



**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**  
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
Tel.: (71)3283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

**PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES NA ESCRITA DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE SALAS DE  
RECURSOS**

**JANE PERUZO IACONO**

Salvador  
2014

**JANE PERUZO IACONO**

**PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES NA ESCRITA DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE SALAS DE  
RECURSOS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ph.D. Elizabeth Reis  
Teixeira

Salvador  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

112p      lacono, Jane Peruzo  
            Processos fonológicos presentes na escrita de alunos com deficiência  
            intelectual de salas de recursos. / Jane Peruzo lacono — Salvador, BA:  
            UFBA, 2014.

            255 f. ; 30 cm

            Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira  
            Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística, Universidade Federal da Bahia.  
            Bibliografia.

            1. Deficiência intelectual. 2. Sala de recursos multifuncionais. 3.  
Escrita. 4. Processos fonológicos. I. Universidade Federal da Bahia. II.  
Título.

CDD 21ed. 371.907

JANE PERUZO IACONO

***PROCESSOS FONOLÓGICOS PRESENTES NA ESCRITA DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE SALAS DE RECURSOS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito obrigatório para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Aprovada em: 14 de março de 2014

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sanimar Busse (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Tereza Sobrinho Silva (UFBA)  
Membro Efetivo (da instituição)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Pedreira dos Santos Pepe (UEFS)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)  
Orientadora

Salvador, 14 de março de 2014

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe, Maria, que, ao me alfabetizar, me ensinou a ler as palavras e o mundo; e a meus filhos, Sociarai, Giuseppe e Luigi, meus amores.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Elizabeth Reis Teixeira, nossa querida *Beth*, pelos preciosos ensinamentos e pelo desafio de me conduzir pelos caminhos da fonologia.

À coordenadora do DINTER, Professora Doutora Célia Marques Teles, pela dedicação em realizar esse trabalho de qualificação docente.

À Professora Doutora Aparecida Feola Sella, pelo trabalho incansável para a realização deste DINTER, pela leitura de meus escritos e pelas contribuições para esta pesquisa, sempre apontando a importância deste estudo na área da Educação Especial. Meu agradecimento especial!

Às Professoras da Banca Examinadora, por aceitarem o convite para participar dessa fase importante da pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Aos professores da Pós-Graduação da UFBA e da UNIOESTE, pelas contribuições para nosso crescimento científico.

Às duas universidades que realizaram este DINTER (UNIOESTE e UFBA), por todo conhecimento proporcionado.

Aos secretários da Pós-Graduação da UFBA (Ricardo) e UNIOESTE (Tatiana), pela atenção e carinho com que sempre nos deram as respostas de que precisávamos.

À Professora Doutora Sanimar Busse, que me acolheu em suas aulas de Fonética e Fonologia na UNIOESTE e me apontou caminhos.

À Professora Doutora Andréa Sena dos Santos, pela gentil e exaustiva correção dos dados realizada a partir de Brasília e do Rio de Janeiro. Suas observações foram preciosas!

À equipe do CRAPE, pelo apoio durante a pesquisa e, em especial, durante a fase da pesquisa de campo.

À psicóloga e amiga Ivete Goinski Pellizzetti, pela interlocução quanto às questões que envolvem a avaliação de alunos com deficiência intelectual e seu acesso às Salas de Recursos Multifuncionais.

A Alcione, por ler e revisar cuidadosamente este trabalho. Meu muito obrigado!

Aos colegas do DINTER, pela amizade e pelo companheirismo.

Aos colegas do Letras/Libras da UFBA (Ana Luisa, Erinho, Nanci e Letícia). Vossa amizade carinhosa foi um bálsamo durante o período de estágio docente em Salvador, quando a saudade dos familiares era tão forte.

Aos meus pais, Santo (*in memoriam*) e Maria, por tantos ensinamentos.

Aos meus filhos Sociarai, Giuseppe e Luigi, pelo amor incondicional e pelo apoio em todos os momentos. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Jair, Jacira e Janete, pelo apoio, sempre.

À querida cidade de Salvador, que nos acolheu quando do estágio docente e nos fez conhecer e admirar ainda mais a beleza de seu povo e de suas riquezas naturais e culturais.

Finalmente, o meu profundo agradecimento aos alunos que participaram da pesquisa e a seus pais, pela confiança neste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa, de cunho quantitativo e qualitativo e de caráter transversal, objetiva identificar e analisar processos fonológicos na escrita de alunos com deficiência intelectual matriculados em Salas de Recursos Multifuncionais de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se na Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973) e em estudos sobre processos fonológicos (TEIXEIRA, 1988, 1991). A coleta de dados envolveu sessões individuais de escrita de 30 palavras reais do português e 30 pseudopalavras retiradas do *Aplicativo para Teste de Leitura - APPTL* (MOREIRA, 2009). Participaram da pesquisa cinco sujeitos com deficiência intelectual, com idade entre 13 e 22 anos, alunos de colégios estaduais de Cascavel/PR. Os resultados indicam que vários processos identificados na aquisição fonológica do português também ocorrem na escrita de sujeitos com deficiência intelectual, sendo enquadrados em três categorias: Processos Modificadores Estruturais, Processos de Substituição e Processos Sensíveis ao Contexto. Na categoria dos Processos Modificadores Estruturais, foram mais recorrentes os Processos de Simplificação da Consoante Final e Simplificação dos Encontros Consonantais; na categoria dos Processos de Substituição, destacaram-se os Processos de Sonorização e Confusão das Líquidas; e, na categoria dos Processos Sensíveis ao Contexto, predominou o processo de Assimilação. Constatou-se, ainda, além da presença de padrões e estratégias de simplificação fonológica, Trocas Semânticas e Lexicalizações. Houve predominância de processos fonológicos relativos à categoria Processos Modificadores Estruturais, seguida pelas categorias Processos de Substituição e Processos Sensíveis ao Contexto.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual. Sala de Recursos Multifuncionais. Escrita. Processos Fonológicos.



## ABSTRACT

This cross-sectional, quantitative and qualitative research aims at identifying and analyzing phonological processes in the writing of students with intellectual disabilities from Multifunctional Resource Classrooms of 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> years of Elementary School. The study is based on Natural Phonology Theory (STAMPE, 1973) and works on phonological processes (TEIXEIRA, 1988, 1991). Data collection involved individual sessions of writing 30 Portuguese real words and 30 nonsense words extracted from the *Application for Reading Test* (MOREIRA, 2009). The research participants were five subjects with intellectual disabilities, aged between 13 and 22, who attended state public schools in Cascavel (Paraná, Brazil). The results indicated that several processes identified in the phonological acquisition of Portuguese also occurred in the writing of subjects with intellectual disabilities, falling into three categories: Syllable Structure Processes, Substitution Processes and Context-Sensitive Processes. In the category of Syllable Structure Processes, the Processes of Final Consonant Deletion and Cluster Reduction were the most recurrent; in the category of Substitution Processes, the Processes of Voicing and Gliding of Liquids were the most evident; and, in the category of Context-Sensitive Processes, the Assimilation Process was predominant. Besides patterns and strategies of Phonological Simplifications, it was also found the presence of Semantic Substitutions and Lexicalization. The category of Syllable Structure Processes showed the highest incidence of occurrence, followed by the categories of Substitution and Context-Sensitive Processes.

**Keywords:** Intellectual Disabilities. Multifunctional Resources Classrooms. Writing. Phonological Processes.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	–	Processos encontrados no desenvolvimento normal	95
<b>Gráfico 2</b>	–	Todos os processos de simplificação identificados	185
<b>Gráfico 3</b>	–	Processos Fonológicos vs. Lexicalizações e Trocas Semânticas	186
<b>Gráfico 4</b>	–	Categorias de processos fonológicos	191
<b>Gráfico 5</b>	–	Processos fonológicos mais frequentes no <i>corpus</i>	193
<b>Gráfico 6</b>	–	Processos Modificadores Estruturais	196
<b>Gráfico 7</b>	–	Processos de Substituição	199
<b>Gráfico 8</b>	–	Processos Sensíveis ao Contexto	200
<b>Gráfico 9</b>	–	Estratégias de simplificação da consoante final	201
<b>Gráfico 10</b>	–	Estratégias de ampliação da estrutura silábica	202
<b>Gráfico 11</b>	–	Estratégias de reduplicação	203
<b>Gráfico 12</b>	–	Posições silábico-lexicais afetadas	204
<b>Gráfico 13</b>	–	Posições silábico-lexicais afetadas no Processo de Simplificação da Consoante Final	204
<b>Gráfico 14</b>	–	Posições silábico-lexicais afetadas no Processo de Simplificação dos Encontros Consonantais	205

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	–	Características dos grupos de pessoas com deficiência mental	29
<b>Quadro 2</b>	–	Perfil dos sujeitos da pesquisa	105
<b>Quadro 3</b>	–	Palavras e pseudopalavras do APPTL	120
<b>Quadro 4</b>	–	Processos de Simplificação identificados na pesquisa	128
<b>Quadro 5</b>	–	Alguns processos de simplificação e as respectivas estratégias de implementação	130
<b>Quadro 6</b>	–	Algumas palavras reais afetadas por processos de simplificação e estratégias de implementação de S1	131
<b>Quadro 7</b>	–	Processos fonológicos e outros processos de simplificação agrupados por categorias	134
<b>Quadro 8</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação da Consoante Final	136
<b>Quadro 9</b>	–	Simplificação da Consoante Final nas posições absoluta e interna	139
<b>Quadro 10</b>	–	Estratégias de simplificação da consoante final	141
<b>Quadro 11</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação do Encontro Consonantal	144
<b>Quadro 12</b>	–	Simplificação de Encontros Consonantais nas posições absoluta e interna em palavras e pseudopalavras	145
<b>Quadro 13</b>	–	Estratégia de simplificação de encontros consonantais	146
<b>Quadro 14</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Ampliação da Estrutura Silábica	147
<b>Quadro 15</b>	–	Estratégias de Ampliação da Estrutura Silábica em palavras e pseudopalavras	149
<b>Quadro 16</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação da Estrutura Lexical	151
<b>Quadro 17</b>	–	Pseudopalavras afetadas por Simplificação da Semivogal	154
<b>Quadro 18</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Ditongação	155
<b>Quadro 19</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação da Sílabas Tônicas	156
<b>Quadro 20</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação das Sílabas Fracas	157
<b>Quadro 21</b>	–	Processos que subjazem ao Processo de Simplificação das Sílabas Fracas	158
<b>Quadro 22</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Permutação	159
<b>Quadro 23</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Sonorização	161
<b>Quadro 24</b>	–	Consoantes das palavras e pseudopalavras afetadas por Sonorização	161
<b>Quadro 25</b>	–	Palavras reais afetadas por Confusão das Líquidas	162
<b>Quadro 26</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Abaixamento Vocálico	163
<b>Quadro 27</b>	–	Vogais das palavras reais e das pseudopalavras afetadas por Abaixamento Vocálico	163
<b>Quadro 28</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Ensurdimento	164

<b>Quadro 29</b>	–	Consoantes afetadas por Ensurdecimento	165
<b>Quadro 30</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Desnasalização	166
<b>Quadro 31</b>	–	Palavras reais e pseudopalavras afetadas por Nasalização	166
<b>Quadro 32</b>	–	Segmentos afetados por Nasalização	167
<b>Quadro 33</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Lateralização	167
<b>Quadro 34</b>	–	Segmentos afetados por Lateralização	168
<b>Quadro 35</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Oclusivização	168
<b>Quadro 36</b>	–	Segmentos afetados por Oclusivização	169
<b>Quadro 37</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Posteriorização	169
<b>Quadro 38</b>	–	Segmentos afetados por Posteriorização	170
<b>Quadro 39</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por diferentes Processos de Substituição	170
<b>Quadro 40</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Assimilação	173
<b>Quadro 41</b>	–	Palavras e pseudopalavras afetadas por Reduplicação e estratégias	176
<b>Quadro 42</b>	–	Estratégias de reduplicação em palavras e pseudopalavras	176
<b>Quadro 43</b>	–	Palavras afetadas por Troca Semântica	179
<b>Quadro 44</b>	–	Processos fonológicos e outras simplificações identificadas nas palavras e pseudopalavras	180

## LISTA DE SIGLAS

<b>AAIDD</b>	– American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
<b>AAMR</b>	– American Association on Mental Retardation
<b>ABPEE</b>	– Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
<b>AEE</b>	– Atendimento Educacional Especializado
<b>APA</b>	– Associação Americana de Psiquiatria
<b>APAE</b>	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>APPTL</b>	– Aplicativo Para Teste de Leitura
<b>BPC</b>	– Benefício da Prestação Continuada
<b>CAAD</b>	– Centro de Atendimento e Avaliação Diagnóstica
<b>CAEDV</b>	– Centro de Atendimento Especializado para a área da Deficiência Visual
<b>CAIC</b>	– Centro de Atenção Integral à Criança
<b>CAPSi</b>	– Centro de Atenção Psicossocial à Infância
<b>CCV</b>	– Consoante + Consoante + Vogal
<b>CE</b>	– Classe Especial
<b>CEACRI</b>	– Centro de Atendimento Especializado à Criança
<b>CID</b>	– Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
<b>CIF</b>	– Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
<b>CISOP</b>	– Consórcio Intermunicipal de Saúde do Oeste do Paraná
<b>CNE</b>	– Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>COPEL</b>	– Companhia Paranaense de Energia Elétrica
<b>CRAAD</b>	– Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica
<b>CRAPE</b>	– Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado
<b>CRE</b>	– Centro Regional de Especialidades Médicas
<b>CV</b>	– Consoante + Vogal
<b>CVC</b>	– Consoante + Vogal + Consoante
<b>CVS</b>	– Consoante + Vogal + Semivogal
<b>DEEIN</b>	– Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
<b>DI</b>	– Deficiência Intelectual
<b>DID</b>	– Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental
<b>DNPM</b>	– Desenvolvimento Neuropsicomotor
<b>DPEE</b>	– Diretoria de Políticas de Educação Especial
<b>DSM</b>	– <i>Diagnostic and Estatistical Manual of Mental Disorders</i> . Na tradução para o Português: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>EF</b>	– Ensino Fundamental
<b>EM</b>	– Ensino Médio

<b>FAP/FAPEX</b>	– Fundação de Amparo à Pesquisa/Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão
<b>FP</b>	– Final de Palavra
<b>FSDP</b>	– Final de Sílabas Dentro da Palavra
<b>FUNDEB</b>	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério
<b>INEP</b>	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LP</b>	– Língua Portuguesa
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação
<b>NRE</b>	– Núcleo Regional de Educação
<b>OMS</b>	– Organização Mundial de Saúde
<b>ONEESP</b>	– Observatório Nacional de Educação Especial
<b>PAP</b>	– Professor de Apoio Permanente
<b>PDE</b>	– Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDFP</b>	– Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português
<b>PME</b>	– Processos Modificadores Estruturais
<b>PS</b>	– Processos de Substituição
<b>PSC</b>	– Processos Sensíveis ao Contexto
<b>QI</b>	– Quociente de Inteligência
<b>SECADI</b>	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEED</b>	– Secretaria de Estado da Educação
<b>SENAI</b>	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SD</b>	– Síndrome de Down
<b>SR</b>	– Sala de Recursos
<b>SRM</b>	– Sala de Recursos Multifuncionais
<b>SUED</b>	– Superintendência da Educação
<b>SWB</b>	– Síndrome de Williams-Beuren
<b>TDA/H</b>	– Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
<b>TFE</b>	– Transtornos Funcionais Específicos
<b>TIG NV</b>	– Teste de Inteligência Não Verbal
<b>WISC III</b>	– <i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>22</b>
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A COMPLEXIDADE DE UM CONCEITO.....	22
2.1.1 Nomeação, definição e classificação da deficiência intelectual .....	22
2.1.2 Avaliação para identificação da deficiência intelectual: o dilema continua.....	48
2.1.3 A Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado na Deficiência Intelectual .....	55
2.2 LINGUAGEM ESCRITA: A IMPORTÂNCIA DESSE ARTEFATO HISTÓRICO-CULTURAL.....	63
2.2.1 Algumas considerações sobre a história da linguagem escrita e a aprendizagem do português.....	67
2.2.2 A oralidade, a escrita e a ortografia.....	77
2.3 A TEORIA DE PROCESSOS FONOLÓGICOS.....	84
2.3.1 Aspectos da Teoria da Fonologia Natural .....	85
2.3.2 Os processos de simplificação fonológica no português .....	88
2.3.2.1 Processos de Substituição .....	90
2.3.2.2 Processos Modificadores Estruturais.....	91
2.3.2.3 Processos Sensíveis ao Contexto .....	94
2.3.3 Os processos na aquisição não normal: estudos sobre os desvios fonológicos.....	95
2.3.4 Processos de simplificação fonológica aplicados à análise da escrita.....	98
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>102</b>
3.1 RELATO DA COLETA DE DADOS .....	102
3.1.1 A Anamnese .....	107
3.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	107
3.2.1 Sujeito 1 (S1) .....	108
3.2.2 Sujeito 2 (S2) .....	110
3.2.3 Sujeito 3 (S3) .....	112
3.2.4 Sujeito 4 (S4) .....	114
3.2.5 Sujeito 5 (S5) .....	117
3.3 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS.....	119
3.3.1 O teste APPTL.....	119
3.3.2 A aplicação do teste.....	122
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	122
3.5 REGISTRO DOS NOMES DOS PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA E DAS ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO.....	125
3.6 TABULAÇÃO E CONTABILIZAÇÃO DOS PROCESSOS E DAS ESTRATÉGIAS.....	130
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>133</b>
4.1 ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS IDENTIFICADOS NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS .....	133
4.1.1 Os Processos Modificadores Estruturais identificados.....	134
4.1.1.1 Simplificação da Consoante Final.....	135
4.1.1.2 Simplificação de Encontros Consonantais .....	143
4.1.1.3 Ampliação da Estrutura Silábica.....	147

4.1.1.4 Simplificação da Estrutura Lexical .....	150
4.1.1.5 Simplificação da Semivogal .....	153
4.1.1.6 Ditongação.....	154
4.1.1.7 Simplificação da Sílabas Tônicas .....	155
4.1.1.8 Simplificação das Sílabas Fracas.....	157
4.1.1.9 Permutação.....	159
<b>4.1.2 Os Processos de Substituição identificados.....</b>	<b>160</b>
4.1.2.1 Sonorização.....	160
4.1.2.2 Confusão das Líquidas.....	162
4.1.2.3 Abaixamento Vocálico.....	162
4.1.2.4 Ensurdecimento.....	164
4.1.2.5 Desnasalização.....	165
4.1.2.6 Nasalização.....	166
4.1.2.7 Lateralização.....	167
4.1.2.8 Oclusivização.....	168
4.1.2.9 Posteriorização.....	169
4.1.2.10 Alteamento Vocálico, Anteriorização, Posteriorização e Dissimilação .....	170
<b>4.1.3 Os Processos Sensíveis ao Contexto identificados .....</b>	<b>172</b>
4.1.3.1 Assimilação.....	172
4.1.3.2 Reduplicação .....	175
<b>4.1.4 Outros processos de simplificação .....</b>	<b>178</b>
4.1.4.1 Troca Semântica .....	178
4.1.4.2 Lexicalização .....	180
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>184</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>230</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*“Uma palavra, numa palavra, é complicada. Mas afinal de contas o que é uma palavra?”*  
(STEVEN PINKER)

Este estudo é fruto de um Doutorado Interinstitucional em Letras e Linguística – DINTER, entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). No processo de interlocução entre essas universidades de duas distantes regiões do país, ocorreu intercâmbio de conhecimentos científico-culturais, do qual se originou esta tese. Objetiva-se contribuição aos estudos linguísticos voltados à área da Educação Especial a partir de pesquisa realizada em escolas estaduais da cidade de Cascavel, localizada na região Oeste do estado do Paraná.

A escolha pela temática desta pesquisa foi motivada pelo interesse por estudar a área da alfabetização e questões relacionadas à trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual (DI), e pela constatação da carência de estudos sobre a aquisição da escrita por esses sujeitos, especialmente quando se trata da aquisição relacionada ao sistema fonológico da língua.

Considerando a aquisição da linguagem escrita em sociedades letradas como fator de inclusão social, nenhum extrato da população pode ser privado da apropriação desse artefato cultural, que há centenas de anos vem sendo objeto de desejo das populações que compreendem sua importância e sua função social.

Um dos grandes desafios da educação brasileira atualmente é atender à diversidade de alunos que, por conta dos processos de universalização da educação e de inclusão escolar<sup>1</sup>, vêm se matriculando cada vez em maior número nas escolas. Nesse conjunto, encontram-se aqueles que têm deficiência e que, por isso, precisam de atendimento específico às suas necessidades educacionais especiais.

Desde a década de 90 do século XX, crescem, no Brasil, discussões referentes à inclusão social e escolar de alunos com deficiência (que, historicamente, estiveram à margem de quaisquer benefícios sociais), discussões essas fundamentadas em novos conceitos, como diversidade, diferença, deficiência etc.

---

<sup>1</sup> A temática da inclusão escolar ou educação inclusiva vem sendo abordada por inúmeros documentos e autores, como, por exemplo, Stainback e Stainback (1999), Carvalho (2004, 2008), Brasil (2006, 2012), Patto (2008), Bueno (2008), Pletsch (2010) e Veltrone (2011), entre outros.

No grupo de pessoas com deficiência estão as que apresentam DI, aquelas a quem, na longa história do homem, quando já não mais sacrificadas – a partir da Idade Média, com o advento do cristianismo –, nunca coube papel social relevante. A elas, no máximo, era concedido o direito de ficar entre as outras pessoas, servindo-lhes de bobas da corte (SILVA, 1986).

Enquanto pessoas cegas, surdas e com deficiência física – embora apenas as pertencentes às elites – puderam se destacar em muitas funções, nas diferentes épocas da história, a pessoa com DI sempre ficou à margem de qualquer participação social digna, pois, mesmo tendo nascido numa família abastada, sua condição imposta pela deficiência, isto é, a incapacidade de um funcionamento intelectual no mesmo nível que a média das demais pessoas daquela determinada sociedade, não lhe permitiu, na longa jornada histórica, exercer funções de maior destaque (SILVA, 1986).

Mesmo que já se esteja na segunda década do século XXI e já se tenha avançado em alguns aspectos do processo de inclusão social, ainda se está longe de uma educação de qualidade para os sujeitos com DI. O que fazer? Qual o desafio que se tem pela frente para proporcionar melhores condições de vida e uma educação de qualidade a esses sujeitos? Qual a contribuição que a ciência linguística pode lhes oferecer?

Procurando responder à última das três questões, talvez se possa responder em parte às demais. A ciência linguística pode contribuir com conhecimentos (por meio de pesquisas), a serem tomados como subsídios para a melhoria das condições de educação voltada para a linguagem desses sujeitos, desde a aquisição<sup>2</sup> da linguagem oral, a aprendizagem das primeiras letras, ou seja, o processo denominado “alfabetização”, até a apropriação da linguagem em níveis cada vez mais avançados. Certamente, a melhoria das condições de vida desses sujeitos passa pela sua educação. Essas pesquisas podem nortear, também, novas formas de ensinar esses sujeitos, na medida em que contribuem para compreender as peculiaridades que os caracterizam, como, por exemplo, os aspectos de sua aquisição/aprendizagem da linguagem, e, no caso desta pesquisa, compreender as relações entre o sistema fonológico da língua e a maneira como produzem palavras na modalidade escrita.

---

<sup>2</sup> Scliar-Cabral (2003) faz uma diferenciação entre os conceitos de aquisição e aprendizagem, explicando que o primeiro refere-se à “compulsão natural que todo o bebê normal tem, desde que participante da interação linguística, para adquirir a variedade oral de uma ou mais línguas” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 20), e o segundo diz respeito ao “processo sistemático, na maioria dos casos, para dominar o sistema escrito” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 20).

Steven Pinker, especialista em linguagem e mente, pergunta: “Uma palavra, numa palavra, é complicada. Mas afinal de contas o que é uma palavra?” (PINKER, 2002, p. 179). Essa questão, muito provavelmente, deve perpassar a mente de muitos alunos com *deficit* intelectual em processo de alfabetização, quando seus professores utilizam o termo ‘palavra’ e eles têm dificuldades para compreender o que o professor quer dizer. Mais difícil ainda é para eles o desafio de escrevê-las, pois não se trata de, apenas, mecanicamente, aprender letras, fonemas e sílabas e ir combinando-os para formar as palavras. Se essa não tem sido uma tarefa fácil para grande parte das crianças, muito mais difícil o é para aquelas que têm DI, dada a complexidade que a aprendizagem da escrita representa para elas.

Levando em conta que a aquisição da linguagem, especialmente a linguagem escrita, é fundamental para esses sujeitos, este estudo aborda os processos fonológicos presentes na escrita de alunos com essa deficiência. Esta pesquisa se embasa na Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973), com ênfase nos estudos sobre simplificação fonológica (INGRAM, 1976; TEIXEIRA, 1988, 1991).

O modelo teórico da Fonologia Natural possibilita fundamentar a avaliação na aquisição da linguagem por meio de uma descrição dos erros de escrita. Neste estudo, adota-se a taxionomia de Teixeira (1991) para a análise dos processos fonológicos presentes na escrita de sujeitos com DI, porque o modelo teórico da autora, projetado para processos que ocorrem em português, é mais detalhado que o proposto por Ingram (1976), e utiliza como exemplos dados já coletados pelo grupo de pesquisa do Programa de Aquisição da Fonologia e Ensino do Português (PROAEP)<sup>3</sup>. O detalhamento como característica do modelo de Teixeira (1991) constituiu característica fundamental para sua escolha como base para as análises das escritas dos sujeitos da pesquisa. Consideraram-se as dificuldades gerais peculiares à deficiência desses sujeitos, sendo que, em decorrência, a escrita poderia apresentar fenômenos que requeressem um modelo teórico que permitisse maior detalhamento nas análises. A escolha desse modelo propiciou uma visão mais detida de certos fenômenos, o que pode acrescentar conhecimento aos professores de Salas de Recursos Multifuncionais.

Nos últimos anos, alguns pesquisadores do PROAEP têm desenvolvido seus estudos nas áreas de fonética e fonologia, aquisição natural e atípica da linguagem e estudos surdos.

---

<sup>3</sup> O grupo de pesquisa PROAEP é coordenado pela professora Ph.D. Elizabeth Reis Teixeira, da Universidade Federal da Bahia. Em 1985, ano de início de sua pesquisa, o PROAEP recebeu o nome de Projeto de Aquisição da Fonologia por Falantes do Português – AFFP, efetuando seu primeiro vínculo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em 1987, foi efetivamente institucionalizado como grupo de pesquisa e passou a receber apoio do Instituto Anísio Teixeira, da Fundação de Amparo à Pesquisa/Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAP/FAPEX) e do CNPq.

Entre os trabalhos, destacam-se temáticas como consciência fonológica, desvios fonológicos (CARVALHO, 2003; VALENZUELA, 2007; OLIVEIRA, 2009), influência da estrutura silábica na aquisição da leitura (MOREIRA, 2009) e processos fonológicos (MELO, 2010; PEPE, 2010). Os estudos dessas duas últimas autoras são voltados para sujeitos com dislexia, com enfoque nos processos fonológicos presentes, respectivamente, na escrita e na leitura desses sujeitos, razão pela qual a eles se fará menção, de forma recorrente, no desenvolvimento desta pesquisa.

Acredita-se que as reflexões propostas a partir dos resultados da pesquisa podem contribuir para uma melhor compreensão sobre os processos fonológicos na escrita de sujeitos com DI, sujeitos adolescentes, jovens e adultos que, apesar da idade, ainda produzem escritas marcadas por erros que já poderiam ter sido superados. Assim, a pesquisa se justifica por se verificar uma crescente preocupação com o processo de escolarização e, por consequência, com o processo de inclusão escolar de alunos com essa deficiência, principalmente por parte de pais e professores. Além disso, têm sido propostas poucas pesquisas sobre processos fonológicos relacionados à produção escrita de sujeitos com DI, o que aponta para a necessidade de contribuições teóricas que possam somar esforços em direção a uma escolarização mais efetiva.

Esta pesquisa parte das seguintes questões: a) A escrita dos sujeitos com DI investigados sofre interferência de processos fonológicos? b) É possível realizar uma classificação dos processos fonológicos presentes na escrita de sujeitos com DI, a partir da Teoria da Fonologia Natural, utilizando o modelo de Teixeira (1988, 1991)? c) Existe uma hierarquia entre esses processos? Essa hierarquia, se existente, poderia demonstrar maior incidência de Processos Modificadores Estruturais nas escritas de sujeitos com DI? d) Que estratégias implementam processos de simplificação fonológica? e) Até que ponto as posições dos segmentos na estrutura da sílaba e da palavra interferem na escrita, facilitando ou dificultando a produção de palavras e pseudopalavras?

O objetivo geral deste estudo consiste em identificar e analisar processos de simplificação fonológica na escrita de alunos com DI, matriculados em Salas de Recursos Multifuncionais de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. A coleta dos dados foi feita por meio de ditado de 30 palavras e 30 pseudopalavras, sendo selecionadas para análise aquelas cuja escrita não coincide com a palavra-alvo.

Diante do objetivo geral traçado, foram propostos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar os tipos de processos de simplificação fonológica presentes na escrita de palavras e pseudopalavras isoladas; 2) Classificar os processos fonológicos a partir de

pressupostos da Teoria da Fonologia Natural, utilizando o modelo de Teixeira (1988, 1991); 3) Verificar os processos fonológicos mais e menos recorrentes; 4) Descrever possíveis estratégias de simplificação utilizadas na implementação dos processos de simplificação fonológica; 5) Observar se as posições dos segmentos na estrutura da sílaba e da palavra comprometem a produção da escrita.

Nesta investigação, a hipótese geral é a de que há recorrência de erros fonológicos na escrita de sujeitos com DI, apesar da idade desses alunos e do avanço da escolaridade. Essa hipótese geral leva a cinco hipóteses específicas, quais sejam:

Hipótese A – **Quanto aos tipos de processos fonológicos** – a escrita de palavras e pseudopalavras isoladas é marcada por Processos Fonológicos de Substituição, Processos Modificadores Estruturais e Processos Sensíveis ao Contexto.

Hipótese B – **Quanto à hierarquia dos processos** – há maior incidência de Processos Modificadores Estruturais do que de Processos de Substituição e de Processos Sensíveis ao Contexto.

Hipótese C – **Quanto às estratégias** – estratégias de simplificação documentadas na aquisição fonológica do português também podem implementar processos fonológicos na escrita de sujeitos com DI.

Hipótese D – **Quanto às posições na estrutura silábico-lexical** – em Processos Modificadores Estruturais, os elementos envolvidos são mais difíceis de serem produzidos por meio da escrita quando se encontram em posição interna à palavra do que quando estão em posição absoluta; a posição interna, portanto, dificulta a produção da escrita.

Hipótese E – **Quanto à categoria dos Processos Modificadores Estruturais** – predomina a Simplificação da Consoante Final.

A população pesquisada é constituída por cinco sujeitos com DI alunos do segundo segmento do ensino fundamental e matriculados, preferencialmente, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Uma caracterização mais detalhada desses sujeitos foi necessária no desenvolvimento deste estudo, lembrando que: a) Os sujeitos não são do mesmo sexo, por não se ter encontrado sujeitos do mesmo sexo que correspondessem aos demais critérios do estudo (especialmente a DI); a amostra é composta de dois sujeitos do sexo masculino e três do sexo feminino; b) Foram considerados sujeitos que estudam em cinco escolas, por não se ter encontrado numa mesma escola todos os sujeitos que se encaixassem nos critérios da pesquisa; c) Quatro dos cinco sujeitos da pesquisa (S2, S3, S4 e S5) estudavam na 5ª série (6º ano) e um (S1) estudava na 8ª série (9º ano).

Observa-se que, em 2011, ano em que a coleta de dados foi realizada, ainda estava em vigor a terminologia “5ª a 8ª séries” para denominar as etapas do segundo ciclo do Ensino Fundamental, motivo pelo qual, em alguns momentos deste trabalho, faz-se necessário utilizar a referida terminologia. Ressalta-se que esse sujeito da 8ª série, embora frequentasse uma série bem mais adiantada que os demais sujeitos da pesquisa, apresentou dificuldades de escrita acentuadas. Isso parece demonstrar que a presença dos processos fonológicos na escrita desses sujeitos independe da idade e da/o série/ano escolar frequentada/o.

Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas de Anamnese com seus pais, para obter informações sobre suas histórias de vida e de escolaridade, haja vista esse histórico revelar características que permitem traçar um breve perfil para melhor conhecê-los. O modelo da Anamnese foi adaptado para esta pesquisa a partir de instrumento fornecido pelo Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE) e das considerações de Melo (2010) quanto a aspectos linguísticos.

Este estudo compreende, além desta *Introdução*, mais cinco seções. A Seção 2 trata da fundamentação teórica, apresentando três subseções. A primeira aborda o conceito de deficiência intelectual conforme literatura da área pertinente ao assunto, traz breve abordagem sobre a avaliação que visa a identificar a DI e trata sobre a SRM como programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com DI.

A segunda subseção aborda a importância da linguagem escrita, considerando alguns aspectos de sua história e da aprendizagem da leitura e da escrita do português, as modalidades oral e escrita e algumas questões ligadas à ortografia da língua.

A terceira subseção apresenta a Teoria da Fonologia Natural, conforme proposta por Stampe (1973); a classificação por processos fonológicos, conforme proposta de Ingram (1976) e Teixeira (1988, 1991); os processos fonológicos encontrados na aquisição linguística normal e os processos de simplificação na Língua Portuguesa. Essa subseção apresenta também questões sobre aquisição atípica da linguagem e, finalmente, aborda os processos de simplificação fonológica na escrita com base em estudos de Ogliari (1991), Varela (1993) e Santos (1995) com sujeitos sem deficiência e na pesquisa de Melo (2010), que também aborda os processos fonológicos aplicados à escrita com uma população de sujeitos com dislexia.

A Seção 3 apresenta a metodologia da pesquisa, considerando: o relato da coleta de dados com os critérios de inclusão para definição da amostra, com a descrição do espaço físico onde foram realizadas as testagens e do tempo destinado ao trabalho de campo, trazendo, também, uma breve caracterização das escolas onde estudam os sujeitos; a entrevista de Anamnese e o perfil descritivo de cada um dos sujeitos da pesquisa; o

instrumento destinado à obtenção dos dados, a partir do Aplicativo para Teste de Leitura (MOREIRA, 2009), juntamente com as instruções para a aplicação do Teste; a descrição dos procedimentos adotados para a análise dos dados; o registro dos nomes dos processos de simplificação fonológica; a tabulação e a contabilização dos processos e estratégias considerados.

A Seção 4 trata dos procedimentos para a organização e o tratamento dos dados, apresentando as estratégias de simplificações encontradas, bem como as análises minuciosas das categorias de processos identificadas na pesquisa: Processos Modificadores Estruturais; Processos de Substituição; Processos Sensíveis ao Contexto e outros processos de simplificação.

A Seção 5 apresenta os resultados da pesquisa e procura responder às perguntas que a guiaram, citadas anteriormente.

Por fim, a Seção 6 retoma as hipóteses aventadas nesta introdução, avaliando-as e apresentando as considerações finais com base nas análises propostas.

Com este estudo, pretende-se contribuir para a ampliação dos dados referentes à escrita de sujeitos com DI, principalmente sobre a relação entre processo de aquisição da escrita e processos fonológicos. Os resultados poderão auxiliar profissionais de diferentes áreas, como professores especialistas em Educação Especial, professores de salas comuns dos Ensinos Fundamental e Médio que recebem alunos com *deficit* intelectual, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e linguistas.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“Chamamos de palavras os acasalamentos de som e sentido que utilizamos como tijolos na expressão dos nossos pensamentos”  
(MIRIAM LEMLE)*

Esta pesquisa, que trata de processos fonológicos presentes na escrita de sujeitos com deficiência intelectual (DI), aborda, inicialmente, estudos referentes a essa deficiência e, nas próximas duas subseções, trata da linguagem escrita, da Teoria da Fonologia Natural e dos processos fonológicos ou de simplificação fonológica.

### 2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A COMPLEXIDADE DE UM CONCEITO

Considerando autores que traçam a definição, classificação e evolução histórica da concepção científica do conceito de DI, esta subseção trata desse conceito, motivo de histórica polêmica e controvérsia. Aborda também a avaliação para a identificação da DI e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das Salas de Recursos Multifuncionais.

#### 2.1.1 Nomeação, definição e classificação da deficiência intelectual

O conceito de DI é bastante complexo. Pessotti (1984), na obra *Deficiência Mental: da superstição à ciência*, afirma que

A história da idéia de deficiência mental acompanha de perto a evolução da conquista e formulação dos ‘direitos humanos’ que se insere, por sua vez, na trajetória da filosofia humanística. De seu lado, a filosofia do homem reflete o entrechoque de eventos e idéias de diferentes campos do saber e da vida social. Não se pode explicar a evolução daquela idéia sem referir seus momentos marcantes às determinações de origem teológica ou econômica, política, jurídica ou outras (PESSOTTI, 1984, s/p).

Exemplos de momentos marcantes foram os que sucederam à segunda Guerra Mundial, com todas as consequências advindas desse contexto. Uma das mais importantes, circunscrita no plano da evolução humana, foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, documento precursor dos que depois vieram para normatizar e regular aspectos da convivência humana, inclusive aqueles voltados a populações até então esquecidas, como as pessoas com deficiência/necessidades especiais.



Carvalho e Maciel (2003) afirmam que

A deficiência mental é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos. Em outra vertente, alguns autores questionam a própria existência da deficiência mental, entendendo-a como uma categoria *socialmente construída* (Amaral, 1992; Ribas, 1992; Tunes e Piantino, 2001). Ou um *mito* a ser abandonado (Smith, 2003) (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 148, destaques nossos).

Nessa mesma linha de pensamento, Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012) observam que “[...] têm surgido vozes, desde há vários anos, a assumir que a *deficiência mental* reflete mais uma construção discursiva do que propriamente um conceito apoiado na observação cuidada e crítica dos fatos” (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012, p. 554). Esses autores citam Sarason (1985), para quem “a noção de *deficiência mental* não deve ser compreendida como *coisa* ou característica de certos indivíduos, mas antes como o resultado de uma *criação social* coerente com os valores e ideologias dominantes de dada circunstância histórica [...]” (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012, p. 554-555). Assim, considerando a DI como uma construção discursiva, como uma criação social que se efetiva em dado momento histórico, de forma coerente com as ideologias que perpassam esse momento histórico, os autores trazem mais um ingrediente para refletir sobre o polêmico e complexo significado dessa deficiência.

O reflexo da complexidade para a definição desse conceito está presente nas concepções e nos tipos de atendimento que pessoas com DI vão receber no decorrer da história. Vigotski (1997), a partir da realidade social dos anos 30 do século XX, já afirmava:

[...] en la actualidad también los mejores científicos burgueses reconocen que hablar sobre el niño “retrasado mental” es lo mismo que hablar sobre una persona que está enferma, pero no dicen en este caso qué enfermedad padece. Se puede constatar el hecho del retraso, pero es difícil, determinar la esencia, el origen y el destino del desarrollo de este niño. En relación con esto la tarea principal que tienen ante sí los investigadores del retraso mental es la aspiración por ayudar a estudiar el desarrollo del niño retrasado mental y las leyes que dirigen este desarrollo<sup>4</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 102).

---

<sup>4</sup> “[...] na atualidade também os melhores cientistas burgueses reconhecem que falar sobre a criança “retardada mental” é o mesmo que falar sobre uma pessoa que está enferma, porém não dizem, neste caso, de que enfermidade padece. Pode-se constatar o fato do retardo, porém é difícil determinar a essência, a origem e o destino do desenvolvimento desta criança. Em relação a isto, a tarefa principal que têm diante de si os investigadores do retardo mental é a aspiração de ajudar a estudar o desenvolvimento da criança retardada mental e as leis que dirigem este desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 102, tradução nossa).

Mesmo após quase um século das afirmações de Vigotski (1997), ainda são atuais essas mesmas questões. Embora seja possível constatar o atraso no desenvolvimento de uma criança, é difícil definir a essência, o que realmente “é” aquela deficiência, sua natureza, as causas de sua ocorrência e, muito mais difícil ainda, determinar qual o futuro do desenvolvimento dessa criança. Assim, continua atual e instigante a recomendação do autor quanto à tarefa que têm os pesquisadores dessa deficiência, no sentido de que se estude o desenvolvimento das pessoas com DI e as leis que dirigem esse desenvolvimento.

Mendes (1996) faz uma pesquisa revisional sobre a evolução histórica do estudo científico do conceito de DI, cuja análise “permite identificar três momentos claros de notáveis transformações teóricas, considerando a evolução no estudo dos determinantes, das características, das definições científicas e da metodologia educacional relacionada a esta condição” (MENDES, 1996, p. 119). O primeiro momento, segundo a autora, inicia-se “desde o nascimento do estudo científico sistemático ocorrido praticamente no início do Século XIX, até o início do presente século [século XX]” (MENDES, 1996, p. 119) compreendendo, portanto, os anos de 1800 até o início de 1900; o segundo refere-se à primeira metade do século XX, quando teria havido uma expansão do objeto de estudo da área, e o terceiro, ocorre na segunda metade do século XX, caracterizado por “uma intensificação deste estudo e por mudanças bastante dinâmicas na teoria e prática relacionadas à deficiência mental” (MENDES, 1996, p. 119).

A continuidade dos estudos sobre o conceito de DI permite constatar que agora, na segunda década do século XXI, já se está num quarto momento, pois instituições como a Organização Mundial de Saúde (OMS), que publica a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF); a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD)<sup>5</sup>, antiga *American Association on Mental Retardation* (AAMR)<sup>6</sup>; e a Associação Americana de Psiquiatria, que publica o *Diagnostic and*

---

<sup>5</sup> AAIDD - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Em tradução livre para o Português, Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (Antiga AAMR).

<sup>6</sup> AAMR - *American Association on Mental Retardation* teve sua sigla modificada para AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, justamente pela pejoratividade do termo *mental retardation* (retardo mental). A AAMR, com sede em Washington e fundada em 1876, é uma associação profissional sem fins lucrativos, composta de profissionais de várias áreas da ciência, entre elas Medicina, Direito e Educação, que trabalha em nome de pessoas com deficiência intelectual e tem membros nos Estados Unidos e em mais de 50 países. Sua primeira denominação foi Associação dos Delegados de Medicina das Instituições Americanas Para as Pessoas Idiotas e Débeis Mentais. Mais tarde, teve seu nome alterado para Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) e, depois, para Associação Americana de Retardo Mental. Em junho de 2006, seu nome foi novamente modificado para Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, sigla que será utilizada doravante neste estudo.

*Estatistical Manual of Mental Disorders (DSM)*<sup>7</sup>, continuam a produzir importantes reflexões teóricas que acompanham a evolução histórica do conceito. Porém, até 2010, não havia um consenso quanto à denominação para essa condição que não fosse “retardo mental”<sup>8</sup>. Em 2010, o termo foi finalmente modificado de ‘retardo mental’ para ‘deficiência intelectual’, conforme publicação no novo *Manual* da AAIDD, intitulado *Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*, 11ª edição:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto em el funcionamiento intelectual como em la conducta adaptativa tal y como se há manifestado em habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años<sup>9</sup> (AAIDD, 2011, p. 31).

Veltrone (2011) observa que a definição da AAIDD de 2010 propõe que a avaliação de sujeitos com *deficit* intelectual tenha como objetivo o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios necessários. Quanto à nomenclatura para designar esses sujeitos (retardo mental ou deficiência mental/intelectual), a autora afirma que, segundo a própria AAIDD (2010), “o termo cobre a mesma população de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de retardo mental, sendo importante considerar os dois termos enquanto sinônimos na definição e em tudo relacionado ao sistema de classificação” (VELTRONE, 2011, p. 61).

Segundo documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná,

A terminologia mais antiga desse grupo tem origem nos critérios clínicos, usados inicialmente na prática psiquiátrica, tendo como determinantes os fatores hereditários ou adquiridos por perturbações ou doenças pré, peri ou pós natais. As pessoas portadoras dessa deficiência eram identificadas com o termo *oligofrênico* e os rótulos qualitativos *débil*, *imbecil*, *cretino* e *idiota* indicavam os subgrupos de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado. Até por volta de 1837, as pessoas tidas como *anormais*, isto é, que fugiam à norma da sociedade vigente, eram segregadas do convívio familiar e internadas em instituições que não diferenciavam o atendimento entre os mentalmente retardados e os mentalmente doentes (PARANÁ, 1994, p. 54).

---

<sup>7</sup> DSM – *Diagnostic and Estatistical Manual of Mental Disorders*. Na tradução para o Português, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Neste estudo, foi utilizado como referência o quarto desses manuais, o DSM-IV. Em 18 de maio de 2013 a Associação Americana de Psiquiatria (APA) lançou o DSM-V, a quinta versão desse manual.

<sup>8</sup> O Manual da AAIDD intitulado *Sistema 2002*, manteve o termo ‘retardo mental’, embora considerando que “muitos indivíduos com essa incapacidade insistem na eliminação do termo porque ele é estigmatizante e erroneamente usado como um resumo global a respeito de seres humanos complexos. Depois de muitas deliberações de vários grupos, não se chegou a um consenso sobre um termo alternativo aceitável que signifique a mesma coisa. Por isso, desta vez, não conseguimos eliminar o termo, apesar de suas reconhecidas falhas” (AAMR, 2006, p. vii-ix).

<sup>9</sup> “A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos” (AAIDD, 2011, p. 31, tradução nossa).

A marca da DI como doença é fruto do caráter organicista, biologizante com que historicamente essa deficiência foi concebida. Segundo Pessotti (1984), essa postura organicista no modo de conceber a DI tem início com a publicação de *Cerebri Anatome*, de Thomas Willis, editado em Londres, em 1664. Com essa obra, a visão organicista se consolida de modo a explicar a deficiência como lesão ou disfunção do sistema nervoso central, embora tais explicações, naquele momento, retratassem as limitações típicas da neurofisiologia seiscentista que uniam “às sólidas descrições anatômicas e morfológicas conceitos fisiológicos hipotéticos que só serão abandonados com o advento da eletricidade como recurso de pesquisa e como princípio explicativo” (PESSOTTI, 1984, p. 18). Ainda conforme Pessotti (1984), a obra de Willis, ao compreender a DI como produto de estruturas e eventos neurais, começa a sepultar a visão demonológica ou fanática daqueles distúrbios.

Padilha (2001a), que tem enfatizado a importância do caráter simbólico na constituição do sujeito com DI e a forma com que o conceito de doença está amalgamado a essa deficiência, diz que

O funcionamento simbólico não tem sido privilegiado nos programas das escolas ou nas instituições de educação especial. De sujeito que se insere na cultura e dela participa, não se fala nos documentos oficiais sobre diagnóstico da deficiência. De doença e de diagnóstico se fala muito e de forma muitas vezes equivocada (PADILHA, 2001a, p. 6).

Fonseca (1995), por sua vez, assegura que

Desde Esquirol, Ireland, Pinel e outros, até Zazzo, Inhelder, Luria, Zigler, Doll e tantos outros, que os termos descritivos da DM<sup>10</sup> procuraram compreender a natureza do problema. É interessante notar que os termos e as classificações iniciais encerravam certos estigmas e certos critérios sociais que encontramos em designações como “idiota”, “imbecil”, “cretino”, “anormal”. Mais tarde, superaram-se as estigmatizações e as descrições subjacentes a critérios de superioridade e entrou-se numa nova dimensão, começando por aceitar o problema, tentando explicá-lo o mais objetivamente possível (FONSECA, 1995, p. 51).

Segundo Januzzi (1985, p. 15), apoiada em Würth, o termo ‘deficiente mental’ surge no Congresso de Genebra, em 1939, objetivando uma padronização da referência em nível mundial e substituindo o termo “‘anormal’, palavra por demais genérica” (JANUZZI, 1985, p. 15). A referida autora, ao estudar a terminologia relativa à hoje denominada ‘deficiência intelectual’, afirma: “estou usando os termos ‘deficiente mental’, ‘excepcional’, ‘retardado’,

---

<sup>10</sup> DM – Deficiência Mental.

‘retardado mental’, ‘atrasado intelectualmente’, ‘atrasado mental’, como similares” (JANUZZI, 1985, p. 15).

Segundo essa pesquisadora, as preocupações que teve em procurar a palavra que mais se tivesse consagrado em relação a essas crianças ou que se mostrasse menos pejorativa foram perdendo a relevância à medida que se aprofundava no estudo do problema, pois uma nomenclatura não representaria maior possibilidade de compreensão dos conceitos envolvidos nessa terminologia pelos que trabalhavam nesse campo; a substituição por outro termo só amorteceria temporariamente sua pejoratividade. Nesse sentido, a referida autora afirma também:

Logo depois a nova palavra já passava a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía a essas crianças. Qualquer que ela fosse significava sempre a ‘falta’, a ‘exclusão’, o ‘atraso’ em alguns atributos humanos considerados importantes na sociedade historicamente situada (JANUZZI, 1985, p. 15).

Nessas primeiras décadas do século XXI, altamente tecnológicas e marcadas pelo individualismo e pela competitividade, pessoas com DI, que têm como uma de suas características a lentidão para aprender, apresentam certas dificuldades para serem incluídas nas escolas, tendo em vista que essas escolas e os sistemas de ensino aos quais elas pertencem são instâncias dessa mesma sociedade e reproduzem em seu interior os valores que a perpassam, parecendo ter dificuldades para aceitar, para tolerar alunos que não aprendem no mesmo ritmo que os demais alunos da escola.

Essas instituições ainda trabalham com currículos fechados, apresentam dificuldades para promover espaços e tempos de maior interatividade entre o professor e o aluno com DI e entre esse aluno e seus pares, fazendo com que todos esses elementos se constituam em desafio para todos quantos estudam essa área de deficiência ou que têm algum interesse por ela.

Ainda sobre a definição de DI, Mendes (1996) afirma que Esquirol (1818) e Seguin (1846) desenvolveram as primeiras tentativas de definir mais sistematicamente essa condição (posteriormente denominada ‘deficiência mental’) e que três pressupostos básicos delineados por esses autores foram “continuamente reforçados nas definições posteriores: a base orgânica, o *deficit* intelectual e a noção de incurabilidade” (MENDES, 1996, p. 120).

Mendes (1996) explica, ainda, que, inicialmente, essa condição foi denominada ‘idiotia’ por Esquirol, depois subdividida nas subcategorias ‘idiotia’ e ‘imbecilidade’, as quais já eram coletivamente interpretadas como condições de desvio social e intelectual, e que foi

na virada do século XIX para o século XX que se percebeu uma “expansão dos atributos comportamentais relacionados à inteligência subnormal” (MENDES, 1996, p. 121). As descrições eram baseadas em atributos negativos, que envolviam “capacidades ausentes, deficitárias, ou ainda a presença de comportamentos aberrantes ou anti-sociais, que reforçavam o caráter de estranheza historicamente conferido à deficiência mental como categoria genérica” (MENDES, 1996, p. 121).

Segundo a autora, “a antiga categoria genérica da idiotia, agora denominada como retardo ou deficiência mental, passa a ser subdividida em debilidade mental, imbecilidade e idiotia” (MENDES, 1996, p. 24) a partir dos anos 30 do século XX. A pesquisadora afirma, ainda, que, a partir do final dos anos 50, por conta de certo descontentamento crescente em relação ao critério psicométrico único, utilizado para embasar as decisões educacionais na área mental, a DI passa então a ser denominada por definições socioeducacionais publicadas nos manuais da AAIDD<sup>11</sup>.

A partir dos anos 60, surgem sete desses manuais, os quais introduzem modificações teóricas na definição científica ou no sistema de diagnóstico e uma classificação da DI como “condição”. Perde-se, então, a referência à etiologia e à incurabilidade e passa-se a definir as subcategorias de DI como limítrofe<sup>12</sup>, leve, moderada, severa e profunda (MENDES, 1996), conforme exposto no Quadro 1.

---

<sup>11</sup> “Desde o primeiro manual editado em 1921, revisões se sucederam na seguinte ordem cronológica: 1933, 1941, 1957, 1959, 1961, 1973, 1977, 1983, 1992, 2002” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 149); mais recentemente, em 2010, houve a publicação do 11º Manual.

<sup>12</sup> Entre várias modificações do conceito de deficiência intelectual, introduzidas a partir do Manual de 1973 da AAIDD, houve a “[...] (c) omissão do nível de *retardo limítrofe* (isto é, QI entre 70 e 85)” (AAMR, 2006, p. vii). Segundo esse documento, a *inteligência limítrofe* é “definida como localizada entre o retardo e a inteligência média (‘aprendizes lentos’)” (AAMR, 2006, p. 31).

**Quadro 1** – Características dos grupos de pessoas com deficiência mental

Sub-categorias de deficiência	DML	DMM	DMS	DMP
<b>Incidência</b>	80%	15%	5%	
<b>Etiologia orgânica</b>	Indefinida	Presença de indicadores de etiologia orgânica		
<b>Nível sócio-econômico</b>	Baixo	Indiscriminado		
<b>Sinais evidentes de anormalidade</b>	Ausentes	Histórico de atraso no desenvolvimento		
		Presença de estigmas físicos		
		Deficiências adicionais		
<b>Necessidades educativas especiais</b>	Habilidades Acadêmicas	Habilidades de independência pessoal social	Habilidades básicas de independência pessoal social e ocupacional	

Fonte: Mendes (1996, p. 129)

DML – Deficiência Mental Leve; DMM – Deficiência Mental Moderada; DMS – Deficiência Mental Severa; DMP – Deficiência Mental Profunda

Embora, a partir da recomendação do *Manual* da AAIDD de 1992, tenham sido abolidas as classificações em níveis como leve, moderado, severo e profundo, o quadro acima demonstra que as pessoas com DI leve sempre foram a maioria (80%) dos que apresentam essa deficiência.

Historicamente, parte da população de alunos com DI leve foi encaminhada para Classes Especiais (CEs)<sup>13</sup> nas escolas regulares, onde permanecia por vários anos, sem concluir seus estudos, e a cada ano tendo reforçado o rótulo que um dia recebeu para legitimar sua dificuldade/incapacidade de aprender o que a escola lhe ensinava. No entanto, essas CEs, muitas vezes, eram a única possibilidade que esses alunos tinham para serem alfabetizados. Outra parcela desses alunos permanecia em escolas comuns, frequentando ou não uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), perdendo-se na multidão daqueles alunos que frequentemente fracassavam na aprendizagem ou se evadiam do sistema escolar.

Com base no Quadro 1, os alunos que compõem os demais 20% provavelmente seriam os de níveis mais comprometidos, como severos e profundos – cujas características orgânicas são mais facilmente visíveis na deficiência –, e os de nível moderado.

No entanto, discussões sobre educação inclusiva vêm acontecendo e mudando esse cenário, desde os anos 90 do século passado, fundamentadas em vários documentos internacionais e depois ratificadas no Brasil por documentos como a *Declaração de*

<sup>13</sup> “Classe Especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum” (BRASIL, 2001b, p. 25). Sobre a temática das Classes Especiais, conferir o estudo de Padilha (2004).

*Salamanca sobre necessidades educativas especiais* (BRASIL, 1997), a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, conhecida também como *Convenção da Guatemala* (BRASIL, 2001c), e, mais recentemente, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2012). Esta última, conhecida também como *Convenção da ONU*, ganhou *status* constitucional ao ser ratificada como emenda à *Constituição Federal* pelo *Decreto Legislativo nº 186/2008* apenso ao texto da referida *Convenção* (BRASIL, 2012) e vem embasando questões gerais sobre as pessoas com deficiência, como aquelas sobre modificações estruturais nos sistemas de ensino e nas escolas.

Ainda com relação à DI leve, a legitimação do rótulo dessa deficiência é explicada por Mendes (1996), ao afirmar que “Binet (1908) irá atribuir um *deficit* intelectual de grau leve a esta incapacidade escolar, denominando-a como ‘debilidade mental’, e possibilitará associar tal condição à idiotia e à imbecilidade, que já eram consideradas como graus de desvio intelectual” (MENDES, 1996, p. 121).

Ou seja, abria-se a possibilidade de haver uma explicação científica para um problema escolar, que poderia acontecer em dois âmbitos: no do sujeito, que apresentava a dificuldade/incapacidade de aprender, e no escolar, que apresentava dificuldades para ensinar esse sujeito que parecia aprender de forma um pouco diferente da dos demais alunos. Tudo isso só passa a ser questionado bem mais tarde, quando avançam os estudos científicos sobre essa área de deficiência, de forma a não mais localizar no sujeito a “culpa” por sua dificuldade de aprendizagem.

Com relação aos critérios para definir a DI, Mendes (1996) afirma que foi Heber (1959, 1961), nas duas definições de sua autoria,

[...] o primeiro a incluir uma definição sócio-educacional e classificação comportamental, além das tradicionais classificações etiológicas. Ele manteve o critério psicométrico (estabelecendo um QI de aproximadamente 84 ou equivalente a um desvio padrão da média), associado ao déficit no comportamento adaptativo<sup>14</sup> e estabeleceu ainda que o aparecimento do problema devia se evidenciar no período de desenvolvimento, estipulado do nascimento até os 16 anos de idade. As principais mudanças neste manual se referem a uma noção de deficiência como sinônimo de funcionamento presente e não mais como um estado permanente (MENDES, 1996, p. 124).

---

<sup>14</sup> Segundo a AAMR (2006), “o comportamento adaptativo é a reunião das habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano” (AAMR, 2006, p. 25). E, ainda: “A adição das limitações do comportamento adaptativo como um critério para diagnosticar o retardo mental destinou-se a refletir melhor as características sociais da deficiência, reduzir o número de ‘falsos positivos’ ou indivíduos falsamente identificados como portadores de retardo mental” (AAMR, 2006, p. 35).



Mais tarde, segundo Mendes (1996), Grossman (1973) elabora outro *Manual* para a AAIDD, com o objetivo de corrigir os problemas surgidos com os critérios da definição anterior, introduzindo várias modificações, entre as quais a que “muda a faixa etária para a constatação do início do problema, cujo limite máximo passa de 16 para 18 anos, visando abranger o período de escolaridade obrigatória da sociedade norte-americana” (MENDES, 1996, p. 125) e que introduz a palavra ‘significativamente’ para qualificar o funcionamento intelectual geral que, a partir de então, estivesse “significativamente abaixo da média” (AAMR, 2006, p. 31).

Em 1983, surge um manual, também de autoria de Grossman, com poucas alterações, e, em 1992, surge o manual elaborado por Luckason, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnik e Stark, procurando introduzir mudanças que permitissem caracterizar a importância do ambiente no funcionamento da pessoa com deficiência intelectual e prescrever os tipos de apoios necessários para cada uma delas (MENDES, 1996).

Assim, a DI deixa de se constituir como um traço absoluto do sujeito para ser tomada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto, considerando que, em muitos casos, especialmente naqueles em que a deficiência é considerada leve, a deficiência não é “para sempre”. Dessa forma, segundo Mendes (1996),

[...] a deficiência mental não pode ser entendida como algo inscrito no sujeito, que testes ou exames vão detectar. Nem os atuais problemas da definição devem ser atribuídos a uma imprecisão de instrumentos ou falhas no uso dos mesmos. Trata-se de uma *condição inferida* a partir do funcionamento do sujeito na sociedade, ou que se encontra particularmente *na relação entre o sujeito, com suas características, e o ambiente que lhe é peculiar*, com suas demandas e as oportunidades de desenvolvimento que ele oferece (MENDES, 1996, p. 128-129, destaques nossos).

De acordo com a 9ª definição da AAIDD, conhecida como Sistema 1992 (AAMR, 2006), o retardo mental

[...] refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, *existente ao mesmo tempo* com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas das habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, auto-cuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento aprendizagem funcional, lazer e trabalho. O retardo mental manifesta-se antes dos 18 anos (AAMR, 2006, p. 32-33).

Essas habilidades adaptativas, segundo a definição de DI de 1992, “referem-se a uma série de competências que refletem tanto a capacidade de se ajustar em um dado nicho assim

como a capacidade para mudar o comportamento para se adequar às demandas de uma situação” (AAMR, 2006, p. 32-33). Tais habilidades ocorrem no contexto de ambientes típicos da idade dos pares do indivíduo e estão relacionadas às necessidades de ajuda individual da pessoa (AAMR, 2006).

O avanço nessa definição com relação à anterior (1983) está na abordagem denominada ‘multidimensional’, pela qual as ajudas ou os apoios (detalhados mais à frente, neste estudo) são imprescindíveis para uma concepção menos rotuladora e positivista da DI.

Essa nova abordagem, que fundamenta a definição de ‘retardo mental’, de 1992, permite uma descrição mais detalhada das mudanças que ocorrem com o passar do tempo: mudanças ambientais, atividades educacionais e intervenção terapêutica, quando necessário. O Sistema de 1992 inclui quatro dimensões: Funcionamento Intelectual e Habilidades Adaptativas; Considerações Psicológicas e Emocionais; Saúde e Considerações Físicas; e Considerações Ambientais (AAMR, 2006). A perspectiva multidimensional amplia a conceituação de retardo mental, evita a confiança em Quociente de Inteligência (QI) para determinar o nível de deficiência e relaciona as necessidades do indivíduo com os níveis apropriados de apoio.

Dez anos depois da definição de DI de 1992, a AAIDD divulga outra revisão, conhecida por Sistema 2002:

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006, p. 20).

O Sistema 2002 explica a DI em cinco dimensões, que também abrangem a abordagem multidimensional do conceito de retardo mental<sup>15</sup>: Habilidades Intelectuais; Comportamento Adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas); Participação, Interação e Papéis Sociais; Saúde (saúde física, saúde mental e etiologia); e Contexto (ambientes e cultura) (AAMR, 2006).

Essas multidimensões envolvem aspectos relacionados à pessoa, ao seu “funcionamento” individual no ambiente físico e social e também ao contexto, considerando as condições em que a pessoa vive e os apoios que recebe do sistema. Para a avaliação desses

---

<sup>15</sup> Observa-se que esse conceito ainda continuou a ser adotado por seus proponentes e só foi modificado a partir da definição de 2010 (vide AAIDD, 2011, p. 31).

contextos, devem ser utilizados critérios qualitativos e de julgamento clínico<sup>16</sup>, não requerendo medidas padronizadas.

Dessa forma, o modelo de 2002 mudou em relação ao de 1992,

[...] para refletir o entendimento atual da multidimensionalidade do retardo mental e o papel de mediação que os apoios desempenham no funcionamento individual. [...] Assim [...] cada uma das influências multidimensionais no funcionamento do indivíduo é mediada por meio de apoios disponíveis para a pessoa (AAMR, 2006, p. 21).

É importante considerar que esses apoios devem ser realizados pelas pessoas que interagem com a pessoa com DI, realizando a mediação necessária entre ela e o conhecimento (especialmente o professor), entre ela e a vida social (papel das instituições, da família, vizinhança, amigos etc.). Ou seja, os apoios têm papel de mediação, e a qualidade dessa mediação pode ser determinante na aprendizagem e no desenvolvimento dessa pessoa, o que aumenta suas chances de inclusão social. Segundo Fonseca (1989),

A mediação é uma estratégia de intervenção que subentende uma interferência humana, uma transformação, uma adaptação, uma filtragem dos estímulos do mundo exterior para o organismo do indivíduo mediatizado. O indivíduo mediatizado, como sistema autoplástico, isto é, como sistema emocional e cognitivo (uma vez que é impossível separar o fator cognitivo do seu componente energético-afetivo), é modificado estruturalmente pelo efeito de certas condições de atenção, de percepção, de focagem e de seleção, que são decorrentes da interação do mediador (FONSECA, 1989, p. 101).

Ainda com relação ao conceito de mediação, oferece contribuição o trabalho de Pimentel (2012), fruto de sua tese de doutorado, no qual a autora aborda um caso de aluno com Síndrome de Down (SD) e realiza uma apresentação teórica sobre os processos psicológicos que subjazem à formação de conceitos fundamentais na/no aprendizagem/desenvolvimento das pessoas (memória, atenção, percepção, generalização, pensamento e linguagem), a partir da perspectiva histórico-cultural vigotiskiana, considerando que o psiquismo humano é estruturado por meio da linguagem. Na apresentação, o livro traz

---

<sup>16</sup> De acordo com Almeida (2004), o Manual da AAIDD de 1977 trouxe uma importante modificação com relação à anterior (1973), que “tinha como foco o ‘julgamento clínico’, ou seja, tomada de decisão com base na experiência e expertise de profissionais devidamente treinados [...]. O julgamento clínico permaneceu um assunto tão importante que o anexo do manual citava vários estudos de caso acompanhados de descrições sobre a forma como chegar a determinadas decisões partindo das informações apresentadas nos casos” (ALMEIDA, 2004, p. 36).

uma análise das situações de mediação pedagógica desenvolvida pelos professores, as quais demonstram

[...] o enfrentamento e a elaboração da tensão entre educador/educando, que pressupõe o desenvolvimento de um contexto institucional e educacional capaz de sustentar a elaboração dialógica desse conflito, no sentido de potencializar a iniciativa, as capacidades de cada pessoa *em relação*, respeitando as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de aprendizagem (PIMENTEL, 2012, p. 11, destaque nosso).

A importância da qualidade dessas mediações para sujeitos que apresentam *deficit* intelectual se evidencia na afirmação de Fonseca (1989):

[...] o desenvolvimento cognitivo humano de uma criança é inseparável do desenvolvimento cognitivo dos seus mediadores, sejam eles pais, os médicos, os psicólogos ou os professores. A aprendizagem humana ocorre, conseqüentemente, num *contexto social*, na base de multimediatizações humanas [...] lembrando que [...] a exposição direta aos estímulos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, mas a interação mediatizada, isto é, a própria cultura é que permite o acesso a funções cognitivas superiores (FONSECA, 1989, p. 100).

Reiterando as reflexões anteriores com relação aos apoios necessários e às mediações neles implícitas, ressalta-se que uma das hipóteses incluídas como parte da definição de retardo mental no Sistema 2002 preconizava que “um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários” (AAMR, 2006, p. 20) e que “com os apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento da vida da pessoa com retardo mental em geral melhora” (AAMR, 2006, p. 20).

Assim, como componente fundamental dos Sistemas de 1992 e de 2002, os apoios caracterizam-se como importantes mediadores entre o funcionamento do sujeito e as dimensões expressas no modelo teórico e, sendo bem aplicados, quando necessários, eles podem ser responsáveis pelas respostas que a pessoa com DI dá às demandas de seu ambiente, podendo, inclusive, determinar a forma e a qualidade com que se realiza a aprendizagem e o desenvolvimento dessa pessoa ao longo de sua escolarização e de sua vida como um todo. De acordo com sua intensidade, esses apoios são assim denominados pela AAMR (2006):

a) **Apoio intermitente** – tem natureza episódica, é oferecido conforme as necessidades da pessoa e por períodos curtos de tempo, apenas quando acontecimentos específicos na vida do sujeito o exigem;

b) **Apoio limitado** – é caracterizado por sua temporalidade limitada e persistente, destinando-se a apoiar pequenas ações que necessitam de assistência de curta duração, com apoio mantido até o final de sua realização;

c) **Apoio amplo ou extensivo** – é caracterizado por sua regularidade e periodicidade, exige envolvimento diário e tempo ilimitado da equipe de apoio em pelo menos alguns ambientes (por exemplo, no lar, na escola e no trabalho);

d) **Apoio permanente ou pervasivo** – vital para a sustentação da vida do indivíduo, é caracterizado pela sua constância e alta intensidade e é oferecido nos ambientes onde a pessoa vive, durante toda sua vida.

A abordagem multidimensional, com seus sistemas de apoio, procura deslocar o foco da deficiência, das dificuldades do sujeito, para direcioná-lo a seu entorno social, enfatizando, agora, seu crescimento e seu potencial. No âmbito escolar, a necessidade, a intensidade e a frequência desses apoios devem ser definidas pela equipe multiprofissional que avalia o aluno, juntamente com a escola e a família, que, ao avaliá-lo, devem vê-lo não apenas pelo aspecto de suas deficiências ou limitações, mas também, e principalmente, sob o aspecto de suas potencialidades, daquilo que ele poderá realizar se contar com tais apoios.

Essa mudança radical na forma de conceber as crianças com DI vai demandar um trabalho pedagógico em que o professor se dá conta da enorme responsabilidade que tem diante de si ao receber a tarefa de educar aquela criança, ao mesmo tempo em que percebe o quão desafiador pode ser esse trabalho, pois, como afirma Vigotski (2001, p. 78), “na criança encerra-se potencialmente uma infinidade de futuras individualidades, ela pode vir a ser essa, aquela e aquela outra. A educação faz a seleção social da individualidade necessária”.

Assim, vislumbrar caminhos na formação dos profissionais que atuam na Educação Especial é pensar num professor com uma sólida formação e que tem consciência da importância de seu trabalho na constituição desse sujeito, porque compreendeu qual é seu desafio como educador. Conforme Padilha (2001b, p. 2), o desafio desse professor poderia ser “[...] como pôr na cultura, na capacidade de simbolizar o mundo (os objetos, as pessoas e as palavras) e na história de vida social, a vida do sujeito deficiente mental”.

Ainda sobre a concepção de DI do Sistema 2002, é relevante considerar que, segundo Carvalho e Maciel (2003), essa concepção pode ser caracterizada, além de multidimensional, como funcional e bioecológica, não representando um atributo da pessoa, mas um estado particular de seu funcionamento. Uma diferença significativa entre o Sistema 1992 e o Sistema 2002 diz respeito à dimensão intelectual, lembrando que “A inteligência é uma

habilidade mental geral. Inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem a partir da experiência” (AAMR, 2006, p. 25). A dimensão intelectual, hegemônica no início do século XX, no Sistema 2002 passou a ser tomada apenas como mais um dos indicadores do *deficit* intelectual, a ser considerado em relação às outras dimensões.

Outra diferença entre o Sistema 1992 e o Sistema 2002 refere-se ao comportamento adaptativo do sujeito, no sentido de que há redução no número de habilidades adaptativas que expressam esse comportamento: de dez, no Sistema 1992, passou para três, no Sistema 2002. Trata-se das habilidades conceituais, sociais e práticas, que abrangem e resumem as dez habilidades da definição de 1992.

As três habilidades adaptativas são definidas, segundo Carvalho e Maciel (2003) como:

a) **Habilidades conceituais** – referem-se aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação, como, por exemplo: linguagem (receptiva e expressiva); leitura e escrita; conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

b) **Habilidades sociais** – referem-se à competência social, como, por exemplo: a responsabilidade; a autoestima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; a condição de não vitimização.

c) **Habilidades práticas** – relacionadas ao exercício da autonomia, como, por exemplo: atividades de vida diária – alimentar-se e preparar alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; fazer uso de dinheiro; usar telefone; cuidar da higiene e do vestuário –; atividades ocupacionais – laborativas e relativas a emprego e trabalho –; atividades que promovem a segurança pessoal.

Outra diferença observada diz respeito ao fato de o Sistema 2002 indicar instrumentos para avaliar os dez grupos de habilidades adaptativas, por meio de instrumentos objetivos de mensuração, enquanto o Sistema 1992 não trazia tal indicação. No entanto, o uso de instrumentos objetivos na avaliação das habilidades adaptativas deveria ser questionado e discutido, “tendo em vista os componentes subjetivos, interativos e contextuais que constituem o comportamento adaptativo” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151).

Em artigo publicado em 2004, Almeida faz apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR do período de 1908 a 2002, em que enfatiza e

compara as definições de 1992 e 2002, concluindo que, naquele momento, ainda era muito cedo para avaliar como a recente conceituação de retardo mental do Sistema 2002 influenciaria as práticas em Educação Especial, pois, no Brasil, esse assunto não tinha sequer sido discutido.

Em sua retrospectiva histórica sobre as definições de DI, a autora afirma que a definição de 1992 foi adotada nos documentos oficiais brasileiros, mas os níveis de suporte não foram pauta de discussão, e tão pouco adotados, e que,

Durante esses dez anos o país continuou utilizando a classificação de retardo mental baseada em QI (grau de severidade: leve, moderado, severo e profundo), talvez por não dispor de escalas que avaliem comportamentos adaptativos [...]. As definições propostas em 1992 e 2002 discutem exaustivamente a importância das áreas de condutas adaptativas na determinação do retardo mental. Espera-se que no Brasil enquanto não dispomos de escalas que avaliem comportamentos adaptativos, os profissionais da área ao menos as utilizem em seus “julgamentos clínicos” (ALMEIDA, 2004, p. 47).

Tantos anos após a publicação do *Manual* de 2002 da AAIDD e já com outro manual publicado em 2010 (AAIDD, 2011), há que se repensar se, nesse espaço de tempo, foram discutidos aquelas definições, suas propostas para a avaliação e o diagnóstico, especialmente quanto a respeitar os três critérios na determinação da DI de forma a não apenas realizar diagnósticos com base nos testes de QI. O respeito a esses critérios devem prever, também, a utilização de algum instrumento para avaliar as habilidades adaptativas e, principalmente, definir os níveis necessários de apoio a esses alunos; enfim, realizar avaliações que analisem seus contextos de vida e a influência que esses contextos têm na vida dessas pessoas com *deficit* intelectual e que tenham aplicabilidade em todos os âmbitos de suas vidas, especialmente com relação à sua escolarização e às práticas pedagógicas em Educação Especial.

Conforme já mencionado, outras instituições, como a OMS, que publica a CID e a CIF, e a Associação Americana de Psiquiatria, que publica o DSM, também têm papel importante nas definições e categorizações de DI, pois influenciam as práticas sociais quanto a diagnósticos que possam garantir resultados confiáveis e com finalidades diversas, como proteção legal; benefícios e assistência previdenciária, como o Benefício da Prestação Continuada (BPC), no caso do Brasil; elegibilidade para intervenção, como a matrícula em Sala de Recursos, em que haveria a necessidade de definir a DI; acesso a cotas para ingresso no mundo do trabalho e outras finalidades.

O DSM é um documento que estabelece categorias descritivas fundamentadas em sintomas e comportamentos, agrupando-os em síndromes ou transtornos. Vale lembrar que podem não ser transtornos mentais, pois, embora a DI figure entre as categorias descritivas do *Manual*, isso não significa que ela seja considerada transtorno mental.

Segundo os autores do penúltimo *Manual* da AAIDD (2002),

Só depois da Segunda Guerra Mundial a *Classificação Internacional das Doenças* (CID-6) (OMS, 1948) passou a ter uma seção separada para os transtornos mentais (incluindo categorias para transtornos da inteligência). Uma variante da CID-6 foi publicada em 1952 pela *American Psychiatric Association* como a primeira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais* (DSM-I). Ela incluía descrições expandidas das categorias diagnósticas e se concentrava mais no uso clínico que no uso estatístico (AAMR, 2006, p. 112).

Conforme se pode constatar, o DSM<sup>17</sup> tem origem na CID, pois uma variante da CID-6 foi publicada como a primeira edição do DSM em 1952. O desenvolvimento coordenado entre a CID-10 e o DSM-IV para a própria elaboração desses documentos já vinha ocorrendo desde a elaboração dos documentos DSM-II (1968) com CID-8 (1969) e DSM-III com CID-9 (1977), em 1980.

Ressalta-se que a CID-10 foi publicada em 1993, mas só passou a ser implementada nos EUA em 2004. Já o DSM-IV foi publicado em 1994 e teve implementação imediata (AAMR, 2006).

De acordo com Carvalho e Maciel (2003), como o DSM-IV foi publicado em 1994, portanto, antes do Sistema 2002 da AAIDD, adotou a terminologia ‘retardo mental’, bem como sua definição, que ainda trazia as dez habilidades adaptativas. O significado disso, provavelmente, é que as instituições e os profissionais que trabalham na avaliação de sujeitos com DI pautados pelo DSM-IV ainda se baseiam nas dez habilidades adaptativas. Como critérios para definir a DI, os autores do DSM-IV consideraram: a) as limitações do funcionamento intelectual como critério A; b) as limitações nas dez habilidades adaptativas como critério B; c) a idade de início das manifestações ou sinais da deficiência como critério C.

---

<sup>17</sup> O DSM-I foi publicado em 1952; o DSM-II, em 1968; o DSM-III, em 1980; o DSM-IV, em 1994 (AAMR, 2006), e o DSM-V, em maio de 2013 (APA, 2013). Conforme consta no site <[www.psychiatry.org](http://www.psychiatry.org)>, da *American Psychiatric Association*, em 18 de maio de 2013, na reunião anual da referida instituição, foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), marcando o fim de uma jornada de dez anos de revisão dos critérios para diagnóstico e classificação de transtornos mentais.



Segundo Carvalho e Maciel (2003), os autores do DSM-IV<sup>18</sup>, além de adotarem a medida de QI como critério quantitativo para a definição da DI, continuaram utilizando a classificação de DI proposta pelo *Manual* da AAIDD de 1959, no qual constavam as seguintes categorias: a) retardo mental leve (nível de QI 50-55 até aproximadamente 70); b) retardo mental moderado (nível de QI 35-40 até 50-55); c) retardo mental severo (nível de QI 20-25 até 35-40); d) retardo mental profundo (nível de QI abaixo de 20-25) (CARVALHO; MACIEL, 2003).

O DSM-IV traz, ainda, outra categoria: retardo mental de gravidade inespecificada, que é utilizada quando as condições deficitárias da pessoa não permitem mensuração da inteligência. Dessa forma, a diferença principal entre o Sistema 92 da AAIDD e o DSM-IV consiste no uso dessa classificação da deficiência em níveis, o que vinha sendo desaconselhado pela AAIDD, segundo Carvalho e Maciel (2003), sendo que, em seu lugar, se “recomenda uma categorização dirigida à intensidade das necessidades de apoio” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p.153).

A CID-10, tanto quanto o DSM-IV, segundo Carvalho e Maciel (2003), declara-se um modelo ateuórico, que se caracteriza por uma inspiração organicista, trazendo desvantagens conceituais e metodológicas sobre a DI, o que pode ser superado pela utilização concomitante da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (cujas características serão explicitadas a seguir, neste estudo), o que necessitava, segundo as autoras, “de divulgação e apropriação por parte de especialistas e pesquisadores” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 154).

Ainda de acordo com as autoras, a CID-10 trabalha com descrições diagnósticas com base na organização de síndromes e, em relação à DI, utiliza a medida de QI para verificação da deficiência, tomando-o como base para sua classificação. Também adota a classificação da AAIDD de 1959 e 1983, com algumas modificações, como segue: a) retardo mental leve; b) retardo mental moderado; c) retardo mental grave; d) retardo mental profundo; e) outro retardo mental; f) retardo mental não especificado.

---

<sup>18</sup> O DSM-IV utiliza um sistema multiaxial envolvendo uma avaliação em diversos eixos, cada qual relativo a um domínio diferente de informações para ajudar o clínico a planejar o tratamento e predizer o resultado: Eixo I: Transtornos Clínicos - Outras Condições que podem ser foco de atenção clínica; Eixo II: Transtornos da Personalidade – Retardo Mental; Eixo III: Condições Médicas Gerais; Eixo IV: Problemas Psicossociais ou Ambientais; Eixo V: Avaliação Global do Funcionamento (*Global Assessment of Functioning*) ou Escala de Avaliação Global para Crianças (*Children's Global Assessment Scale*) para jovens abaixo de 18 anos (numa escala de 0 a 100) (DSM-IV-TR, 2002).

A CIF<sup>19</sup>, também proposta pela OMS e publicada em 2001, é um sistema de classificação utilizado como complementar à CID-10. Trata-se de um instrumento que ultrapassa a visão médica, trazendo as perspectivas societária e ambiental e adotando, como o Sistema de 2002, o conceito de funcionalidade.

A CIF é organizada em duas partes (OMS, 2004): *Funcionalidade e Incapacidade e Fatores Contextuais*, sendo que cada parte tem dois componentes:

a) *Componentes da Funcionalidade e da Incapacidade* – O componente ‘corpo’ inclui duas classificações, uma para as funções dos sistemas orgânicos (do corpo) e outra para as estruturas do corpo<sup>20</sup>. Os componentes ‘atividades’ e ‘participação’ cobrem a faixa completa de domínios<sup>21</sup> que indicam os aspectos da funcionalidade, na perspectiva tanto individual quanto social.

b) *Componentes dos Fatores Contextuais* – O primeiro componente dessa categoria é uma lista de ‘fatores ambientais’ que têm um impacto sobre todos os componentes da funcionalidade e da incapacidade e estão organizados de forma sequencial, do ambiente mais imediato do indivíduo até o ambiente geral. Os ‘fatores pessoais’ também são um componente dos Fatores Contextuais, mas eles não estão classificados na CIF, devido à grande variação social e cultural a eles associada.

Para ilustrar o nível de especificidade que permeia a CIF, são apresentados, a seguir, exemplos do componente “Funções do Corpo” (da parte da CIF intitulada *Funcionalidade e Incapacidade*). Vale ressaltar que a CIF não se refere apenas “a pessoas com incapacidades; na verdade, ela aplica-se a todas as pessoas. A saúde e os estados relacionados com a saúde associados a qualquer condição de saúde podem ser descritos por meio da CIF. Por outras palavras, a CIF tem aplicação universal” (OMS, 2004, p. 11).

Capítulo 1 *Funções mentais - Funções mentais globais*: Funções da consciência; Funções da orientação; Funções intelectuais; Funções psicossociais globais; Funções de temperamento e personalidade; Funções da energia e dos impulsos; Funções do sono; Funções mentais globais, outras específicas e não especificadas. *Funções mentais específicas*: Funções da atenção; Funções da memória; Funções

<sup>19</sup> “A CIF é uma versão revisada da *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (Classificação Internacional de Incapacidades, Deficiências e Desvantagens - ICIDH) (OMS, 1980)” (AAMR, 2006, p. 106).

<sup>20</sup> As expressões ‘Funções do Corpo’ e ‘Estruturas do Corpo’ referem-se às funções fisiológicas dos sistemas corporais (inclusive as funções mentais), bem como suas partes estruturais ou anatômicas, tais como órgãos e membros.

<sup>21</sup> Tais componentes abrangem capacidade e desempenho.

psicomotoras; Funções emocionais; Funções da percepção; Funções do pensamento; Funções cognitivas de nível superior; Funções mentais da linguagem; Funções de cálculo; Funções mentais para a sequência de movimentos complexos; Funções de experiência pessoal e do tempo [...] (OMS, 2004, p. 35).

A compreensão desses aspectos do componente funções do corpo relativos às funções mentais é importante para os profissionais da área da educação e da Educação Especial, principalmente para os professores de alunos com deficiências intelectuais de níveis mais comprometidos, tendo em vista que, no trabalho pedagógico da Educação Especial, muitas vezes, faz-se necessária uma análise minuciosa de determinada atividade pedagógica, para que se saiba em que parte da cadeia de subatividades o sujeito se perdeu em sua aprendizagem e não consegue mais realizar a atividade daí por diante. Assim, se o professor desse aluno, com o apoio do professor da SRM, puder compreender, por exemplo, as funções mentais que subjazem ao desenvolvimento das atividades, esse professor poderá realizá-las com seus alunos, não mais de forma mecânica e descontextualizada, mas com a consciência dos benefícios que essas atividades poderão proporcionar, por exemplo, nos aspectos da funcionalidade desses alunos.

Cabe aqui destacar o chamado *Currículo Funcional Natural*, desenvolvido para que “as crianças aprendessem habilidades que as ajudassem a adaptar-se o mais possível, nos seus ambientes” (SUPLINO, 2005, p. 33), e que é indicado para crianças autistas ou crianças com DI de níveis mais comprometidos. É denominado “Currículo Funcional por desenvolver habilidades funcionais (que têm função, são úteis) para o indivíduo em seu ambiente” (SUPLINO, 2005, p. 33). A palavra ‘natural’ se refere aos “procedimentos de ensino, ambientes e materiais os quais deverão ser o mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real (LeBLANC, 1992<sup>22</sup>)” (SUPLINO, 2005, p. 33).

Segundo o documento da CIF (OMS, 2004), nas classificações internacionais da Organização Mundial da Saúde (OMS), os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões etc.) são classificados principalmente pela CID-10, que fornece uma estrutura de base etiológica. A funcionalidade e a incapacidade associadas aos estados de saúde são classificadas na CIF. Portanto, a CID-10 e a CIF são complementares e as pessoas/instituições “são estimuladas a usar em conjunto esses dois membros da família de classificações internacionais da OMS” (OMS, 2004, p. 7-8). Assim, a CID-10 é complementada pelas

---

<sup>22</sup> LEBLANC, J. M. **El currículum funcional en la educación de la persona con retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM. Málaga. Espanha. 1992.

informações adicionais fornecidas pela CIF sobre funcionalidade<sup>23</sup>, e, em conjunto, as informações sobre o diagnóstico e sobre a funcionalidade dão uma imagem mais ampla e mais significativa da saúde das pessoas ou da população, que pode ser utilizada em tomadas de decisão.

Já a CIF e o Sistema 2002 da AAIDD têm em comum a perspectiva funcionalista, ecológica e multidimensional, sendo que esse paralelo, na visão de Carvalho e Maciel (2003, p. 154), “pode ter sido possível pela contemporaneidade de suas publicações”. Ao analisar os diferentes posicionamentos, classificações e critérios utilizados para a definição de DI, é possível constatar que há convergência e consenso entre os diversos sistemas de classificação internacionais, pois existe ação articulada entre seus elaboradores.

Carvalho e Maciel (2003), apoiando-se em Smith (2002), apontam uma particularidade subjacente aos sistemas de classificação de um modo geral, que é “o pensamento tipológico, segundo o qual certos grupos podem ser organizados com base em características compartilhadas, homogêneas, obscurecendo as diferenças individuais” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 154). As autoras afirmam que a DI está sujeita a essa concepção tipológica, como se existisse uma “essência” dessa DI.

Os quatro diferentes sistemas de classificação anteriormente estudados – AAIDD, DSM-IV, CID-10 e CIF – vêm revelando que, mesmo que esses sistemas elenquem características comuns a essa condição hoje denominada DI, o mais importante é ver cada pessoa em sua individualidade, considerando como ela interage em seu grupo social, usufruindo dos benefícios, das ajudas e dos apoios que seu meio social pode lhe proporcionar em cada fase de sua vida. A participação e interação com as outras pessoas são fundamentais para uma melhor forma de vida na direção da superação gradual das limitações e restrições que a deficiência lhe impõe.

O conceito de DI vem sendo sistematicamente modificado, como um conceito que evolui ao longo do tempo, conforme muda a sociedade no sentido sócio-econômico-cultural, ou seja, segundo a forma como as pessoas se organizam para produzir riqueza e bens culturais que têm impacto direto em suas vidas. Nesse sentido, são relevantes as conclusões do estudo de Mendes (1996):

---

<sup>23</sup> Duas pessoas com a mesma doença podem ter níveis diferentes de funcionamento, e duas pessoas com o mesmo nível de funcionamento não têm necessariamente a mesma condição de saúde. Assim, a utilização conjunta aumenta a qualidade dos dados para fins clínicos. A utilização da CIF não deve substituir os procedimentos normais de diagnóstico. Em outros contextos, pode-se recorrer apenas à CIF.

[...] 1) O termo ‘deficiência mental’ é um construto científico, ou um artifício linguístico que tem permitido classificar ou categorizar eventos de acordo com normas particulares de grupos; normas estas que são circunstanciais e que têm variado ao longo do tempo. [...] 2) ‘Deficiência Mental’ é um conceito que tem sido manipulado ao longo do tempo, e que tem se tornado cada vez mais complexo e destituído de uma correspondência direta com o mundo real. [...] 3) As contradições nas relações entre significado e referente tem sido solucionadas através de um sistema de crenças, ou de outros construtos científicos, que tentam relacionar o conceito com eventos do mundo real. [...] 4) Aos indivíduos classificados são atribuídos papéis e status sociais, que definem manifestações comportamentais esperadas em interações, relações, grupos e na estrutura sócio-cultural geral. [...] 5) A internalização destes papéis sociais passa a determinar parte do comportamento humano e suas prováveis consequências [...] (MENDES, 1996, p. 127-130).

O tempo histórico tem demonstrado que DI é um conceito científico em evolução e que, como afirma a autora, tem sido manipulado, tem se tornado cada vez mais complexo ao longo desse tempo e tem sido destituído de uma correspondência direta com o mundo real, o que pesquisas e mesmo fatos da vida real têm possibilitado comprovar. Exemplo de situações que parecem não ter correspondência com o mundo real é o fato de alguns desses sujeitos terem conseguido, por exemplo, chegar ao ensino superior (CARNEIRO, 2007).

Há, cada vez mais, pessoas com DI galgando setores da vida social, como a escola e o mundo do trabalho, sendo que esse processo de inclusão vem pondo em dúvida toda a caracterização negativa que historicamente marcou suas vidas. Algumas delas têm assumido papéis sociais nunca antes imaginados, já que a história mostra que suas vidas foram marcadas por um processo brutal de exclusão, restando-lhes apenas a morte física (SILVA, 1986).

Segundo Mendes (1996), DI é um artifício linguístico, pelo qual ainda se denomina e se categoriza todo um grupo de pessoas que têm determinadas características e que nem sempre têm sido aceitas pelo seu grupo social. Assim, conforme as mudanças vão ocorrendo, esses termos designativos também vão se modificando na busca de significados cada vez menos negativamente discriminatórios. Talvez o tempo histórico poderá deles prescindir, relegando-os ao papel de meros registros linguísticos inscritos nos anais da história das pessoas com DI, como hoje o são os termos ‘idiota’, ‘cretino’, ‘imbecil’, ‘débil mental’ e ‘retardado mental’, o que demonstra a herança organicista e, por que não dizer, a crueldade (na concepção atual) com que essas pessoas foram concebidas, pensadas, consideradas na longa história da civilização humana.

Assim, as divergências existentes na área dos estudos sobre o conceito de DI, em todos os âmbitos, certamente influenciaram na elaboração da nova terminologia ‘deficiência intelectual’, que hoje, inclusive, é reconhecida pela própria AAIDD, tendo em vista a carga de

pejoratividade que pesava sobre os termos anteriormente usados: ‘retardo mental’ e ‘deficiência mental’. Essa mudança demonstra a importância das questões linguísticas quando se trata de relacionar significado e referente. Ou seja, o significante/referente foi modificado (de ‘retardo mental’ para ‘deficiência mental’ e, atualmente, para ‘deficiência intelectual’), inclusive para diminuir a carga de pejoratividade que historicamente revestiu esse conceito e, por consequência, abalou a vida das pessoas com DI.

Houve modificação do referente no plano linguístico porque, no âmbito social, foram ocorrendo mudanças no significado que está subjacente a esse referente, lembrando que essas modificações, no âmbito social, não aconteceram de forma aleatória, mas são fruto das pressões, das demandas dos grupos de pessoas com deficiência e seus familiares e de profissionais e pesquisadores. É importante considerar que as rotulações que essas pessoas recebiam não aconteciam por conta da insensibilidade de quem as avaliava e com elas conviviam, mas devem ser compreendidas no bojo da realidade daquele momento histórico, perpassado por determinadas crenças, valores e práticas sociais.

No entanto, essa polêmica quanto à nomenclatura designativa para o *deficit* intelectual ainda parece estar longe de se resolver, pois, conforme Mendes (1996), qualquer definição mais atualizada traz impresso um caráter relativo e circunstancial, por estar sujeito a novas modificações a partir de novas demandas para que elas ocorram. Assim afirmou Mendes (1996) há mais de 15 anos: “as perspectivas para o futuro desenvolvimento do conceito deverão ser influenciadas pelas atuais divergências existentes na área, e pelo valor que elas assumirão dentro de futuras conjunturas sociais que ainda são imprevisíveis” (MENDES, 1996, p. 130-131), o que demonstra que os conceitos vão se modificando conforme mudam a sociedade e os valores que a permeiam.

Mas, se é difícil a determinação de um novo conceito e, por consequência, uma nova nomenclatura para designá-lo, isso pode ocorrer porque os fatos que estão acontecendo na realidade social ainda se encontram difusos, confusos, polêmicos, dificultando uma maior clareza sobre o que está ocorrendo. Nesse sentido, ressalta-se a afirmação de Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012, p. 558) de que a “prova indireta desta dificuldade de apreender a categoria de deficiência mental tem sido o esforço da AAMR de adequar a sua definição a uma realidade que parece escapar cada vez mais”.

Outro exemplo da polêmica e do caráter estigmatizador, e até leviano, que historicamente revestiu as definições nessa área é o relato de Almeida (2004), para quem um documento, nos EUA, que deu suporte a uma definição mais rígida e mais cuidadosa de DI se

referia a uma publicação do Comitê Presidencial sobre Retardo Mental (CPRM<sup>24</sup>, 1970) intitulada *As seis horas de retardo mental*, a qual mostrava que

[...] um número significativo de crianças que vinham de ambientes culturais desfavorecidos, especialmente as que residiam em áreas urbanas, haviam sido classificadas como deficientes mentais leves e, de forma inapropriada, haviam sido colocadas em classes especiais. Assim, elas eram identificadas como “retardadas mentais” durante as seis horas que passavam nos ambientes acadêmicos, mas funcionavam normalmente fora da escola (ALMEIDA, 2004, p. 36).

No Brasil, a *Revista Brasileira de Educação Especial*, uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), traz, em duas edições do ano de 2012, dois ensaios de autores portugueses tratando da nomenclatura que eles consideravam mais adequadas para se designar pessoas na condição de *deficit* intelectual.

Inicialmente, Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012) apresentam uma proposta de desconstrução do conceito de deficiência mental e a consequente construção do conceito de ‘incapacidade<sup>25</sup> intelectual’ de forma a abandonar uma perspectiva estática na concepção do sujeito acometido por essa deficiência, em direção a uma perspectiva dinâmica de sua funcionalidade.

Para defender a nova nomenclatura, os autores afirmam que o termo ‘incapacidade intelectual’, por estar “conotado semanticamente com a função da *inteligência*, parece responder ao requisito da especificidade” (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012, p. 564), exemplificando com a expressão ‘deficiência mental’, no sentido de que “o universo da palavra *mental* tem uma abrangência na qual não se incluem, apenas as atividades ditas intelectuais, mas praticamente todas as outras dimensões do psiquismo humano” (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012, p. 564-565), o que inviabilizaria essa expressão (‘deficiência mental’) por ser muito geral e não obedecer ao quesito especificidade (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012).

Os autores se referem ao conceito de ‘incapacidade’ como manifestação de uma limitação do funcionamento do indivíduo dentro de um contexto social, o que leva “a olhar para a incapacidade intelectual como ocorrência que implica a unidade de análise indivíduo-meio com o consequente reconhecimento da importância dos sistemas de suporte no

---

<sup>24</sup> CPRM - President's Committee on Mental Retardation. **The six hour retarded child**. Washington DC: US Government Printing Office, 1970.

<sup>25</sup>“*Incapacidade* é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma *desvantagem substancial para o indivíduo*” (AAMR, 2006, p. 26, destaques nossos).

favorecimento da funcionalidade” (SANCHES-FERREIRA; LOPES-DOS-SANTOS; SANTOS, 2012, p. 565).

A posição dos autores de que incapacidade é a manifestação, é a expressão de limitações no funcionamento do indivíduo em dado contexto social é coerente. É possível, também, conceber a incapacidade intelectual como uma ocorrência que tem como pressuposto não mais uma impossibilidade geral de realizar uma atividade, mas a possibilidade de ver esse indivíduo em interação com o seu meio social, com o conseqüente apoio/suporte necessário à sua funcionalidade, como defendem os autores. No entanto, talvez não se possa considerar adequado o conceito de incapacidade intelectual, por que, ao se pensar em incapacidade, fica evidenciada a negação do termo ‘capacidade’ e a negação da expressão ‘ser capaz’, aos quais o termo remete; ademais, incapacidade representa uma “desvantagem substancial” para o indivíduo, segundo a própria AAIDD (AAMR, 2006, p. 26).

Santos e Morato (2012), ao discutirem a importância do conceito de funcionalidade da CIF (OMS, 2004) a respeito das pessoas com DI, afirmam que a classificação de funcionalidade “deixa cair o termo *incapacidade* e apesar de ainda o utilizar ao longo do documento, os autores [da CIF] alertam, no anexo 5, que a OMS reconhece, em particular, que os termos utilizados na classificação podem, apesar de todos os esforços, estigmatizar, rotular” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 215). Dessa forma, os referidos autores, apoiados na CIF, reiteram a importância do conceito de funcionalidade para pautar as questões sobre as pessoas com DI, demonstrando, pela própria CIF, o risco que termos como incapacidade podem representar.

Os autores anteriormente referidos afirmam, ainda, a partir da CIF, que “a *funcionalidade* é como um termo genérico indicador dos *aspectos positivos* da interação entre o indivíduo e fatores contextuais e a *incapacidade* como um conjunto de *aspectos negativos* desta interação (OMS, 2004, p. 186, destaques nossos). Os componentes da funcionalidade podem ser assim expressos: a) para “indicar problemas (*incapacidade, limitação* da atividade e *restrição* na participação designadas pelo termo genérico de *deficiência*)” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 6) e b) para “aspectos não problemáticos sob o termo de *funcionalidade*” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 6), explicando que, dessa forma, “começam a aparecer termos como limitação, dificuldades ou restrições, com caráter de possibilidade de recuperabilidade (com os apoios corretos) em detrimento da utilização de palavras mais rotulativas e estigmatizantes como a *incapacidade*” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 6).



A partir dessas reflexões, parece não ser adequada a adoção do termo ‘incapacidade intelectual’ como substitutivo do termo ‘deficiência mental’, como propõem Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos e Santos (2012).

Santos e Morato (2012) também apresentam uma proposta “de alteração da terminologia em português de deficiência mental/intelectual para ‘dificuldade intelectual e desenvolvimental’, ou DID” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 5). A proposta parte, inicialmente, de questão posta pela CIF, em edição de 2004, sobre qual a melhor maneira de fazer referência aos indivíduos que enfrentam algum grau de limitação ou restrição funcional, justificando essa questão ao referenciar a própria CIF, que afirma que “os termos são a designação de conceitos definidos em expressões linguísticas, tais como palavras e frases” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 4).

No que tange à palavra ‘deficiência’, os referidos autores argumentam que ela é mais estigmatizante, pois dela se pode inferir a noção de imperfeito ou com *deficit*, termos que, na língua portuguesa, denotam um caráter negativo e pejorativo, sendo que essa imperfeição está associada à ideia de irrecuperabilidade e inutilidade das pessoas designadas como “deficientes”, o que confere a essa palavra um “enorme impacto social negativo” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 7). Dessa forma, os autores propõem a mudança da terminologia ‘deficiência’ para ‘dificuldade’, compondo, assim, parte da expressão ‘Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental’ (DID).

Com relação ao termo ‘dificuldade’ para substituir ‘deficiência’, os autores afirmam que o primeiro está inerente à premissa de que, com os apoios adequados, essa dificuldade pode ser minimizada e mesmo ultrapassada, aumentando ou diminuindo em função da manipulação do meio, lembrando que a esse termo subjaz “uma expectativa mais positiva do que o termo deficiência ou incapacidade” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 9).

Santos e Morato (2012) observam que há um consenso sobre o uso do termo intelectual em substituição ao termo ‘mental’, considerando mais apropriado o termo ‘intelectual’ por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente, e não ao funcionamento da mente como um todo, conforme já discutido neste estudo. A recomendação para a não utilização do termo ‘mental’ reside, também, na possibilidade de gerar confusão no que tange aos conceitos de deficiência mental e doença mental.

Sobre a utilização do termo ‘desenvolvimental’, os autores explicam que seu uso representa uma tentativa de expressar maior abrangência “no que concerne às características sócio-adaptativas e respectiva validade ecológica” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 12). No português brasileiro, esse termo soa estranho e nem consta em dicionários da língua, ou seja,

trata-se de um verbete inexistente, conforme informa o dicionário Houaiss (2009), embora já esteja sendo utilizado por pesquisadores em Portugal, conforme o estudo de Xavier (2011).

Concluindo sua argumentação em defesa da substituição do termo ‘deficiência mental/intelectual’ pela expressão ‘dificuldade intelectual e desenvolvimental’, Santos e Morato (2012) afirmam que a palavra-chave nessa expressão é ‘dificuldade’, pois ela “oferece a possibilidade de, com os apoios adequados, o sujeito poder adotar o papel que lhe é esperado pelos valores sócio-culturais vigentes, descartando, assim, as concepções de caráter de solidariedade/caridade, descredibilização e pena” (SANTOS; MORATO, 2012, p. 14).

Refletindo sobre a proposta desses autores sobre a nova terminologia, talvez se possa concluir que, no Brasil, ainda não parece adequada a utilização do termo proposto, especialmente pela palavra ‘desenvolvimental’, que parece não ter sentido no português brasileiro. Assim, talvez o conceito devesse ficar no campo das proposições, o que seria bastante profícuo, já que é a partir de discussões qualificadas a respeito de diferentes aspectos sobre essa população de pessoas com DI que a ciência consegue avançar.

### **2.1.2 Avaliação para identificação da deficiência intelectual: o dilema continua**

Nos últimos anos, no Brasil, a SRM<sup>26</sup> tem se constituído como apoio pedagógico especializado recomendado pelo Ministério da Educação (MEC) – que, inclusive, tem desestimulado, por meio de políticas públicas, as Escolas e as CEs – como o espaço por excelência, onde, com fundamento nos princípios da educação inclusiva, deve ser realizado o AEE. Nesse sentido, há duas questões que merecem ser destacadas: Quem são os alunos que frequentam essas SRMs, tendo em vista que são, segundo o MEC, destinadas a alunos com deficiência, com altas habilidades/superdotação e a alunos com transtornos globais do desenvolvimento? Como os alunos com DI estão sendo identificados/avaliados, tendo em

---

<sup>26</sup> Segundo a *Portaria Normativa nº - 13/2007*, no Art. 1º, Parágrafo Único, “a sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 31). As SRMs têm como objetivo oferecer AEE a alunos com deficiência/necessidades especiais: deficiências física, auditiva, visual e intelectual; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) traz a seguinte descrição: “Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum” (BRASIL, 2001b, p. 23).

vista que essa identificação/avaliação é complexa e motivo de muitas divergências, tanto quanto a própria definição do termo ‘deficiência intelectual’ tem sido ao longo do tempo?

Veltrone (2011) realizou pesquisa de doutorado com o objetivo de descrever o processo de avaliação para identificação de alunos com DI no estado de São Paulo. Analisando a documentação oficial que rege esse processo no país e naquele estado, concluiu que faltam diretrizes para definição e avaliação da DI, sendo desconhecidas as consequências dessa situação, na prática.

Já no resumo de sua tese, a autora questiona:

Considerando que a categoria de deficiência intelectual concentra cerca de 50% de todos os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, e que este número tem grande impacto no financiamento recebido pelos sistemas educacionais, devido ao pagamento de verba dobrada do FUNDEB para alunos com necessidades educacionais especiais, se questiona: como esses alunos vêm sendo identificados? (VELTRONE, 2011, s/p).

Essa situação há muito necessitava de pesquisas que esclarecessem essa verdadeira “caixa preta” em que se constituiu a forma como grande parte dos alunos que frequentam as milhares<sup>27</sup> de SRMs do país foram avaliados e rotulados como alunos com DI, o que é assunto da maior gravidade, tendo em vista o significado da expressão ‘deficiência intelectual’ na vida de uma pessoa. Na verdade, esse deveria ser um tema a ser enfrentado pelo MEC e pelos sistemas de ensino do país com a maior urgência. Essa questão vem sendo tomada como objeto de estudos, reflexões e avaliações pelo Observatório Nacional de Educação Especial nas Escolas Comuns (ONEESP, 2010), conforme explicitado mais à frente.

Como já se afirmou neste estudo, a avaliação/identificação de pessoas como alguém com alguma deficiência é realizada por vários motivos, como a elegibilidade para frequentar programas educacionais especializados, como as Salas de Recursos, e para usufruir de benefícios públicos, como o Benefício da Prestação Continuada (BPC), a gratuidade no transporte público, entre outros.

Para demonstrar o quão preocupante é a questão da avaliação/identificação da DI, Veltrone (2011) lembra que, muitas vezes, pessoas já avaliadas/definidas como tendo essa condição são selecionadas para participar como sujeitos de pesquisas. A autora afirma que, em estudos nacionais sobre alunos com DI, o recrutamento e a seleção de sujeitos de pesquisa são quase sempre realizados em instituições educacionais que já avaliaram e classificaram

---

<sup>27</sup> Milanesi (2012, p. 7) afirma que, no Brasil, “segundo dados oficiais, no período de 2005 a 2010, foram disponibilizadas 24.301 SRMs, sendo 17.679 para a Rede Municipal, 6.532 para Rede Estadual e as demais para a Rede Federal de ensino”.

esses sujeitos nessa categoria específica, e que “não foram encontrados estudos nos quais o pesquisador assume uma definição e adota procedimentos de avaliação que confirmem o enquadramento do participante na condição de deficiência intelectual” (VELTRONE, 2011, p. 33). Dessa forma, uma determinada instituição avalia um sujeito como alguém com DI, e um pesquisador recruta/seleciona essa pessoa como sujeito de seu estudo, não propondo, ele próprio, avaliar ou contribuir para a avaliação dessa pessoa.

A autora afirma que

[...] se o sistema os identifica e os trata como alunos com deficiência intelectual então podemos selecioná-los para nossos estudos e investigar sua condição. Entretanto, não se discute *como os sistemas identificam e classificam esses alunos*, não se questiona se as definições, os procedimentos e os critérios de identificação são consistentes com a recomendação legal ou com o conhecimento científico que se tem sobre essa condição (VELTRONE, 2011, p. 33, destaque nossos).

Na verdade, há, também, um grande dilema ainda não enfrentado e que Veltrone (2011) põe a descoberto quando afirma que a perspectiva da educação inclusiva pressupõe a necessidade de prover suporte à escolarização de alunos com deficiências em classe comum, o que, por sua vez, pressupõe que se faça a identificação para caracterizar a elegibilidade ao AEE, que é, atualmente, o apoio à escolarização oficialmente oferecido nas escolas públicas do país. Segundo a autora, “a análise dos estudos evidencia que é necessário compreender como vem sendo feita a identificação para a deficiência intelectual no contexto da política de inclusão escolar, justamente porque é ela que vai ser responsável por definir o atendimento educacional especializado” (VELTRONE, 2011, p. 33). Dessa forma, a identificação, a avaliação de sujeitos com DI, além de cumprir a finalidade de elegê-los para frequentar as SRMs, deve contribuir para definir como deve ser configurado esse AEE.

Reiterando essas questões, Pletsch e Glat (2011), por meio de pesquisas realizadas com sujeitos com DI em escolas a partir de 2006, afirmam: “uma das gestoras entrevistadas disse que ‘para que um aluno possa se beneficiar de atendimento educacional especializado no contraturno, é preciso que ele tenha um laudo de deficiência’” (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 7), o que confirma, talvez de forma pontual, a necessidade de definição/identificação da DI como critério de elegibilidade para frequência nas SRMs, já que, segundo o MEC, a SRM é o programa especializado destinado a oferecer apoio à escolarização de alunos que apresentam deficiências física, intelectual, auditiva e visual (PLETSCH; GLAT, 2011).

Por outro lado, segundo Veltrone (2011), como não há clareza em relação aos critérios e procedimentos para identificar/avaliar alunos com DI, essa indefinição “é reforçada

pela falta de consenso sobre *se há ou não necessidade de identificar e rotular* alunos nesta condição” (VELTRONE, 2011, s/p, destaque nosso), o que talvez contribuiria para tornar ainda mais complexa a questão, por dois motivos: primeiro, porque se corre o risco de rotular alguém com DI sem o rigor e o critério necessários para essa definição/identificação; segundo, porque se corre o risco de, em não havendo mais necessidade de identificar/avaliar, quaisquer dificuldades mais acentuadas no âmbito da aprendizagem, por exemplo, poderiam ser definidas como deficiência intelectual, o que seria um retrocesso na história de sujeitos nessa condição.

No campo da educação, o objetivo de uma avaliação na área da DI deveria ser o de definir os apoios necessários à escolarização (leia-se AEE), ao mesmo tempo em que se define a real condição desses sujeitos em relação ao *deficit* intelectual e ao nível de sua apropriação do conhecimento científico trabalhado pela escola até aquele momento, pois seu direito à educação, apesar de consagrado na letra da lei, ainda está distante de ser efetivamente garantido.

No entanto, conforme analisam Veltrone e Mendes (2011), percebe-se um descompasso nos documentos oficiais do MEC. Enquanto alguns deles propõem uma definição baseada na proposta da AAIDD, que prevê um processo de identificação da DI envolvendo procedimentos formais de avaliação intelectual e do comportamento adaptativo, vários outros “negligenciam a necessidade de identificação, *e favorecem a avaliação para o ensino pelos profissionais da escola*, utilizando critérios subjetivos e, talvez arbitrários, para definir quais os alunos com deficiência intelectual irão se beneficiar dos serviços especializados” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 419, destaque nosso).

A questão é que o caráter multidimensional do conceito de DI, segundo Veltrone e Mendes (2011), ao mesmo tempo em que representa um avanço por não se centrar apenas no aluno, poderá, por não oferecer diretrizes claras sobre procedimentos de identificação, promover a elegibilidade aleatória de alunos com essa deficiência. Poderá, ainda, favorecer o apagamento da diferença decorrente da deficiência intelectual e, por consequência, “a falta de provisão de suportes para esses alunos” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 420).

Dadas as condições precárias em que se encontra a educação brasileira e a abrangência territorial do país, marcado por extremas desigualdades regionais, espera-se uma preocupação mais efetiva das autoridades sobre o tipo de avaliação que vem sendo efetivamente realizada nessas regiões para identificar os alunos com DI que devem frequentar as SRMs.

A situação parece se revelar em dois extremos: a) realização de avaliações baseadas nos três critérios<sup>28</sup> das definições científicas, como a da AAIDD de 1992 e de 2002, por exemplo (provavelmente com dificuldades para avaliar o comportamento adaptativo); e b) realização de avaliações sem nenhum critério científico, sendo realizadas por profissionais das escolas, muitas vezes sem conhecerem minimamente as características de pessoas com DI e suas necessidades educacionais especiais (e outras necessidades, como as da área da saúde e da assistência social, por exemplo), com dificuldades, portanto, para definir os apoios corretos e necessários que esses alunos devem receber.

No caso do Paraná, a situação geral não parece ser muito diferente da do restante do país quanto à avaliação de ingresso na SRM no caso da DI. Porém, documento da/do Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (SEED/DEEIN) preconiza que

*A avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e/ou pedagogo da escola. Deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas, sociais e conceituais, acrescida necessariamente, de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência (PARANÁ, 2011, p. 6, destaques nossos).*

O que, talvez, possa diferir do que constatou Veltrone (2011) em sua pesquisa, ao analisar documentos oficiais do país a respeito da avaliação para identificação de alunos com DI, é que, pelo explicitado no documento acima referido (PARANÁ, 2011), mesmo que a avaliação seja realizada pelo professor da SRM ou pelo pedagogo da escola onde estuda o aluno, há que, necessariamente, acrescer a essa avaliação um parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência.

Essa medida, além de demonstrar um maior rigor com o processo avaliativo – já que o caracteriza como um processo multidisciplinar por contar com vários profissionais com seus diferentes saberes –, inclui nesse processo o psicólogo, um profissional cuja formação é voltada para a compreensão das questões intelectuais e que tem a prerrogativa profissional da aplicação de testes psicológicos, que, em última instância, compõem um dos critérios para a determinação do *deficit* intelectual segundo as instituições científicas, como a própria AAIDD. É importante lembrar que o psicólogo também tem conhecimentos técnicos que o habilitam a encaminhar, se necessário, a outros profissionais da área médica, como

---

<sup>28</sup> Quais sejam: o *deficit* intelectual, o comportamento adaptativo e a ocorrência da deficiência antes dos dezoito anos.

neurologistas, por exemplo, alunos que apresentam sintomas ou comportamentos que justifiquem esse encaminhamento.

Ainda com respeito à avaliação para a identificação da DI, ressalta-se que, no Oeste do Paraná, região onde este estudo foi realizado, existe um órgão público estadual, o CRAPE<sup>29</sup>, que foi fundado em 1998, com o nome de Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica (CRAAD)<sup>30</sup>, com a finalidade de avaliar alunos da rede pública de Educação Básica encaminhados pelas escolas com “suspeita” de terem DI; sendo esta confirmada, o órgão os encaminha para programas especializados, como escolas, Classes Especiais ou SRMs existentes nos municípios da região de sua abrangência.

Observa-se que, segundo o documento denominado *Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado* (CRAPE, 2013), sobre essa instituição, e a partir de conversa informal com a coordenadora do CRAPE, a avaliação, no período em que o CRAAD foi fundado, era denominada ‘avaliação psicoeducacional’, porque era realizada por uma dupla avaliadora<sup>31</sup> (psicóloga e pedagoga especializada em Educação Especial), por meio de testes de inteligência e de testes pedagógicos relativos à série que o aluno cursava, ou outros testes pedagógicos, inclusive mais elementares, se o comprometimento do aluno fosse mais acentuado. Não havia instrumentos padronizados para avaliar o comportamento adaptativo, e, no máximo, com a ajuda dos professores desses alunos e das equipes pedagógicas das escolas, preenchia-se um formulário com questões sobre o desenvolvimento do aluno, tendo como referência as dez habilidades adaptativas, conforme a definição de DI da AAIDD de 1992.

E, como o processo de avaliação acontecia em momentos estanques, o caráter multidimensional, preconizado já na definição de 1992, era considerado em poucos momentos da avaliação, como na realização da Anamnese e – ao findar todo o processo avaliativo, definida a condição do aluno e para onde ele deveria ser encaminhado, confirmando-se a deficiência – na divulgação dos resultados de todo esse processo para os pais dos alunos, os principais interessados na questão. Assim, a avaliação era um processo longo e demorado e,

---

<sup>29</sup>O CRAPE atende a dezoito municípios da região Oeste do Paraná, com populações que variam entre cerca de três mil (o menor município) e 300 mil habitantes (o município de Cascavel, sua sede) e funciona nas dependências do Núcleo Regional de Educação, órgão da SEED.

<sup>30</sup>O CRAAD era um Centro Regional (de Atendimento e Avaliação) porque foi criado nos moldes do Centro de Atendimento e Avaliação Diagnóstica (CAAD), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), de Curitiba. Inicialmente, o objetivo da SEED era criar centros como esse em várias regiões do estado, mas, além do CAAD em Curitiba, apenas outros dois centros foram criados: um na região Oeste, o de Cascavel, e outro na região Norte do Paraná, sendo que este último foi fechado alguns anos depois de sua inauguração, por questões administrativas.

<sup>31</sup>Os cursos de formação das duplas avaliadoras com relação à avaliação psicoeducacional eram oferecidos pela SEED. Esses cursos tinham uma carga horária de 80 horas, divididas entre aulas teóricas (40 horas) e práticas (40 horas); para as aulas práticas, havia supervisão para a realização das avaliações psicoeducacionais.

pela longa fila de espera, já que se tratava de um serviço público estadual, nem todos os critérios eram considerados, ficando a definição do comportamento adaptativo mais comprometida, por que menos observado, menos analisado.

Em 2001, já com os ventos da educação inclusiva bastante fortes, o CRAAD mudou sua denominação para CRAPE, mudando também o objetivo principal de seu trabalho, que tinha como foco a avaliação psicoeducacional. Dessa forma, o foco passou a ser o apoio pedagógico especializado<sup>32</sup> que o aluno avaliado deveria receber, porquanto as reflexões sobre a definição de DI da AAIDD já apontavam para questionamentos em relação à necessidade de considerar o comportamento adaptativo na definição da DI (e não apenas o critério baseado nos testes de inteligência que dimensionavam o QI) e, também, pela necessidade de observar o caráter multidimensional da avaliação e o estabelecimento dos apoios necessários àquele aluno avaliado.

Segundo sua coordenadora, durante todos esses anos, o CRAPE continuou a avaliar os alunos encaminhados pelas escolas pela necessidade de sua elegibilidade para programas de Educação Especial, mas, coerente com sua proposta de oferecer os apoios pedagógicos especializados, focou seu trabalho em duas vertentes: a) na formação continuada de professores do ensino comum que recebem alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula; de psicólogos que atuam na avaliação; de gestores municipais e de professores dos programas especializados, especialmente das SRMs (em número de cem nas escolas estaduais na região Oeste do Paraná, em 2012); e b) na assessoria às escolas quanto às adaptações/flexibilizações curriculares necessárias à promoção da inclusão desses alunos.

Quanto à avaliação para a identificação da DI, segundo a coordenadora do CRAPE, é utilizado o WISC III<sup>33</sup> como teste de inteligência para verificar um possível *deficit* intelectual. Segundo a coordenadora, a leitura do WISC III (a análise realizada após sua aplicação) é feita de forma quantitativa e qualitativa. Inicialmente, para os vários resultados do teste (QI Verbal, QI de Execução, QI Total, Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Resistência à Distrabilidade e Índice de Velocidade Processual), verifica-se se as médias ponderadas estão abaixo da média, na média, ou acima desta. Posteriormente,

---

<sup>32</sup> Daí o nome da instituição passar a ser *Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado*, enfatizando o ‘apoio’ recomendado pela AAIDD, nas definições de deficiência intelectual de 1992 e 2002, nesse caso apoio na área escolar, pedagógica. De certa forma, talvez sem a clareza devida, naquele momento, a expressão ‘Apoio Pedagógico Especializado’ fosse o equivalente a ‘Atendimento Educacional Especializado’ (AEE), previsto no Art. 208 da Constituição Federal, mas só disseminado efetivamente pelo MEC algum tempo depois. No entanto, como enfatizou a coordenadora do órgão, o CRAPE é um Centro de Apoio Pedagógico Especializado, mas é diferente dos Centros de AEE (BRASIL, 2013), cujo objetivo principal é o oferecimento de AEE a alunos.

<sup>33</sup> A avaliação é feita conforme orientações do *Manual* que acompanha o teste, em uma sessão que dura de uma hora e meia a duas horas.



comparam-se os Índices Verbais com os de Execução para verificar se a discrepância é importante. Ao final, são verificadas as facilidades e dificuldades que o aluno apresentou e que são comparadas com as provas pedagógicas. Por exemplo, se o aluno apresentar baixo resultado na prova “Dígitos”, que verifica a memória auditiva de curto prazo, provavelmente poderá ter dificuldade em vários conteúdos que lhe são apresentados de forma auditiva. Se esse mesmo aluno apresentar um bom resultado no subteste “Código”, que avalia a velocidade de processamento visual, além da memória visual de curto prazo, esse resultado é confrontado com a avaliação pedagógica, para perceber se, com o auxílio do aspecto visual, ele poderia aprender melhor. Finalmente, segundo a coordenadora, para o fechamento do processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, além dos testes de inteligência e dos testes pedagógicos, utiliza-se, ainda, o relatório de avaliação realizado pela professora da SRM e procura-se, também, discutir com a escola em que o aluno estuda questões gerais relativas à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, de forma a relacioná-las com: a) as três habilidades adaptativas, conceituais, práticas e sociais; b) os apoios/suportes necessários à sua aprendizagem a ser realizada na classe comum, com o apoio do AEE; e c) o caráter multidimensional da definição de DI. São realizadas, também, entrevistas familiares, as quais contribuem para a avaliação do comportamento adaptativo. Segundo a coordenadora do CRAPE, ao final de todo esse processo, o resultado dos testes de inteligência ainda representa um peso bastante expressivo na definição/diagnóstico da DI.

### **2.1.3 A Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado na Deficiência Intelectual**

O desafio de implementar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência vem exigindo que os sistemas de ensino, em todos os níveis, se organizem, pois esses alunos estão, cada vez mais, procurando as escolas comuns e exigindo seu direito constitucional à educação. Nessa direção, o *Parecer nº 17/2001*, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), afirma que

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais<sup>34</sup>, e seus professores em geral conhecem

---

<sup>34</sup> Em 05 de abril de 2013, a *Lei nº 12.976/13* modificou os Art. 58, 59 e 60 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* nº 9.394/96, substituindo a expressão educandos “com necessidades educacionais especiais”, por educandos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de *recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno, meios para o acesso ao currículo* (BRASIL, 2001b, p. 33, destaque nosso).

Esses recursos e apoios mais especializados são aqueles proporcionados por meio das SRMs, as quais, segundo o *Decreto nº 6571/2008*, Art. 3º, § 1º, “[...] são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 2).

A característica de multifuncionalidade dessas salas se justifica pela necessidade de dispor de professores com formação e recursos necessários para seu Atendimento Educacional Especializado, voltado para alunos cegos e alunos surdos, por exemplo. Com relação aos alunos surdos, devem ser considerados profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa Sala de Recursos parece ser multifuncional, também, em virtude de sua constituição flexível, voltada para a promoção de diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

O *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* tem como objetivo informar os sistemas de ensino sobre as ações desse Programa<sup>35</sup>, criado para apoiar a organização e oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino comum (BRASIL, s/d). Segundo esse documento,

[...] a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino *atende a necessidade histórica da educação brasileira* de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do *atendimento educacional especializado* de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, s/d, p. 3, destaques nossos).

Mas, afinal, em que consiste o AEE para alunos com DI?

A implementação do processo de inclusão escolar vem exigindo, também, mudanças estruturais na sociedade e nas escolas. A inclusão escolar tem fundamento legal na *Constituição Federal* de 1988, cujo Art. 205 prevê o direito de todos à educação e cujo Art. 208 prevê Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1988).

---

<sup>35</sup> Programa instituído pelo Ministério da Educação (Portaria Ministerial nº 13/2007), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, s/d). Esse Programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, do governo federal.

Segundo a *Resolução nº 04/2009* (BRASIL, 2009a), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Art. 2º, preconiza-se que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Segundo esse documento, o AEE é um serviço da Educação Especial que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, garantindo o direito de todas as crianças e jovens à educação escolar comum, devendo ser realizado em SRMs, constituindo-se como um importante aliado do trabalho realizado pelos professores do ensino comum (BRASIL, 2009a).

É importante ressaltar que a concepção da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva busca superar o caráter substitutivo dessa modalidade em relação ao ensino comum, quando da “organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência” (BRASIL, 2009b, p. 1). Essa compreensão orienta que a oferta do AEE seja planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação dos alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

O AEE para alunos com deficiência é composto de atividades bastante específicas:

*Atendimento Educacional Especializado* são serviços educacionais prestados pela educação especial para atender às necessidades educacionais especiais de alunos. São exemplos de atividades educacionais especiais: [...] 7- Atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais superiores; [...] 9- Atividades de vida autônoma e social (ALVES; GOTTI, 2006, p. 268-269).

Os dois tipos de atividades elencadas pelas autoras se inserem no AEE a ser realizado com alunos com DI. O de nº 7 se refere a atividades cognitivas que objetivam desenvolver as funções mentais superiores desses alunos, pois se está falando de sujeitos com *deficit* cognitivo que requerem intenso trabalho de desenvolvimento das funções mentais superiores. O de nº 9 trata de atividades relativas à vida autônoma e social, as quais, dependendo do comprometimento intelectual do aluno, deverão ser realizadas em maior ou menor intensidade. Vale observar que a realização das atividades ligadas à vida autônoma e social, como de quaisquer atividades, está intimamente relacionada ao desenvolvimento das funções mentais superiores. Ou seja, o aluno realiza uma atividade qualquer, e, nessa ação, são evocadas funções mentais, como percepção, atenção, memória, raciocínio, abstração,

linguagem, imaginação, não importando seu nível de comprometimento intelectual. Cabe ao professor realizar a mediação adequada para que o aluno possa avançar em direção a aprendizagens cada vez mais complexas.

Alves e Gotti (2006), ao explicitarem o que é o AEE, dão exemplos de atividades educacionais destinadas a alunos com DI e que são atribuições do professor das SRMs, e apresentam as seguintes recomendações:

Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outras; fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações [...] (ALVES; GOTTI, 2006, p. 270).

Aqui, é interessante estabelecer uma relação entre o conteúdo “Atividades de vida autônoma e social” e os tipos de apoio previstos nas definições da AAIDD de 1992 e 2002, quais sejam: apoios intermitentes, limitados, amplos e permanentes – que, numa abordagem multidimensional, devem ser oferecidos a esses alunos na medida da exigência imposta por sua necessidade educacional especial. Esses apoios (conforme já elencados neste estudo, às páginas 33-34) podem transitar desde os intermitentes, aqueles que têm natureza episódica, oferecidos por curto espaço de tempo, destinados a alunos com DI de nível mais leve, até os de caráter permanente, destinados a alunos com DI de níveis mais severos ou até profundos, e que devem ser oferecidos durante toda sua vida.

Para atender esses alunos – muitos dos quais estudavam em escolas especiais até há pouco tempo e, nos últimos anos, têm se matriculado em escolas comuns –, o professor da SRM precisa ter uma formação especializada bastante sólida, porque são alunos que exigem apoios amplos e permanentes e poderão, por exemplo, exigir um trabalho pedagógico, em aspectos de sua vida autônoma e social, muito diferente daquele promovido na sala de aula comum em que esse aluno está matriculado. Provavelmente, na sala de aula comum, nos anos iniciais, o professor estará trabalhando com os conteúdos clássicos do currículo, como ensinar a ler, escrever e calcular. Por isso, na SRM, o professor especialista deve, também, trabalhar com atividades que desenvolvam habilidades requeridas em atividades cotidianas, como aprender a sentar e a interagir em grupo, escovar os dentes após o recreio<sup>36</sup>, guardar adequadamente os materiais após usá-los, entre outras.

---

<sup>36</sup> Conforme o Art. 10º, inciso VI, da *Resolução nº 04/2009*, as escolas devem, sempre que necessário, solicitar ao sistema de ensino ao qual está afeta “outros profissionais da educação: [...] que atuem no *apoio*, principalmente às atividades de *alimentação, higiene e locomoção*” (BRASIL, 2009a, p. 2, destaques nossos).

Alves e Gotti (2006) afirmam que o Atendimento Educacional Especializado diferencia-se “substancialmente” da escolarização. O que significaria essa diferenciação “substancial” em relação ao atendimento realizado na sala de aula comum? Qual o AEE mais adequado para alunos com DI? Certamente, essas perguntas não envolvem respostas simples, e exigem duas reflexões fundamentais. A primeira é que, ao pensar no AEE para alunos com DI, deve-se pensar no quão heterogênea é essa população de alunos. Nesse sentido, talvez se possa considerar as definições mais antigas da AAIDD, que ainda classificam essa deficiência em leve, moderada, severa e profunda, para compreender o quanto o trabalho na SRM pode ser diferente de um aluno com DI para outro. A segunda revela a clareza que se deve ter – em se obedecendo aos princípios de equidade e de igualdade de oportunidades – sobre a importância de oferecer um ensino na classe comum que priorize o acesso ao conhecimento científico, cuja base é o acesso ao que preconiza o Art. 32 da *LDB nº 9.394/96*: “[...] I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996a, p. 19).

Ou seja, para que o aluno com DI possa avançar em seu processo de escolarização, se apropriando de forma cada vez mais aprofundada do conhecimento científico tanto quanto os demais alunos da escola, ele precisa aprender a ler, a escrever e a calcular. No entanto, muitos alunos com essa deficiência chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) sem estarem alfabetizados. Dessa forma, talvez se deva considerar a extrema relevância de a professora da SRM trabalhar, minimamente, com os conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculo.

No entanto, Veltrone e Mendes (2011) afirmam que os documentos oficiais não oferecem diretrizes sobre como deve ser o AEE para alunos com DI e, por isso, questionam sobre “*onde e como os alunos vão construir habilidades acadêmicas mínimas como aprender a ler, escrever e contar*”, pois de acordo com aqueles documentos “*atividades desta natureza não podem ser trabalhadas no atendimento educacional especializado*” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 419, destaques nossos).

Nesse sentido, as autoras perguntam:

[...] então se espera que um professor de ensino regular tenha a responsabilidade de ensinar o conteúdo do currículo? Pelo menos é esta a interpretação inusitada a que se

---

Ou seja, se hoje o país se propõe a atender, nas escolas comuns, alunos com deficiências mais acentuadas, deve prever esse profissional de apoio nessas escolas, lembrando que ele também necessita de uma formação específica e qualificada, dada a responsabilidade das atividades que envolvem alunos com graves comprometimentos, como, por exemplo, alimentar alunos com dificuldades de mastigação e deglutição.

chega diante da análise dos documentos, que, entretanto, *não esclarecem explicitamente qual a função do serviço de atendimento especializado* no caso dos alunos com deficiência intelectual (VELTRONE, 2011, p. 419, destaque nosso).

Apesar da clareza que se tem de que o professor do ensino comum deve ensinar o conteúdo do currículo a todos os alunos, pois todos têm o direito de aprender, não se pode esperar que todos aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo. Muito provavelmente, aqueles com DI terão mais dificuldades e poderão levar mais tempo para aprender os conteúdos, e, talvez, alguns desses conteúdos, por conta do alto nível de abstração demandado para sua apropriação, poderão nunca ser aprendidos por alguns desses alunos. Ou serão aprendidos em parte, se o professor da SRM, em estreita relação com o professor do ensino comum, conseguir trabalhar de forma sequencializada, enfatizando, inicialmente, aspectos de mais fácil compreensão para, depois, ir complexificando-os até que o aluno dê mostras de que os compreendeu/aprendeu.

Nesse sentido, Veltrone e Mendes (2011, p. 419) afirmam: “o conjunto dos documentos oficiais parece indicar que para alunos com deficiência intelectual o atendimento educacional especializado se define pela negativa: não pode ser reforço pedagógico, não pode envolver atividades da classe comum, não pode ser concreto e empobrecido”.

O desafio que se tem é a compreensão de como deve ser realizado esse AEE, tendo em vista as expressivas diferenças que podem apresentar os alunos com DI matriculados nas SRMs. Identificadas essas diferenças (em avaliações qualificadas), as necessidades especiais e os apoios necessários, delas decorrentes, deve-se buscar o atendimento dessas necessidades especiais, com a clareza do motivo que leva aqueles alunos a frequentarem aquela escola e aquele programa de AEE: a busca pela aprendizagem do conhecimento científico, como os demais colegas de sua sala de aula. Para tanto, esses alunos precisam ter suas necessidades especiais atendidas.

Ainda com relação ao que vem sendo trabalhado em SRMs, a *Instrução nº 016/2011*, que estabelece critérios para o AEE em “Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos<sup>37</sup>” (PARANÁ, 2011, p. 1), recomenda que, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), o trabalho pedagógico dessa sala

---

<sup>37</sup> No Paraná, as SRMs atendem, também, os alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), aqueles que apresentam Distúrbios de Aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) e Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDA/H, segundo a Instrução nº 016/2011 (PARANÁ, 2011).

seja focado na atividade cognitiva e nos conteúdos defasados dos anos iniciais, como se pode observar no excerto a seguir:

Eixo 1 – Atendimento Individual: [...] Sala de Recursos Multifuncional tipo I, na Educação Básica – anos finais: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e *os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos* (PARANÁ, 2011, p. 5, destaque nosso).

Mesmo que essa *Instrução* seja um documento normatizador do que o sistema de ensino recomenda para as SRMs no estado do Paraná, não há garantias de que seu teor seja realmente realizado no cotidiano dessas salas e nessas escolas se não houver um acompanhamento de todo esse trabalho, avaliando-o e qualificando-o periodicamente.

Dada a dimensão desse desafio quando se trata de um país com extensão continental como o Brasil, se pergunta: como estará sendo realizado o AEE nas SRMs, criadas nos municípios brasileiros nos últimos anos? Como estarão funcionando essas salas?

Em 2010, foi criado o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com o objetivo de produzir “estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira” (ONEESP, 2010, p. 10), tendo em vista que, conforme citado no documento que cria esse órgão, apesar do crescimento expressivo da produção científica na área da Educação Especial, o conhecimento que vinha sendo produzido tinha pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais tinham assumido no país. O documento afirma que “isso acontece em parte pela falta de articulação entre pesquisadores e seus projetos, resultando em produções reiterativas e que acabam tendo muito pouca visibilidade” (ONEESP, 2010, p. 10).

Para melhor conhecer essas milhares de SRMs e o AEE nelas realizado, o ONEESP lançou um “estudo nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns” (ONEESP, 2010, p. 1), em que 25 pesquisadores de 22 universidades brasileiras receberam a tarefa de responder a duas questões: Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais? e Que limites e possibilidades as SRMs oferecem?

O trabalho dos pesquisadores consiste em realizar um estudo em rede, nos municípios, com professores de Salas de Recursos, utilizando a metodologia da pesquisa colaborativa, que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação. Essa pesquisa está vinculada a um estudo nacional do tipo *survey*, cujo objetivo é coletar dados com uma

amostra de 2,5 mil professores das SRMs, por meio de um questionário disponibilizado em sítio de *internet* (ONEESP, 2010).

Já foram elaborados dois *Relatórios*, publicados em 2011 (ano base 2010) e em 2012 (ano base 2011), em que fica claro o esforço das universidades brasileiras, capitaneadas pela UFSCar, tradicional berço da pesquisa e da formação de professores para a Educação Especial, em procurar compreender como vem sendo efetivado o trabalho das SRMs em todo o país.

Quando se reflete sobre a imensa rede de SRMs já existente em todo o país, a questão da formação dos professores é premente e retrata tarefa de grande responsabilidade para os sistemas de ensino e para as universidades que têm o compromisso com essa formação.

Segundo a *Resolução nº 04/2009*, “Art. 12, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a, p. 3). De acordo com o Art. 9º da mesma *Resolução*, esse professor, que atua nas SRMs ou nos Centros de AEE<sup>38</sup>, deve elaborar e executar o Plano de AEE “[...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009a, p. 2).

Assim, no caso de alunos com DI, tanto para elaborar como para executar o Plano de AEE, o professor da SRM deve ter uma formação específica para a Educação Especial bastante qualificada, sendo este, também, um grande desafio para o país, tendo em vista as milhares de SRMs criadas nos últimos anos.

Após discorrer sobre o conceito de DI e o Atendimento Educacional Especializado a ser realizado por meio das SRM, demonstrando a importância da educação escolar para alunos com essa deficiência, a próxima seção trata da linguagem escrita com relação a aspectos de sua história; da leitura e da escrita no que se refere à aprendizagem do sistema de escrita do português; das modalidades oral e escrita da língua como eixos do processo de comunicação e interação, e traz, também, considerações sobre a importância da ortografia para neutralizar a variação linguística, segundo Cagliari (1999a).

---

<sup>38</sup> Centros de Atendimento Educacional Especializado e podem ter caráter público ou privado. Em maio de 2013, o MEC, por meio da SECADI, lançou a *Nota Técnica de nº 055/2013*, para oferecer “Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2013, s/p).



## 2.2 LINGUAGEM ESCRITA: A IMPORTÂNCIA DESSE ARTEFATO HISTÓRICO-CULTURAL

*“As palavras servem para estabelecer laços entre as pessoas – e para criar beleza”.*  
(MOACYR SCLiar, 2007)

O objetivo desta seção é tratar de questões relativas ao sistema de escrita do português, bem como a aspectos de sua aquisição.

Para Scliar-Cabral (1991), um dos campos de investigação da Psicolinguística é a aquisição e o processamento da leitura e da escrita, temáticas que levam aos seguintes questionamentos por parte dessa autora:

Por que o sistema lecto-escrito é apropriado mais tardiamente? E por que depende, na maioria das crianças, de ensino intensivo e sistemático e, mesmo assim, seu domínio apresenta tanto insucesso? A falha está na forma como as instituições vêm ensinando a ler e escrever e/ou é devida às complexidades intrínsecas dos processos envolvidos nestas atividades? Por que os sistemas escritos surgiram tão tardiamente na história das sociedades e por que ainda uma parcela tão pequena o domina, se comparado ao domínio e uso da comunicação audiovisual e visuogestual (no caso dos deficientes auditivos)? Quais são as fases de desenvolvimento da aquisição do sistema lecto-escrito? (SCLiar-CABRAL, 1991, p.149).

Entre tantas aprendizagens requeridas e fundamentais para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de alunos com DI, a aquisição da escrita ainda é um grande desafio para os sistemas educacionais que valorizam sua inclusão social, pois, segundo Kleiman (1995),

Essa tecnologia<sup>39</sup> chamada escrita, cuja apropriação coletiva, tem desafiado governos e países em todo o mundo dito civilizado, ainda se constitui, no Brasil, como algo de difícil alcance para milhões de pessoas, embora pareça algo tão simples e *natural* para quem já se encontra alfabetizado (KLEIMAN, 1995, p. 31).

Por isso, sua aquisição se torna cada vez mais necessária, também, para grupos historicamente marginalizados, como o das pessoas com deficiência, que, cada vez mais, requer sua apropriação, fundamental como fator de inclusão social. De acordo com Cagliari (1999e, p. 96),

---

<sup>39</sup> De acordo com Kleiman (1995, p. 31), “Ong (1982, p. 82) apresenta a tese da escrita como tecnologia (e, portanto, artificial, em oposição ao natural)”.

A escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil (CAGLIARI, 1999e, p. 96).

Exemplo da dificuldade que pode ser a aquisição da escrita por parte de sujeitos com *deficit* intelectual trazido pela literatura científica (PESSOTTI, 1984; BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000) é a história do médico otorrinolaringologista Jean Marc Gaspar Itard, que, por meio de relatórios intitulados *Relatórios de Jean Itard*<sup>40</sup>, a pedido do ministro do interior da França, narra o caso do menino Victor, o selvagem de Aveyron, sobre o qual nunca se soube se as dificuldades que apresentava eram consequência de um atraso cognitivo ou decorrentes de ter sido privado de estimulação social.

Victor havia permanecido desde os três ou quatro anos, não se sabe ao certo, no meio da floresta, convivendo apenas com animais, e seus hábitos eram semelhantes aos dos animais. Não sabia falar. Era incapaz de usar racionalmente os instrumentos. Não tinha nem mesmo as noções mais elementares sobre o mundo que o rodeava. Após diagnósticos desanimadores sobre as condições que apresentava, Victor foi submetido por Itard a um meticuloso processo de educação (PESSOTTI, 1984).

Com relação à aquisição da linguagem na educação de Victor, Luis (2000) afirma que Itard desenhou seu programa de desenvolvimento vocal a partir do que Victor já possuía, que era produzir determinados sons por imitação a partir do princípio de que o que se discrimina também se reproduz, sendo que Victor já reconhecia e reproduzia pelo menos uma vogal. O autor afirma, também, que “com isto se começa a integrar à base fisiológica e psicológica da pesquisa de Itard o componente semiótico da audição/produção de fala, isto é, a resposta (do sistema nervoso) a elementos com valor e intenção comunicativos” (LUIS, 2000, p. 45).

A questão básica era: Por que Victor não fala? Pessotti (1984), a partir dos *Relatórios de Itard*, questiona também: Se o selvagem não é surdo, por que ele não fala? E a resposta vem dos *Relatórios*:

Para falar, não basta perceber o som da voz, é preciso distinguir a articulação desse som; são duas operações bem distintas e que exigem do órgão duas condições diferentes. Para a primeira, basta um certo grau de sensibilidade do nervo acústico, para a segunda, é necessária uma modificação especial dessa sensibilidade... (PESSOTTI, 1984, p. 54).

---

<sup>40</sup> Os *Relatórios* sobre o trabalho de Itard e seu método para educar Victor foram descritos na obra *Mémoire sur les premiers développemens de Victor de l'Aveyron* e publicados em 1801 e 1806. No Brasil, esses *Relatórios* foram traduzidos para o português e publicados pela Editora Cortez, numa edição organizada por Banks-Leite e Galvão (2000).

Na parte do *Relatório* que trata do desenvolvimento das funções intelectuais e de sua relação com a aquisição da escrita pelo menino Victor, Itard já afirmava:

Concebe-se de fato que, instruindo os sentidos a perceber e a distinguir novos objetos, eu forçava a atenção a deter-se neles, o juízo a compará-los e a memória a guardá-los. Assim, nada era indiferente nesses exercícios, tudo ia à mente; tudo envolvia as faculdades da inteligência e as preparava para a grande obra da comunicação das idéias. Já me assegurava de que ela era possível, obtendo do aluno que designasse o objeto de suas necessidades por meio de *letras arrumadas* de maneira que fornecessem *o nome da coisa* que ele desejava. Expliquei, em meu opúsculo sobre esse menino, esse primeiro passo dado no conhecimento dos *signos escritos*; e não receio assinalá-lo como uma época importante de sua educação, como o sucesso mais doce e mais brilhante que jamais se tenha obtido com um ser caído, como este, no derradeiro grau de embrutecimento (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 199-200, destaques nossos).

Esses *Relatórios* elaborados por Itard nos primeiros anos do século XIX são importantes documentos para todos que se interessam pelas questões linguísticas e pedagógicas voltadas para a DI. Ainda hoje, essa temática carece de estudos e pesquisas, pois, segundo Anunciação-Costa e Freitas (2003, p. 1429), “de modo geral, a deficiência mental é mais pesquisada sob a ótica da Psiquiatria, Psicologia e Pedagogia que, quando a abordam, o fazem normalmente sem levar em consideração as descobertas da ciência Linguística, cada vez mais profícuas”.

Ainda é restrita a produção científica relacionando a aquisição da escrita à DI (COUSSEAU, 2001<sup>41</sup>; ANUNCIACÃO, 2004<sup>42</sup>; GOMES, 2006<sup>43</sup>; OLIVEIRA, 2009<sup>44</sup>), e é ainda mais escassa quando se trata de estudos de teor fonológico. Foi encontrada apenas uma pesquisa (SÁS, 2009) que aborda essa relação, mas nenhuma que aborde os processos fonológicos na escrita desses sujeitos. O estudo de Sás (2009) teve o objetivo de verificar a eficácia de um programa de remediação fonológica em que a autora trabalhou com oito alunos com SD em fase alfabética de aprendizagem da escrita, observando seu desempenho nas habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita. Os resultados demonstraram que o

---

<sup>41</sup>A autora analisou dados de escrita de sujeitos com Síndrome de *Down*, buscando estabelecer características de ordem linguística presentes na escrita desses sujeitos (COUSSEAU, 2001).

<sup>42</sup>A autora analisou produções escritas de adolescentes diagnosticados como deficientes mentais leves e moderados (ANUNCIACÃO, 2004).

<sup>43</sup> Segundo a autora, seu “estudo propõe uma análise das produções escritas de alunos com e sem síndrome de down. Seu principal objetivo é compreender seus limites e possibilidades em materializar e organizar seus textos” (GOMES, 2006, p. 9).

<sup>44</sup> O estudo em questão “teve como objetivo investigar como a prática pedagógica empreendida nas SR para alunos com distúrbios de aprendizagem e deficiência mental tem contribuído para o desenvolvimento da escrita desses, que frequentam esse contexto escolar de apoio especializado” (OLIVEIRA, 2009, p. 8).

programa de remediação fonológica foi eficaz para esses alunos, pois possibilitou melhora no desempenho nas provas de consciência fonológica, leitura em voz alta e escrita sob ditado, constatando-se, ainda, que sua aplicação é importante como auxílio à aprendizagem da leitura e escrita, segundo a autora.

Conforme observam Ellis (1995) e Moojen (2009), no âmbito geral, há mais estudos relacionados à leitura do que à escrita; isso também se confirma quando se trata da alfabetização de sujeitos com DI relacionada a aspectos fonológicos da língua. Foram encontrados outros estudos que tratam da alfabetização desses sujeitos relacionando-a à fonologia da língua, mas esses estudos não abordam a escrita, e sim a leitura (ROCHEFORT, 2001; XAVIER, 2011; COSTA, 2012). Observa-se que as pesquisas de Xavier (2011) e Costa (2012) referem-se ao português europeu, tendo sido desenvolvidos em universidades portuguesas.

O estudo de Rochefort (2001) teve como objetivo verificar a existência de uma relação entre consciência fonológica e o processo de alfabetização em dez alunos com DI do município de Pelotas/RS, considerando a hipótese de que a consciência fonológica seria um fator significativo no processo de alfabetização e, para que fosse possível atingir níveis mais elevados nesse processo, seria preciso aprender a recodificar, isto é, associar os fonemas aos grafemas que os representam. Os resultados mostraram que há forte correlação positiva entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização, e que, embora a consciência fonológica não seja condição suficiente para a aquisição da leitura, ela é fator facilitador para o sucesso na alfabetização.

Xavier (2011) investigou a aprendizagem e as práticas de leitura por parte de crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID)<sup>45</sup>, no sentido de observar as causas da dificuldade na aprendizagem da leitura, bem como a influência de diferentes métodos na aprendizagem da leitura. Três objetivos nortearam a investigação: a) identificar os processos cognitivos implicados nas dificuldades da leitura em crianças com DID e sem DID; b) identificar os processos fonológicos envolvidos na aprendizagem da leitura em crianças com DID e sem DID; c) identificar se o método que o professor utiliza para ensinar a ler tem influência na aprendizagem de crianças com DID e sem DID. Os resultados demonstraram que “as dificuldades na aprendizagem da leitura possivelmente, estarão mais relacionadas com os processos fonológicos e não tanto com os processos cognitivos” (XAVIER, 2011, p.

---

<sup>45</sup> Ressalta-se que a autora utiliza o termo ‘Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental’ (DID) – conforme proposto por seus contemporâneos Santos e Morato (2012), já mencionado neste estudo – como sinônimo do termo ‘Deficiência Intelectual’, utilizado neste estudo.

iv). Ressalta-se que a autora utiliza o termo ‘processos fonológicos’ em referência à forma com que a leitura é processada pelos sujeitos, e não aos processos fonológicos como concebidos neste estudo, segundo a Teoria da Fonologia Natural e a taxionomia de Teixeira (1988, 1991).

O estudo de Costa (2012) teve como objetivo avaliar os reflexos do treino da consciência fonológica sobre a competência leitora de três alunos com DI do segundo ciclo do ensino básico em Portugal e englobou a proposta de atividades no âmbito da consciência da palavra, da consciência silábica, da consciência intrassilábica e da consciência fonêmica, sendo que “os resultados obtidos na avaliação final, discrepantes entre si, não demonstraram de forma inequívoca uma influência decisiva das atividades propostas no desenvolvimento da competência leitora” (COSTA, 2012, s/p).

De forma alvissareira, as pesquisas têm demonstrado que as descobertas da ciência Linguística – segundo afirmam Anunciação-Costa e Freitas (2003, p. 1429), “cada vez mais proficuas” – estão, nos últimos anos, voltando-se também para a população de sujeitos com DI.

### **2.2.1 Algumas considerações sobre a história da linguagem escrita e a aprendizagem do português**

A necessidade de comunicação levou o homem a desenvolver a fala e outras formas de linguagem, como, por exemplo, a escrita. A comunicação pressupõe a presença de duas pessoas num processo de interação, de relação interpessoal. Para comunicar-se oralmente, o homem utiliza seus próprios sentidos (a audição, a visão, o tato) e recursos como a voz, os sons, a fala, o gesto e a mímica, os quais, segundo Souza (1999), são recursos presentes em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo e considerados universais, pois são encontrados em todas as culturas. Tais recursos, segundo o autor, são condicionados por seu limite temporal, uma vez que se extinguem após breves segundos, e seu limite espacial, por serem dependentes dos limiares da audição, da visão e do tato.

Foi a necessidade de ultrapassar esses limites temporais e espaciais impostos à comunicação interpessoal que levou o homem primitivo a recorrer a objetos e inscrições em objetos, renunciando, assim, segundo Souza (1999), o aparecimento da linguagem escrita. Para Lyons (2009) foi, também,

[...] para fins de confiabilidade na comunicação à distância e de preservação de importantes documentos legais, religiosos e comerciais que se inventou originalmente a escrita. O fato de os textos escritos terem sido utilizados para fins tão importantes ao longo da história, e de serem mais confiáveis e duráveis do que os enunciados falados (ou pelo menos assim foram até que se desenvolveram os métodos modernos de gravação de sons) contribuiu para que a língua escrita gozasse de mais prestígio e formalidade em muitas culturas (LYONS, 2009, p. 10).

Segundo Scliar-Cabral (2003), os grupos humanos, em qualquer tempo ou espaço histórico, adquirirão a fala, pois os cientistas desconhecem a existência de comunidade humana normal cujo meio de comunicação não seja a fala. A referida autora afirma também:

Onde quer que sejam encontrados traços de humanidade, sendo um deles o lançamento de dardos grosseiros e primitivos com a mão direita, podemos inferir algum tipo de especialização do hemisfério esquerdo que possibilitou o uso da linguagem verbal oral. *O mesmo não é verdadeiro em relação à escrita.* Entendida como um modo secundário, distinta da pintura, do desenho ou de outros meios de memorização, a escrita apareceu muito recentemente, se a compararmos com a modalidade oral (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 25-26, destaque nosso).

Ainda segundo Scliar-Cabral (2003), o sistema sumério de protoescrita, considerado o mais antigo, surgiu há cinco mil anos, e os sistemas alfabéticos ainda mais tarde. Segundo a autora, foi necessário muito tempo para que, pela pressão das necessidades socioeconômicas, fossem acumulados conhecimentos e tecnologia suficientes para “se descobrir o princípio de que as palavras escritas eram constituídas por unidades menores que a sílaba, responsáveis pelas diferenças de significados e de que estas pequenas unidades poderiam ser representadas por signos escritos (a invenção do alfabeto)” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 26).

A ideia de escrita como um artefato é explicada por Scliar-Cabral (2003) quando afirma que, no início de seu surgimento, o uso da modalidade escrita dependia de “artefatos e de artesãos treinados (‘os textos escritos primitivos eram bastante complexos’ (COULMAS 1989, p. 5), que somente são possíveis em sociedades tecnologicamente desenvolvidas [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 26).

A inscrição de sinais em objetos está na base do conceito de escrever e é consequência de uma ação motora que, segundo Souza (1999, p. 25), “grava, desenha e pinta”. O autor afirma que a pintura seguiu duas diferentes direções: “a) uma que perpetua a arte pictórica, figurativa, simbólica ou abstracta; b) a outra que recorre a sinais, de natureza pictórica ou não, que funcionam como representantes secundários de uma mensagem linguística, a escrita” (SOUZA, 1999, p. 25-26). Souza (1999) assegura, ainda, que ambas

Autonomizaram-se gradualmente, ficando a escrita cada vez mais associada à linguagem oral. [...] A linguagem oral precedeu a linguagem escrita, na maior parte das culturas. Daí o afirmar-se seu carácter fonológico: toda a linguagem escrita é essencialmente fonológica [...] (SOUZA, 1999, p. 26).

Ainda segundo o autor,

[...] a própria evolução da língua falada introduziu desequilíbrios na transcrição gráfica: um mesmo elemento fónico foi traduzido por uma combinação de elementos gráficos e vice-versa, isto é, um mesmo grafismo passou a ser utilizado para uma combinação de elementos fónicos. Tal facto levou a que grafemas deixassem de ter uma correspondência de um para um com os diferentes fonemas: um mesmo grafema passou a corresponder a diversos fonemas e um mesmo fonema passou a ser representado por mais que um grafema (SOUZA, 1999, p. 29).

Ao explicar, historicamente, o sistema alfabético do português, Cagliari (1999a) afirma que

No sistema alfabético, a relação entre letras e sons é dada pelo princípio acrofônico, segundo o qual no início do nome de cada letra encontra-se o som que a letra representa. Os gregos, ao usarem o sistema consonantal fenício para escrever sua língua, mantiveram o princípio acrofônico, adaptando foneticamente (mas não semanticamente) os nomes das letras semíticas, que passaram então a se chamar *alfa*, *beta*, *gama*, etc. em vez de *alef*<sup>46</sup>, *beth*<sup>47</sup>, *gimel*<sup>48</sup>, etc. Os romanos mantiveram o princípio acrofônico, mas simplificaram os nomes das letras, uma vez que o valor semântico antigo já não fazia mais sentido. As letras do alfabeto passaram a se chamar, então, de *a*, *bê*, *cê*, etc. (CAGLIARI, 1999a, p. 103).

Aprender a ler e a escrever são as grandes tarefas que a criança tem de dar conta em seu processo de alfabetização. Para Santos e Navas (2002, p. 4), “o processo de associação grafema<sup>49</sup>-fonema, que exige o desenvolvimento de capacidades de análise e síntese de fonemas, é apenas uma das condições para se aprender a ler e escrever”.

Segundo Cagliari (2004, p. 3), “escrever é uma decorrência do fato de alguém saber ler. Quem sabe ler, sabe escrever. O inverso, todavia, não é verdadeiro. Um aluno pode ser um bom copista e não saber ler”. Esse fato é bastante comum em populações de alunos com

---

<sup>46</sup> *Alef* – boi.

<sup>47</sup> *Beth* – casa.

<sup>48</sup> *Gimel* – camelo.

<sup>49</sup> Grafemas são unidades da linguagem escrita. São formados por uma ou mais letras como os grafemas <l> e <lh>. Cada grafema corresponde a um fonema, e o número de grafemas pode não coincidir com o número de letras das palavras. A palavra ‘chuva’ é formada de cinco letras c-h-u-v-a e de quatro grafemas <ch-u-v-a>, os quais, por sua vez, correspondem a quatro fonemas /ʃ-u-v-a/. Os fonemas são unidades da linguagem falada, e devem ser escritos entre barras “/ /”. São sons que distinguem significados, como os fonemas /t/ e /d/ nas palavras tia [ˈtʃiɐ] e dia [ˈdʒiɐ]. Os sons que não distinguem significados, por serem variações de pronúncia para um mesmo fonema, são chamados alofones ou variantes (ALVES, 2007).

DI que, ao perceberem a função social da escrita, sua importância no mundo letrado, “preenchem” folhas inteiras de papel num processo de cópia exaustivo e interminável. Muitas vezes, professores que trabalham com esses alunos em Escolas Especiais, CEs ou em SRMs se deparam com essas cópias que retratam longas sequências de letras, falsas letras ou grafismos, reproduzidos aleatoriamente por um aluno que, muitas vezes, ainda não aprendeu todas as letras do alfabeto, o que demonstra que eles compreendem a importância social da escrita, embora apresentem dificuldades em sua aquisição.

Scliar-Cabral (2003) define língua escrita<sup>50</sup> como um “sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados escritos aceitáveis numa dada comunidade lingüística” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 27). A autora afirma que esses meios gráficos incluem os grafemas, as marcas diacríticas e os meios de combinar mutuamente tais grafemas, sendo que as “leis que governam esta combinação dos grafemas são muitas vezes designadas como regras grafotáticas” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 27).

O sistema de escrita do português é alfabético e tem como característica o fato de que os segmentos gráficos representam segmentos de sons, ou seja, a escrita tem caráter fonêmico, associando um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico (numa correspondência grafofonêmica). No processo de apropriação do sistema alfabético, gradativamente, a criança aprende a forma das letras, a direção da escrita e sua orientação no espaço onde se está escrevendo (da esquerda para a direita, por exemplo).

Conforme Morais (1998), a criança aprende que é preciso haver uma variação interna nas grafias usadas na palavra que se vai escrever, quais são as letras permitidas na língua e em que sequências elas podem ocorrer. Aprende, também, que as letras representam partes sonoras das palavras que falamos, que são menores que as sílabas, e quais valores sonoros podem assumir na escrita

Não se pode considerar o português como uma língua completamente regular, pois há relações variadas entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico (LEMLE, 1994; PINHEIRO, 1994; ZORZI, 1998; MORAIS, 1998). Há irregularidades na correspondência grafema-fonema do português no sentido de que mais de uma letra pode representar o mesmo som (por exemplo, o fonema /s/ pode ser representado pelas letras <s>, <ss>, <ç>, <c>, <sc>, <x>, <xc>), assim como há mais de um som para representar a mesma letra (a letra <s> pode

---

<sup>50</sup> Scliar-Cabral (2003) esclarece que a definição de língua escrita que está utilizando é a defendida por Vachek (1973), e que, para uma “melhor compreensão da definição de Vachek deve-se entender *grafema* como uma ou mais letras que representam um fonema (no sistema alfabético do português do Brasil não mais que duas letras)” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 27).



representar mais de um fonema: /s/ em *saia* e /z/ em *casa*, por exemplo). Dessa forma, é pequena a correspondência biunívoca entre letras e sons, como ocorre, por exemplo, com o fonema /b/, que sempre corresponde à letra <b>.

Ao abordar as relações entre leitura e escrita, Pinheiro (1994) afirma que a regularidade de palavras tem implicações diferentes para a leitura e para a escrita, as quais são mais relevantes para a escrita. Por isso, ao considerar as irregularidades na correspondência grafema-fonema do português brasileiro, “muitas palavras classificadas como irregular ou regra devem ser somente irregular ou regra do ponto de vista da escrita e, portanto, não devem causar nenhum problema na leitura” (PINHEIRO, 1994, p. 133). A classificação proposta pela autora foi elaborada tendo em vista palavras isoladas: 1. *Palavras regulares* – são aquelas cujas letras representam sempre o mesmo som ou sons que são sempre transcritos pela mesma letra, o que permite uma escrita baseada em normas ortográficas. Fazem parte desse grupo as letras <p, b, t, d, f, v>. Ex.: *pato*; 2. *Palavras regra* – são aquelas cuja correspondência letra-som poderia ser explicada por regra, isto é, são contextualmente regulares: a correspondência letra-som depende da posição que a letra ocupa no interior da palavra. Ex.: na palavra ‘casa’, a letra <s> tem som de /z/ porque está entre vogais; 3. *Palavras irregulares* – são aquelas cujas correspondências arbitrárias não podem ser explicadas por regras, quer dizer, aquelas em que a correspondência letra-som não segue regra específica. Exemplo: o /ʃ/ antes de uma vogal é grafado com <ch> ou <x>, como em ‘chuva’ e ‘xadrez’, respectivamente.

O grau de correspondência entre a fala e a escrita, numa determinada língua, isto é, seu grau de transparência, influencia na aprendizagem e é mais ou menos regular, dependendo do idioma. “Quanto maior for a semelhança entre a quantidade de grafemas e fonemas, maior será a transparência da ortografia, pois ela refletirá de modo mais fidedigno a superfície fonológica da língua em questão” (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 4).

Segundo Teixeira (2011), nos sistemas alfabéticos, há uma gradação, em termos da relação entre pronúncia e escrita, ou seja, os sistemas opacos, como o inglês, não apresentam regularidade sistemática entre grafema-fonema; nos sistemas transparentes, como o espanhol, a relação entre grafema/fonema é mais regular e previsível. Já o português encontra-se numa posição intermediária, aproximando-se mais do espanhol, devido, principalmente, à regularidade de sua estrutura silábica.

Conforme Santos e Navas (2002), a transparência de uma língua pode ser caracterizada em relação tanto à leitura quanto à escrita, sendo que, no português, a maioria das palavras é escrita de forma transparente, o que justifica a facilidade de leitura, comparando-se com outros idiomas. Mas, com relação à escrita, afirmam as autoras, “a

situação é mais complicada, já que um mesmo fonema pode ser representado graficamente de diversas maneiras. Nesse caso, a escrita apresenta uma dificuldade muito maior do que a leitura” (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 21-22). As autoras apresentam ainda a seguinte explicação:

O português apresenta uma ortografia mais transparente no sentido do grafema para o fonema do que do fonema para o grafema, ou seja, há poucas ocorrências em que um mesmo grafema tem mais de uma realização fonêmica (ex: <r> como /r/ ou /ʁ/) e maior número de fonemas com várias representações gráficas (ex.: /s/ representado por <s, ss, sc, c, ç, ou xc>). Essa dissociação entre a relação fonema-grafema justifica a facilidade de leitura em comparação à escrita (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 21).

Apesar de utilizarem o mesmo código alfabético, a aprendizagem da leitura e da escrita requer diferentes processos cognitivos para se efetivar. Para ler, necessita-se, prioritariamente, do reconhecimento de palavras, utilizando-se a informação visual, embora mesmo o leitor fluente, quando se depara com uma palavra desconhecida, recorra à representação fonológica. A escrita, no entanto, demanda maior conhecimento, já que a codificação requer domínio de regras ortográficas e fonológicas.

Com relação à leitura, Pinheiro (1994), em pesquisas sobre o papel do contexto no reconhecimento de palavras, afirma que, para Goodman (1973), a leitura é “*um jogo psicolinguístico de adivinhação*: ao ler palavras em combinação, o leitor faz uso de prévio conhecimento sintático e semântico para fazer antecipações sobre partes do texto” (PINHEIRO, 1994, p. 95) e que a análise visual é necessária apenas para confirmar e negar essas antecipações, e, portanto, a decodificação é menos relevante para a leitura do que os recursos linguísticos que o leitor tem disponíveis.

Nesse sentido, referindo-se aos modelos *top down*, *bottom up* e *interativos* de leitura, Pinheiro (1994) afirma que Goodman é um dos representantes do modelo *top down*, “que significa processamento de cima (o nível mais alto de informação conceitual) para baixo (o mais baixo nível de informação)” (PINHEIRO, 1994, p. 95). Típica de leitores proficientes, a estratégia de leitura denominada *top down* valoriza a experiência de vida do leitor para a compreensão textual, priorizando as inferências e as deduções, sendo que as pistas visuais são pouco utilizadas para extrair sentido.

Ao referir-se ao modelo *bottom up* de leitura, Pinheiro (1994), afirma que seus defensores consideram a decodificação como o processo central no desenvolvimento da leitura. Nesse modelo, que significa processamento de baixo para cima, ou ascendente, o

processamento parte de pistas fonológicas, visuais ou ortográficas das palavras para a percepção da palavra como um todo.

De acordo com a autora, há, ainda, um terceiro grupo de pesquisadores, representado por Perfetti e Roth (1981), que “defende a idéia de que, ao ler, as crianças contam tanto com a informação semântica como com a informação derivada de decodificação” (PINHEIRO, 1994, p. 96) e de que a leitura envolve o equilíbrio de ambos os modelos, a informação contextual e a derivada de decodificação (PINHEIRO, 1994).

Os modelos de processamento de leitura objetivam descrever processos mentais que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas. Esses modelos procuram decompor o ato de reconhecimento de palavras em suas partes (sistemas, ou módulos) e descrever como essas partes funcionam. Entre as teorias mais usadas em relação ao processamento de leitura está o modelo de Ellis (1995), ou “Modelo funcional simples de alguns dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas isoladas” (ELLIS, 1995, p. 31), conhecido como modelo de dupla rota, que descreve o reconhecimento de palavras isoladas, não contemplando mecanismos sobre compreensão ou interpretação de sentenças ou de textos.

Assim, a unidade de análise é a palavra, e a habilidade de leitura descrita é o reconhecimento, a decodificação. Segundo o modelo de Ellis (1995), o reconhecimento de palavras envolve a ação integrada de módulos (ou sistemas):

a) Sistema de análise visual – tem como funções identificar os rabiscos impressos como grafemas, ou seja, identificar as diferentes letras do alfabeto, e observar a posição de cada letra na palavra, antes de reconhecer se a palavra é ou não familiar;

b) Léxico de *input* visual – contendo representações escritas de palavras familiares, é uma espécie de depósito mental de palavras que contém representações das formas escritas de todas as palavras familiares, servindo como um portão para significados e pronúncias de palavras. O léxico de *input* visual identifica cadeias de grafemas como palavras familiares por meio das unidades de reconhecimento de palavras, sendo que, em caso de necessidade de familiarização com novas palavras escritas, são criadas novas unidades de reconhecimento para elas, no léxico de *input* visual;

c) Sistema semântico – armazena o significado de palavras familiares;

d) Léxico de produção da fala – armazena a pronúncia das palavras;

e) Nível do fonema – atua como um depósito de curto prazo, convertendo os fonemas em uma sequência coordenada de movimentos articulatórios, mantendo-os na memória pelo intervalo entre serem resgatados do léxico de produção da fala e serem articulados.

O processamento de uma palavra impressa, de sua leitura, segundo o Modelo de dupla-rota ou Modelo de leitura de duplo-processo (ELLIS, 1995), conforme apresentado anteriormente, apresenta duas possibilidades para a leitura de palavras: a rota fonológica e a rota lexical. Assim, a leitura efetiva-se por meio de um processo indireto, realizado por meio de mediação fonológica, e de um processo direto, realizado por meio da rota lexical, em que ocorre uma análise visual.

A rota fonológica de leitura, pelas regras de correspondência grafema-fonema, é adequada para a leitura de palavras regulares, não familiares, de baixa frequência e pseudopalavras. A rota lexical é usada para reconhecer palavras familiares, de alta frequência e irregulares, quando se tem construídas unidades de reconhecimento que recebem o nome de *logogen*. Quando, por meio de sucessivas exposições visuais, uma palavra se torna familiar, é formada uma unidade de reconhecimento (o *logogen*), que ficará arquivada no léxico visual de entrada. De acordo com Pinheiro (1994),

Quando uma nova palavra torna-se familiar por meio de exposições repetidas, forma-se uma unidade de reconhecimento, abrigada no SISTEMA DE RECONHECIMENTO VISUAL, que tem como função responder, ao ser ativado pela nova palavra, sempre que ela for encontrada (PINHEIRO, 1994, p. 26).

Segundo Ellis (1995), também a escrita pode ser realizada pela rota lexical, quando, no léxico de produção dos grafemas, recupera-se a palavra que se pretende grafar, a partir de seu significado, de sua representação semântica. O autor denomina esse arquivo de ‘sistema de produção grafêmica de palavras’. Para Pinheiro (1994), a escrita fonológica utiliza mediação fônica e, por isso, torna-se sensível à regularidade. As palavras reais podem produzir níveis mais altos de erros do que as palavras inventadas (ou pseudopalavras), por terem uma grafia preestabelecida, o que não é o caso das palavras inventadas. Por exemplo, “o /s/ da palavra *cedo* só pode ser escrito com o grafema *c*, enquanto uma palavra inventada derivada de *cedo*, como *cefo*, pode ser escrita com *s* ou *c* – *sefo/cefo* (porque, nesse contexto, ambos, *s* ou *c*, podem ocorrer)” (PINHEIRO, 1994, p. 59).

Há, ainda, modelos que tratam de ambas as modalidades: leitura e escrita. De acordo com Frith, “o desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo interativo que ocorre em

três fases sequenciais, identificadas com três estratégias: *logográfica, alfabética e ortográfica*” (1985, *apud* PINHEIRO, 1994, p. 72).

Tem-se, então, que : a) na fase da escrita logográfica, as palavras não são analisadas em suas partes constituintes, mas são tratadas como um todo. Nessa fase, espera-se que a criança seja capaz de reconhecer palavras familiares instantaneamente, recorrendo a essa estratégia para reconhecer logotipos presentes em algumas marcas de produtos, rótulos de produtos, mesmo que ainda não tenha aprendido a ler; b) na fase alfabética, a palavra escrita deixa de ser considerada como desenho; “a criança começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, o que requer consciência fonológica, isto é, a consciência dos sons que compõem a fala” (PINHEIRO, 1994, p. 73). As palavras são analisadas em seus componentes (letras e sons); primeiro são aprendidas as regras mais simples, e depois as regras contextuais. Exemplos de regras contextuais, em português, são: “a letra *s* realizando-se como [z] em posição intervocálica, o uso de *m* depois de vogal, diante de *p* e *b*, o som [k] representado pela letra *c* diante de *a*, *o*, *u*, e por *qu* diante de *e*, *i* e o som [R] representado por *r* entre vogais” (PINHEIRO, 1994, p. 73); c) no início da fase ortográfica, “a criança [...] deverá ser capaz de, automaticamente, analisar as palavras em unidades ortográficas (grupos de letras e morfemas), sem conversão fonológica” (PINHEIRO, 1994, p. 75).

Ressalta-se que o uso da estratégia fonológica como estratégia predominante, segundo Pinheiro (1994),

[...] é mais prejudicial para a escrita do que para a leitura, porque ainda que uma palavra possa ser regular em termos de correspondência entre letra e som (direção do processamento na leitura) isso não significa que a sua grafia pode ser, necessariamente, inferida de sua pronúncia, ou seja, no sentido do som para letra (direção do processamento na escrita) (PINHEIRO, 1994, p. 74).

A autora apresenta como exemplos as palavras ‘roceiro’, ‘racha’, ‘gente’ e ‘céu’, cuja leitura pode se dar “sem problemas”, mas cuja escrita pode ser “problemática”, segundo a pesquisadora, pela possibilidade de uso de letras alternativas que representam o som em questão. A autora afirma também:

Assim, o /s/ em *roceiro*, ou seja, em contexto intervocálico antes de *e* e *i*, pode ser também representado na ortografia do português por *ss* (pássaro) ou *sc* (desce). O /ʃ/ em *racha* pode ser representado por *x* (taxa), o som de /ʒ/ em *gente* por *j* (jeito) e o de /u/ em *céu* por *l* (mel). Isso significa que a escrita fonologicamente mediada pode ser altamente propensa a erros. Quando a criança sempre escreve *gente*, por exemplo, como “gente” e não como “jente”, ela deve estar recuperando a escrita de *gente* do seu sistema grafêmico de palavras (ou léxico) e, portanto, não mais usando a estratégia fonológica (PINHEIRO, 1994, p. 74-75).

Entre os modelos teóricos que tratam da aquisição da linguagem escrita, destacam-se os estudos de Emília Ferreiro, pelo seu caráter inovador e por sua significativa repercussão nos estudos e práticas sobre alfabetização no país, a partir do final dos anos 80 do século XX, em que a autora descreve a psicogênese da língua escrita pela criança. Segundo Ferreiro (1985, p. 12), “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”, em que preponderam as habilidades perceptivas e visomotoras. Nessa teoria, compreende-se a escrita como um sistema de representação da linguagem em que essa escrita é concebida como um objeto conceitual, cuja aprendizagem se efetiva a partir de hipóteses que a criança constrói, como se reinventasse o próprio sistema de escrita. Essas hipóteses (ou fases) são: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, a criança, inicialmente, não faz diferenciação entre escrever e desenhar, mas escreve com garatujas, com grafismos primitivos, e só mais tarde começa a observar a organização linear do que vai escrever, fazendo uso de letras convencionais. No início, também, há a fase do realismo nominal, em que a criança pensa que, para escrever nomes de objetos pequenos, precisa recorrer a poucas letras, e que nomes de objetos grandes devem ter muitas letras. Já no final desse período, passa a compreender que: para escrever, deve utilizar letras; há uma quantidade mínima de letras para escrever determinada palavra (hipótese quantitativa); e é preciso haver uma variação com relação às letras que se vai utilizar para escrever, ou seja, não se pode usar sempre as mesmas letras (hipótese qualitativa).

Na fase silábica, ocorre a fonetização da escrita com a descoberta dos sons da fala e suas correspondências, em que a criança percebe que a escrita é a representação da fala. Inicialmente, ela utiliza uma letra para representar uma sílaba, sem valor sonoro convencional, e, gradativamente, vai descobrindo que a quantidade de letras para escrever uma palavra corresponde às partes dessa palavra que quer escrever, e passa, também, a utilizar o valor sonoro convencional das letras.

Na fase silábico-alfabética, há uma transição entre a hipótese silábica e a alfabética no sentido de que a criança escreve de forma híbrida, ora utilizando uma letra para representar uma sílaba, ora utilizando todas as letras que compõem a sílaba.

Na fase alfabética, a criança descobre a característica de correspondência grafema-fonema da escrita. Descobre que uma palavra é composta de letras, as quais formam sílabas, podendo ser reanalisadas em elementos menores, ou seja, os fonemas das palavras, e percebe sua escrita como alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

### 2.2.2 A oralidade, a escrita e a ortografia

A passagem da oralidade à escrita foi sempre acompanhada pelo desenvolvimento social e econômico de um determinado povo, e talvez por isso a escrita apareça como meio privilegiado de formação intelectual e patrimônio das elites socioeconômicas. Para Desbordes (1995, s/p), “[...] a escrita foi fator capital no desenvolvimento do povo romano e de seu império, tornando-se, assim, a base da cultura latina – a ponto de uma mesma palavra, *litterae*, designar os caracteres do alfabeto e as mais altas manifestações da vida intelectual” .

Cagliari (1999b) ressalta que o valor que se atribui à escrita “nas sociedades é tão grande e importante que pode levar alguém a pensar que a escrita é que comanda a fala e não o contrário” (CAGLIARI, 1999b, p. 64-65). O referido autor lembra, também, que a escrita “não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica” (CAGLIARI, 1999b, p. 65), o que remete às questões fundamentais da ortografia da língua. Dessa forma, um sistema de escrita não constitui uma perfeita transcrição dos fonemas, em que a correspondência entre fonema e grafema seja biunívoca, pois a única forma de escrita que retrata a oralidade, fazendo a relação letra-som de um para um, é a transcrição fonética. O autor supracitado observa, também, que

A escrita tradicional nada mais é do que uma representação da linguagem oral e, portanto, recupera a linguagem oral com todas as suas características, inclusive o caráter linear e sintagmático dos elementos que se concatenam numa certa ordem. Ou seja, ao ler, a escrita volta a ser fala (CAGLIARI, 1999c, p. 211-212).

Segundo Teixeira (2011), a escrita, como representação da fala, carrega, tanto quanto esta, as características de “linearidade, seqüencialidade e temporalidade, requerendo, além disso, uma dimensão espacial para que possa ser concretizada. Desta forma, a ESCRITA constitui-se em uma expressão BIDIMENSIONAL” (TEIXEIRA, 2011, p. 625).

As diferenças entre escrita e oralidade são evidenciadas por uma questão crucial. A linguagem oral é adquirida pela inserção da criança num meio de falantes de uma determinada língua. Por sua vez, a linguagem escrita é uma habilidade aprendida, ou seja, depende de ensino sistematizado; para a fala, o estímulo é auditivo, e, para a escrita, visual. Com respeito às diferenças entre aquisição e aprendizagem, Teixeira (2011) explica que, de acordo com Krashen (1976, 1981), que aborda a aquisição de segunda língua, “a *aquisição* depende de *processos inconscientes* mediados pela interação, enquanto a *aprendizagem* está associada a

*processos conscientes*, resultantes do ensino formal. Esta distinção tem sido empregada em estudos sobre a aquisição da modalidade escrita pela criança” (TEIXEIRA, 2011, s/p).

Linguagem oral e escrita não são estanques, nem podem ser trabalhadas de forma dissociada, isolada uma da outra, pois, segundo Cagliari (1999b), “quando se diz ‘linguagem escrita’, não se quer dizer que a escrita é totalmente diferente da linguagem oral, mas que é apenas um ‘uso específico’ da linguagem” (CAGLIARI, 1999b, p. 64).

Assim, uma modalidade não pode ser mais privilegiada do que a outra no processo de alfabetização. No processo de aquisição de sua língua materna, quando o aluno parte de sua fala para escrever, segundo Cagliari (2004, p. 7), “ele terá duas saídas: uma é escrever ‘como fala’ e outra é escrever ‘como se deve’ (ou seja, ortograficamente)”. Nesse sentido, Massini-Cagliari (1999b) afirma que

[...] as relações entre *letras e sons* (estabelecidas na *leitura*) são diferentes das relações entre *sons e letras* (estabelecidas na *escrita*), devido ao fato de uma palavra poder ser pronunciada de diversas maneiras (por exemplo, PÓTI, PÓTE, PÓTCHI, PÓTCH, etc.) e ter de ser escrita por uma única forma congelada, estabelecida pela ortografia (MASSINI-CAGLIARI, 1999b, p. 38).

Uma dificuldade dos professores no trabalho com o ensino da língua é compreender os erros de escrita de seus alunos e saber lidar com eles. Erros na escrita são preditores de dificuldades na aquisição da escrita de um sujeito, e não deveriam, de forma precipitada, ser considerados como falhas no processo de ensinar ou de aprender, mas deveriam ser vistos como indícios ou sinais de como esse sujeito vem concebendo a escrita que realiza, constituindo-se como dados importantes a serem analisados de maneira a redundar em novas formas de ensinar.

Zorzi (1998), para quem a aprendizagem da ortografia necessariamente leva a um trabalho reflexivo sobre a escrita, favorecendo uma atividade consciente sobre a representação gráfica, denominou os modos de escrever detectados num estudo com 514 sujeitos de “erros” ou “alterações ortográficas” (ZORZI, 1998, p. 32). No tocante a esses “erros”, durante o processo de aquisição da escrita, tem sido polêmica a questão dos limites entre o que seria considerado natural e o que seria patológico, já que, no início do processo, como já mencionado anteriormente, as escritas infantis são fortemente marcadas pela oralidade, ou seja, são influenciadas pela pronúncia, quando as crianças ainda não têm referências visuais prévias das palavras.

Dessa forma, há que se atentar para as relações entre a oralidade e a escrita, para não considerar os erros de escrita inicial como sintomas de *deficit*. Em relação às estratégias que



perpassam o processamento da leitura e escrita, se fonológicas ou ortográficas, Zorzi e Ciasca (2009) afirmam que algumas crianças podem ter mais dificuldades com os aspectos fonológicos e outras com os aspectos ortográficos. Os autores afirmam também que

A existência de aspectos fonológicos e ortográficos determinando a escrita das palavras pode levar a diversos tipos de erros os quais também podem ter frequências distintas de ocorrência. Esta incidência variável reforça a hipótese de que a presença destes desvios pode ser influenciada por características intrínsecas da própria linguagem escrita, as quais demandam diferentes habilidades ou conhecimentos por parte do aprendiz (ZORZI; CIASCA, 1998, p. 407).

Nesse sentido, para alunos com DI, escrever pode ser uma atividade extremamente complexa, considerando serem necessárias diferentes habilidades e diferentes conhecimentos por parte do aluno, conforme anteriormente explicitado pelos autores.

Segundo Moojen (2009, p. 24), “há poucas pesquisas conclusivas sobre a aquisição da escrita e a maioria refere-se à aquisição inicial. Estudos sobre o desenvolvimento da escrita ortográfica, posterior à fase alfabética, são ainda incipientes”. Enquanto Morais (2005, p. 15) afirma que “a convenção ortográfica é uma invenção necessária”, Rego (2005, p. 29) pergunta: “O que nos dizem os erros ortográficos do aluno?” e cita Carraher (1985), afirmando que essa autora mostrou

[...] de forma inovadora e pioneira, que os erros ortográficos dos alunos que freqüentavam as séries iniciais do ensino fundamental não são aleatórios, podendo, na sua maioria, ser interpretados, levando-se em consideração a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades (REGO, 2005, p. 29).

Considerando as definições dos diferentes autores acima aludidos e o *corpus* desta pesquisa, neste estudo o termo ‘erro’ é usado para indicar os processos de simplificação decorrentes da dificuldade dos sujeitos da pesquisa em organizar o material fonético-fonológico que conseguiram perceber no ditado de palavras e pseudopalavras, ditado este tomado como instrumento de coleta de dados. Ou seja, aqui se concebe ‘erro’ como indicativo da dificuldade dos sujeitos ao escrever palavras e pseudopalavras, sendo que essas dificuldades são expressas por: a) trocas entre classes de sons (uma classe de som é substituída por outra classe de som), que constituem os Processos de Substituição; b) simplificações da estrutura da sílaba, reduzindo-a, reordenando-a ou ampliando-a por meio de elisões, mudanças de posição ou acréscimo de sons, que constituem os Processos Modificadores Estruturais; c) substituição de um fonema por outro já existente na palavra, por influência do contexto fônico, que constitui os Processos Sensíveis ao Contexto.

Segundo Cagliari (1999a, p. 98), a ortografia foi inventada para evitar o caos social oriundo das diferentes pronúncias que as palavras têm em diferentes dialetos e com a finalidade de congelar certas formas de escrita, neutralizando a variação linguística, sendo que as classificações apresentadas para as alterações ortográficas pode variar de autor para autor, conforme exemplificado a seguir:

a) Cagliari (1999e, p. 138-145) classifica os erros de escrita nas seguintes categorias:

1) **Transcrição fonética<sup>51</sup> da própria fala:** corresponde às alterações decorrentes de transcrição do modo de falar, ou seja, o aluno escreve como fala. Exs.: troca de: <i> por <e>, como em <tristi> / triste e <dici> / disse; <u> por <o>, como em <tudu> / tudo; <u> por <l>, como em <sauva> / salvar e <sou> / sol; <r> por <l>, como em <praneta> / planeta; <li> por <lh>, como em <coelio> / coelho; não escreve <s> por não haver som correspondente na sua fala, como em <vamu> / vamos; acrescenta uma vogal desfazendo o grupo consonantal <pr>, como em <procurar> / parocura; não escreve o <r>, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, como em <poque> / porque; não escreve o <r> por não haver som correspondente na sua fala, como em <mulhe> / mulher e <lava> / lavar; escreve uma vogal em vez de duas, porque usa um monotongo em sua pronúncia, como em <pergunto> / perguntou; registra duas vogais em vez de uma, por usar um ditongo em sua pronúncia, como em <feis> / fez e <rapais> / rapaz; não utiliza <nh> em posição intervocálica seguindo-se à vogal <i>, como em <patio> / patinho e <mioca> / minhoca; não usa o til, como em <eitao> / então; caso de juntura intervocabular também é considerado pelo autor como caso de transcrição fonética, como em <vaibora> / vai embora;

2) **Uso indevido de letras:** a letra que é utilizada para escrever uma palavra, embora possível dentro do sistema de escrita, não corresponde ao que é determinado pela ortografia, como em <susego> / sossego; <dici> / disse; <lhomen> / homem; <xata> / chata; <comeco> / começo; <en> / em; <traz> / trás; <coando> / quando; <deneiro> / dinheiro;

3) **Hipercorreção:** acontece “quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever [...]” (CAGLIARI, 1999e, p. 141), como em <almaidilia> / armadilha; <galfo> / garfo; <jogol> / jogou;

---

<sup>51</sup> A transcrição fonética da própria fala, segundo Cagliari (1999e), é a categoria que apresenta o maior número de casos de erros contidos nos textos dos alunos cujas amostras ele estudou, representando um quarto do total dessas amostras.

4) **Modificação da estrutura segmental das palavras**<sup>52</sup>: alguns erros ortográficos abrangem: a) *trocadas de letras*, como em <voi> / foi; <anigo> / amigo; <save> / sabe; b) *supressão e acréscimo de letras*, como em <macao> / macaco; <sosato> / susto;

5) **Juntura intervocabular e segmentação**: nessa categoria, os erros não refletem transcrição fonética, nem se relacionam diretamente à fala; eles abrangem a escrita de palavras que não são segmentadas da forma convencional (ora há juntura intervocabular, como em: <eucazeicoéla> / eu casei com ela; <mimatou> / me matou; ora há segmentação inadequada nessas escritas devido à acentuação tônica das palavras, como em <a fundou> / afundou e <a gora> / agora);

6) **Forma morfológica diferente**: a variedade dialetal do aluno pode dificultar o conhecimento da grafia convencional quando seu modo de falar é muito diferente da forma ortográfica daquela palavra, como em <adepois> / depois; <pacia> / passear; <ta> / está;

7) **Forma estranha de traçar as letras**: traçado irregular ou com pouca precisão das letras, podendo fazer com que não fiquem bem diferenciadas umas das outras. O autor considera que a escrita cursiva<sup>53</sup> apresenta grandes dificuldades, tanto para quem escreve quanto para quem lê;

8) **Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas**: ao aprender que devem escrever os nomes próprios com letra maiúscula, alguns alunos passam a escrever os pronomes pessoais também com letras maiúsculas, como, por exemplo, <Eu>;

9) **Acentos gráficos**: alguns erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento, como ocorre quando se escreve *e* com acento e *é* sem acento;

10) **Sinais de pontuação**: como não são ensinados logo no início da aprendizagem da escrita, os alunos podem usá-los para isolar palavras, como consequência de ensinamentos obtidos em outras atividades, na produção de textos espontâneos, como em “Era. uma. vez.”;

11) **Problemas sintáticos**: são erros de escrita que revelam problemas de natureza sintática, como concordância, regência, mas que demonstram modos de escrever

---

<sup>52</sup> Segundo Cagliari (1999e, p. 142), “[...] a escola considera esses erros graves indícios de falta de discriminação auditiva (o que é falso), quando deveria entender que a criança faz uma aproximação muito grande da letra certa, não escolhendo uma letra que nada tem a ver com o som que quer representar”.

<sup>53</sup> No artigo intitulado *O que é preciso saber para ler*, Cagliari (1999d) afirma que apresentar o alfabeto é uma das coisas mais importantes para alguém se alfabetizar, e que é preciso que o professor escolha um tipo único de letra para começar a ensinar seus alunos, tendo em vista que há muitos estilos de letras em nosso sistema de escrita. Sugere que se use o tipo de letras denominado ‘forma maiúscula’ por sua forma gráfica mais clara e distinta, e afirma, enfaticamente: “Ensinar a ler usando letras cursivas é uma maldade muito grande com as crianças. Na escrita cursiva é mais difícil saber onde começam e acabam os traçados das letras [...]” (CAGLIARI, 1999d, p. 141).

influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa, como quando escreve “eles viu outro urubu” / eles viram outro urubu; “dois coelio” / dois coelhos.

b) A proposta de Lemle (1994, p. 25) demonstra “uma subdivisão dos tipos de relação existentes em nossa língua entre sons da fala e letras do alfabeto”, assim apresentada pela autora:

1) **Relação de um para um:** cada letra com seu som, cada som com uma letra (correspondências biunívocas entre fonemas e letras). Exs.: <p, b> /p, b/; <t,d> /t,d/; <f, v> /f, v/; <a> /a/;

2) **Relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição:** cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Ex.: a letra <s> no início da palavra tem som de [s], como em ‘sala’; na posição intervocálica, tem som de [z], como em ‘casa’;

3) **Relações de concorrência:** mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. Ex.: [z] pode ser representado pelas letras <s, z, x>, como em ‘mesa’, ‘certeza’ e ‘exemplo’ (LEMLE, 1994).

Segundo Lemle (1994, p. 40), há “um percurso que o aprendiz das letras deve fazer até se assenhorear completamente do sistema”. A autora afirma, ainda, que “podemos utilizar a avaliação dos erros para diagnosticar com bastante precisão em que etapa do processo de aquisição o aluno se encontra” (LEMLE, 1994, p. 40), e assim classifica esses erros: a) *Falhas de primeira ordem:* as falhas cometidas referem-se a leitura lenta, com soletração de cada sílaba e escrita com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras: repetições (como em <ppai> / pai; <meeu> / meu) e omissões de letras (como em <trs> / três; <pota> / porta); trocas na ordem das letras (como em <parto> / prato; <sadia> / saída); falhas decorrentes do formato das letras (como em <rano> / ramo; <eua> / lua) e da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som (como em <sabo> / sapo; <gado> / gato); b) *Falhas de segunda ordem:* a escrita da criança é como uma transcrição fonética da fala, como em <matu> / mato; <bodi> / bode; <tenpo> / tempo; <azma> / asma; <genrro> / genro; <eles falão> / eles falam; c) *Falhas de terceira ordem:* trocas entre letras concorrentes, como em <acim> / assim; <açado> / assado; <trese> / treze; <craru> / claro; <operaro> / operário; <jigante> / gigante.

Os erros ou as falhas de primeira ordem correspondem à fase em que o aluno precisa “dominar as etapas prévias da alfabetização” (LEMLE, 1994, p. 40) e estão relacionados a questões de discriminação visual e auditiva; as falhas de segunda ordem, em que o aluno já consegue estabelecer correspondência entre sons e letras, ocorrem apoiadas na oralidade e indicam que o aluno que as comete ainda não completou seu processo de alfabetização; as/os falhas/erros de terceira ordem, correspondentes às representações múltiplas que são superadas de maneira gradual, pela exposição do aluno à leitura e escrita, indicam que o aluno já pode ser considerado alfabetizado.

Lemle (1994) observa que quem teve a experiência de ensinar alguém a ler e a escrever já pôde constatar que, num determinado momento desse processo, parece haver um “verdadeiro estalo”, que “ocorre quando o aprendiz capta a idéia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra” (LEMLE, 1994, p. 16). No entanto, essa epopeia que é aprender a ler e a escrever é mais complexa do que pode sugerir essa descrição, conforme analisa a autora:

Pobre alfabetizando! Sua euforia logo deverá se abrandar, porque as coisas que acontecem entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos (LEMLE, 1994, p. 17).

Dessa forma, utilizando a metáfora do casamento, em que o caráter monogâmico é dado pela relação biunívoca entre uma letra e seu respectivo som, Lemle (1994) demonstra o que Cagliari (1999e) já havia enumerado: as complexas e intrincadas relações entre sons e letras, relações essas cuja complexidade pode tornar muito difícil e, às vezes, mesmo impossível tal aprendizagem para alguns alunos que têm comprometidas funções mentais superiores imprescindíveis para aprender, como parece ser o caso de alguns sujeitos com DI.

É importante ressaltar, ainda, que alguns tipos de erros, embora sejam os mesmos, recebem nomenclaturas diferentes, a depender dos autores; por exemplo, o conceito de supercorreção, para Carraher (1990), corresponde ao de hipercorreção, para Cagliari (1999e).

Pepe (2010) identificou, em seu estudo sobre a presença de processos fonológicos na leitura de sujeitos que apresentam dislexia, outros aspectos envolvidos na escrita, sugerindo que estes fossem abordados em estudos posteriores. A autora encontrou diversos “achados não previstos”, tais como: presença significativa do Processo de Alteração Prosódica, um tipo de simplificação suprasegmental em que o sujeito apresenta dificuldade para perceber a tonicidade de palavras; Processo de Ampliação da Estrutura Silábica, o que parece ter

surpreendido a autora, já que afirma que “enquanto o mais esperado é que, durante o processamento de uma palavra, o sujeito vá em direção a uma economia estrutural, nessa pesquisa registrou-se o inverso por diversas vezes” (PEPE, 2010, p. 202); Processo de Simplificação da Consoante Inicial, em que, “inesperadamente”, foram documentadas “várias ocorrências de sujeitos cuja leitura caracterizou-se pelo apagamento da consoante inicial absoluta, mais intensamente, na posição inicial interna” (PEPE, 2010, p. 202).

Sem desconsiderar, evidentemente, os aspectos de significação inerentes a toda estrutura linguística, este estudo aborda a fase de aquisição da escrita, enfocando aspectos fonológicos da língua aplicados na escrita.

Moreira (2009), em pesquisa realizada com crianças e adultos sobre o estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura, demonstra em seus achados que não há uma assimetria entre adultos e crianças com relação às experiências letradas, mas diferenças no estilo de letramento de cada grupo. A esse respeito, a autora afirma que

Tais diferenças parecem explicar um dos aspectos que saltam aos olhos a partir dos dados apresentados: embora crianças e adultos (G1 e G2) iniciem o ano letivo no estágio predominantemente fonográfico e encerrem o ano num estágio intermediário entre o fonográfico e ortográfico, alguns achados permitem perceber que os adultos tendem a se deixar influenciar mais pela redundância ortográfica do que as crianças, enquanto as crianças se deixam influenciar mais pela regularidade fonológica do que os adultos, embora ambos façam uso dos dois aspectos (MOREIRA, 2009, p. 189).

Finalmente, é importante considerar que o processo de aquisição da escrita, dada sua complexidade, não termina no período da alfabetização, mas continua, por meio do letramento quando o sujeito, em suas práticas sociais, em sua vivência, faz uso desse objeto conceitual, desse artefato cultural denominado escrita, construído pelo homem há milhares de anos.

Com o objetivo de apresentar os estudos teóricos que fundamentam a presente pesquisa nas questões da fonologia da língua, a próxima seção versará sobre a Teoria de Processos Fonológicos.

### 2.3 A TEORIA DE PROCESSOS FONOLÓGICOS

*“A palavra é uma espécie de música, à qual certos ouvidos, ainda que bem constituídos, podem ser insensíveis”.*  
(PESSOTTI, 1984).

Nesta seção, apresenta-se a Teoria de Processos Fonológicos, fundamentada na Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973) como possibilidade de análise da fala infantil nos

primeiros anos de vida da criança e, conforme enfoque deste estudo, como forma de analisar a escrita de alunos com DI.

### **2.3.1 Aspectos da Teoria da Fonologia Natural**

A Teoria da Fonologia Natural tem sido proposta como fundamento para análise do processo de aquisição da linguagem, utilizando como modelo a abordagem de processos fonológicos.

Historicamente, o trabalho pedagógico realizado com alunos com DI esteve fundamentado em concepções behavioristas que visavam ao treino de habilidades. Recentemente, em concepções construtivistas, e hoje, há uma tendência em buscar compreender o sujeito com DI numa perspectiva histórico-cultural (PADILHA, 2001a; CARNEIRO, 2007), em que ele deve ser visto como alguém capaz de atribuir significados a cada uma de suas ações, mesmo as mais elementares (por exemplo, escovar os dentes, para os que apresentam comprometimentos mais acentuados), num processo mediado pelos signos linguísticos e pela interação com outros seres humanos.

Segundo a psicologia histórico-cultural, a linguagem é representação, é conceito e, de forma especular, reflete e traduz toda a experiência histórica das gerações precedentes e a sua aprendizagem, no caso dos sujeitos com DI, depende de suas condições individuais com relação à deficiência, mas também das condições que envolvem o trabalho pedagógico na ação de ensinar. Nesse sentido, a compreensão do significado dos processos fonológicos para a análise das escritas dos alunos com essa deficiência poderá trazer contribuição para a prática pedagógica dos professores especializados em Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos, já que os alunos com DI dessas salas, apesar da idade, ainda não completaram o processo aquisicional da leitura e escrita.

Os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento linguístico. Nesse período, tendo a fala adulta como alvo, a criança vivencia um processo de aquisição linguística complexo e variável, em que, gradativamente, vai estabilizando seu sistema fonológico e lexical, com uma gramática incipiente emergindo aos poucos. Há vários modelos teóricos que trazem classificações explicativas sobre as ocorrências características do desenvolvimento desse período e que possibilitam analisar o desenvolvimento normal da criança (e também quando esse desenvolvimento estiver apresentando desvios fonológicos). Um desses modelos é a Teoria da Fonologia Natural, proposta por Stampe (1973), cujo conceito mais importante é o de processos fonológicos.

Processo fonológico é um conceito proposto como central da Teoria da Fonologia Natural, definido por Stampe (1973) como uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência de sons que apresenta uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil.

Ou seja, conforme Stampe (1973), processo fonológico é uma operação que se realiza na mente do indivíduo e que se manifesta em sua fala, por meio da substituição de fonemas difíceis de serem “realizados” foneticamente, isto é, mais difíceis de serem articulados, por outros mais fáceis e também pela simplificação de combinações de fonemas (combinações mais complexas) por outras mais fáceis de serem produzidas. A atribuição do rótulo ‘naturais’ aos processos fonológicos justifica-se, segundo Stampe (1973), porque as restrições articulatórias e perceptuais, embora sejam inerentes ao indivíduo, são temporárias.

A esse respeito, Teixeira (2009a) afirma que

[...] o conceito de naturalidade usado aqui, conforme GRUNWELL (1987), implica na relação da naturalidade a fatores fonéticos, que resultam de características fisiológicas/articulatórias e/ou psicológicas/perceptuais dos sons. Assim, alguns sons são mais naturais, mais fáceis de pronunciar/perceber do que outros. O uso de sons mais naturais implica no uso de padrões mais simples por parte da criança (TEIXEIRA, 2009a, p. 23).

Dessa forma, a fala da criança caracteriza-se por sua tendência à simplificação, no sentido de que ela tende a simplificar os enunciados que profere para evitar produzir construções linguísticas difíceis e evitar, assim, produzir enunciados imprecisos. A essa operação cognitiva aplicada à fala, tendendo a simplificá-la, denomina-se processos fonológicos. Esses processos utilizados pela criança têm como objetivo diminuir as dificuldades de articulação da fala, preservando, ao mesmo tempo, as características perceptuais dessa fala para que a inteligibilidade não seja muito prejudicada.

Além de naturais, os processos fonológicos também são qualificados por Stampe (1973) como inatos e universais. O caráter inatista é atribuído aos processos fonológicos, no sentido de que todo indivíduo já nasce com restrições articulatórias, que depois vão sendo superadas se não forem relevantes para sua língua materna. Seu caráter universal, por sua vez, é explicado no sentido de que o desenvolvimento fonológico de todo indivíduo se inicia a partir das mesmas bases, ou seja, com todos os processos atuando, inclusive os de seu sistema linguístico.



Assim, sendo os processos fonológicos universais, a criança está capacitada para adquirir o sistema fonológico de qualquer língua. À medida que ela entra em contato com uma língua materna, os processos fonológicos vão sendo reordenados, revisados, ou até substituídos, de maneira que seus padrões de fala correspondam aos do adulto, tomados por ela como modelo e meta, conforme já explicitado neste estudo. Tratando sobre a realidade psicológica dos processos fonológicos, Teixeira (1988) apresenta um questionamento:

É interessante ressaltar, a esta altura, que embora estes processos sejam considerados por alguns autores (e.g. STAMPE 1969, SMITH 1973) como processos INATOS que devem ser exterminados, revisados ou substituídos durante a aquisição, não existe nenhuma garantia ou prova empírica de sua realidade psicológica. [...] Na verdade, eles devem ser encarados como *meros dispositivos descritivos* que representam as estratégias transitórias de formulação de hipóteses utilizadas pela criança, i. e. *interpretações linguísticas* com as quais o analista tenta capturar o processamento que subjaz à fala da criança (TEIXEIRA, 1988, p. 54, destaques nossos).

Assim, sujeitos, em seu processo de aquisição da linguagem, expressam essas formas linguísticas diferenciadas ou com características que fogem do padrão linguístico da fala adulta, manifestando um estágio evolutivo de sua maturação linguística. E, no caso desta pesquisa em especial, busca-se compreender de que maneira sujeitos com DI expressam em suas escritas processos de simplificação subjacentes à sua organização linguística.

Para Teixeira (2009a), embora os processos fonológicos sejam “apenas uma forma mais abrangente e mais generalizada de análise de erros, eles fornecem um quadro teórico mais amplo do que a clássica Análise de Contrastos” (TEIXEIRA, 2009a, p. 24), já que proporcionam “uma descrição sistemática das simplificações ao nível sistêmico e ao nível estrutural e que, quando necessário, esses processos fonológicos dão conta dos fatos contextuais que influenciam determinadas realizações de pronúncia” (TEIXEIRA, 2009a, p. 24). A consequência são descrições mais generalizadas e econômicas das diferenças entre as pronúncias adultas e as pronúncias infantis. Assim, a Teoria da Fonologia Natural trouxe como contribuições, ainda, a possibilidade de estabelecer relações entre formas infantis e formas adultas (alvo padrão) em que essa relação é de simplificação.

Quanto à classificação dos processos que são observados durante a aquisição fonológica, Ingram (1976) e Grunwell (1981) a propuseram em língua inglesa, e Teixeira (1980, 1985, 1988, 1991) e Yavas (1988), em língua portuguesa.

Ingram (1976) foi um dos primeiros pesquisadores a sistematizar os processos fonológicos no inglês, dividindo-os em categorias a partir, inicialmente, de uma

fundamentação na proposta de David Stampe. Ingram (1976) dividiu os processos fonológicos em três grupos:

a) **Processos de Substituição** – ocorrem quando há trocas entre classes de sons, ou seja, uma classe de som é substituída por outra classe de som;

b) **Processos que afetam a estrutura silábica** – ocorrem quando há simplificação da estrutura da sílaba, reduzindo-a, reordenando-a ou ampliando-a por meio de apagamentos, mudanças de posição ou acréscimos de sons; podem afetar a fonotática da palavra;

c) **Processos de Assimilação** – ocorrem quando há substituição de um som por influência de outro que se encontra na mesma palavra.

Grunwell (1981) dividiu os processos em dois grupos: os que envolvem simplificações sistêmicas, operando, no eixo paradigmático dos sons, como sistema de oposições, e os que envolvem modificações na estrutura da palavra, operando no eixo sintagmático.

Na categoria Processos de Substituição, segundo Ingram (1976) observa, na língua inglesa estão: Oclusivização, Anteriorização, Ensurdecimento, Desnasalização, Semivocalização, Vocalização, Neutralização das Vogais e Apagamento. Na categoria Processos de Assimilação, estão: Assimilação Vocálica, Assimilação Consonantal e Sonorização. Na categoria dos processos que afetam a Estrutura Silábica, estão: Redução de Encontros Consonantais, Redução da Consoante Final, Elisão das Sílabas Fracas e Reduplicação.

### 2.3.2 Os processos de simplificação fonológica no português

Conforme já explicitado neste estudo, Teixeira (1991) propôs uma classificação dos processos que são observados durante a aquisição fonológica e que serão utilizados para fundamentar as análises das escritas dos sujeitos desta pesquisa. Para a classificação dos processos, a autora construiu um conjunto de procedimentos para análise da fala infantil, denominado Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (PDFP), pelo qual propôs

Uma série de ‘NORMAS’ maturacionais, colocadas em termos de processos de simplificação, que não só estabelecem a ordem de aquisição das diferentes classes de sons que compõem o sistema fonológico da língua, mas também permitem prever as idades cronológicas iniciais e terminais para aquisição das diferentes classes de sons de indivíduos considerados normais (TEIXEIRA, 1988, p. 54).

Tais normas refletem os padrões observados na fala de indivíduos avaliados, possibilitando estabelecer, de forma sistemática, se seu desenvolvimento está ocorrendo da forma esperada para a idade ou se existem características atípicas.

Ressalta-se que, de acordo com Teixeira (1988, p. 53), dentro do quadro teórico da Fonologia Natural, a concepção de um nível de organização subjacente à produção da fala apresenta uma perspectiva “notadamente maturacional”, a partir da comparação entre um dado sistema infantil e o de outras crianças de idade semelhante. A autora assevera, ainda, que,

Ao que tudo indica, parece haver, nos distintos estágios de fala da criança, alguns padrões mais ou menos gerais de simplificação de certas classes de sons do sistema adulto que ela tem como modelo e meta. Estes processos fonológicos (Stampe 1969, Grunwell 1981), ou Processos de Simplificação (Ingram, 1976), operam no eixo paradigmático dos contrastes de som (i. e. a Composição de Traços), bem como no eixo sintagmático das sequências de som (i. e. Combinação Fonotática), podendo ainda refletir a interação destes dois aspectos através da influência de fatores contextuais que tantas vezes resultam nas mudanças fonológicas (TEIXEIRA, 1998, p. 53).

Adotando um critério semelhante ao de Ingram, Teixeira (2009a) divide os processos fonológicos do português em Processos de Substituição – consistem em substituições entre classes de sons, sem influência de qualquer som vizinho; Processos Modificadores Estruturais – a simplificação vai incidir em relação a elementos que ocorrem em posições prosódico-silábico-lexicais; e Processos Sensíveis ao Contexto – sofrem influência assimilatória de elementos do contexto da palavra, ou seja, são influenciáveis por sons vizinhos.

Por meio de critérios cronológicos, Teixeira (1988) classifica os processos como iniciais, mediais e terminais. Assim, com relação à aquisição do sistema fonológico pela criança, os processos iniciais duram aproximadamente até os 2 anos e seis meses; mediais duram aproximadamente até os 3 anos; terminais perduram até os quatro ou 5 anos de idade, quando o sistema fonológico do português já deverá ter sido adquirido e, conseqüentemente, os processos já deverão estar extintos. Ressalta-se que os estágios maturacionais indicados no perfil devem ser interpretados com flexibilidade, de forma a acomodar as variações individuais em termos do ritmo de aquisição linguística.

Retomando conceitos fundamentais da Teoria de Processos Fonológicos, Teixeira (1988, 2009a) diferencia processos e estratégias, conforme explicitam os excertos abaixo:

PROCESSOS, então, são entendidos como princípios mais gerais de organização do material fonético-fonológico que a criança percebe e processa a partir da fala adulta, implementados através dos diferentes padrões ou estratégias realizacionais específicos à língua ou universais (TEIXEIRA, 2009a, p. 23).

O termo **ESTRATÉGIA** está aqui sendo utilizado, de forma diferenciada de **PROCESSO**, para descrever os padrões realizacionais através dos quais os **PROCESSOS** (princípios mais gerais de organização daquilo que a criança percebe na fala adulta) são implementados (TEIXEIRA, 1988, p. 62).

A seguir, são apresentados os processos fonológicos que ocorrem na aquisição da fala de crianças brasileiras, com suas definições e exemplos, fundamentados nas classificações de Teixeira (1988, 2009a), lembrando que é bastante comum a coocorrência de processos, ou seja, a atuação de dois ou mais processos na mesma palavra.

### 2.3.2.1 Processos de Substituição

Com relação aos Processos de Substituição, Teixeira (2009a, p. 23) afirma que, “a partir das descrições e posterior exemplificação dos processos fonológicos mais comuns e dos padrões de desenvolvimento dos segmentos e seqüências aos quais eles se aplicam, [...] fica evidente que existe uma cronologia para a sua ocorrência e seu desaparecimento”. Ressalta-se que os exemplos citados abaixo são apresentados por Teixeira (1988, 2009a):

a) **Oclusivização** – ocorre quando há substituição de fricativas por oclusivas com o mesmo ponto de articulação. Desaparece antes dos 2 anos e seis meses. Ex.: ELEFANTE → ['pɛtʃi];

b) **Glotalização** – marca a fronteira da sílaba, embora possa também ser usada em substituição a outros sons – em geral, as oclusivas velares /k/ e /g/. Desaparece antes dos 2 anos e seis meses. Exs.: QUERO → ['kɛʔu]; BOCA → ['boʔɐ];

c) **Ensurdecimento** – ocorre quando há troca de obstruintes sonoras por surdas, num processo que afeta os segmentos na posição inicial da sílaba. Desaparece entre 2 e 3 anos. Ex.: GALINHA → [ka'liŋɐ];

d) **Anteriorização** – ocorre quando há substituição de consoantes velares por bilabiais ou alveolares, verificado nos estágios iniciais do desenvolvimento fonológico. Desaparece por volta dos 2 anos e seis meses. Ex.: CASTELO → [pas'tɛlu];

e) **Simplificação do /r/** ou **Redução do /r/** – ocorre quando o /r/ é simplificado por meio de elisão (Apagamento), de substituição por uma lateral [l] (Lateralização), de substituição por uma semivogal (Semivocalização), ou por meio de metátese (troca de fonemas dentro de uma mesma sílaba). Ocorre até por volta de 2 anos e seis meses. Exs.:

RATO → [ˈaxtu] (Metátese); BARRIGA → [biˈigɐ] (Elisão); BURRO → [ˈbuwu] (Semivocalização); GARRAFA → [gaˈlafɐ] (Lateralização);

f) **Confusão das Laterais** – ocorre quando os dois membros da classe das laterais não são usados pela criança de forma contrastiva. Presente até por volta dos 2 anos e seis meses. Exs.: MILHO → [ˈmilu] (Alveolorização); COLO → [ˈkɔʎu] (Palatalização);

g) **Confusão das Fricativas** – ocorre quando os membros da classe das fricativas parecem se confundir de alguma forma. Desaparece por volta de um ano e cinco meses. Pode ocorrer a palatalização afetando o par dento-alveolar [s] e [z] e a despalatalização afetando as palatais surdas e sonoras [ʃ] e [ʒ]. Exs.: SAI → [ˈʃay] (Palatalização); IGREJA → [ˈgezɐ] (Despalatalização);

h) **Confusão das Líquidas** – ocorre quando a lateral dento-alveolar /l/ e o tepe dento-alveolar /r/ não são usados distintivamente, o que só vai ocorrer após 3 anos e seis meses. Esse processo pode ser implementado por meio de Elisão, Semivocalização ou Lateralização. Exs.: QUERO [ˈkeu] → (Elisão); QUERO → [ˈkeju] (Semivocalização); NARIZ → [naˈliʃ] (Lateralização).

### 2.3.2.2 Processos Modificadores Estruturais

Teixeira (2009a) afirma que “esses processos *alteram a estrutura prosódico-silábico-lexical*. Isto quer dizer que a *substituição de traços e/ou segmentos* vai afetar as possibilidades combinatórias através das quais o sistema de sons da língua se organiza” (TEIXEIRA, 2009a, p. 29).

São considerados Processos Modificadores Estruturais ou Processos Estruturais: Simplificação da Semivogal do Ditongo Crescente; Simplificação da Consoante Final; Simplificação dos Encontros Consonantais; Permutação e Elisão das Sílabas Fracas.

1) **Simplificação da Semivogal do Ditongo Crescente** – Processo em que ocorre simplificação dos ditongos crescentes mediante as seguintes estratégias:

a) **Elisão** – ocorre quando há queda da semivogal, embora a vogal mais estável também possa ser afetada. Ex.: GUARDA-CHUVA → [ˈgadɐˈsuvɐ];

b) **Silabificação** – ocorre quando os dois elementos do ditongo são separados em sílabas distintas. Ex.: LÍNGUA → [ˈliŋuɐ];

c) **Migração** – ocorre quando a semivogal se desloca de uma sílaba para outra, no interior da palavra. Ex.: ÁGUA → ['awgɐ]. Segundo Teixeira (2009a), “estas semivogais podem, ainda, ser simplificadas através da *Reduplicação*, quando o ditongo é replicado em outra sílaba da palavra” (TEIXEIRA, 2009a, p. 29). Ex.: ESTÁTUA → [iʃtɥatwa].

2) **Simplificação da Consoante Final** ou **Redução da Consoante Final** – Processo de simplificação fonológica em que uma sílaba do tipo CVC é reduzida ao padrão CV por meio de elisão da consoante final, silabificação ou migração. São exemplos de estratégias de simplificação das consoantes finais:

a) **Elisão** – ocorre quando há apagamento de consoante. Ex.: PORTA → ['pɔtɐ];

b) **Alongamento da vogal** – ocorre quando a consoante final é marcada por um alongamento da vogal precedente. Ex.: PORTA → ['pɔ:tɐ];

c) **Apoio vocálico** – ocorre quando a consoante final é acompanhada de apoio vocálico, como ocorre no caso do /S/ em final absoluto. Ex.: DOIS → ['dojsi];

d) **Confusão entre Fricativas e Vibrantes** – ocorre quando a fricativa é realizada como um “erre” (Ex.: MOSCA → ['moʃkɐ]), ou quando o “erre” tem uma realização lateral (Ex.: PORTA → ['pɔltɐ]);

e) **Metátese** – ocorre quando a consoante final se desloca de seu lugar na margem final da sílaba e passa a ocupar a cabeça da sílaba: Exs.: IRMÃ → ['ximɐ̃]; ESCOLA → [si'kɔlɐ];

f) **Migração** – ocorre quando a consoante final se desloca de uma sílaba para outra dentro da palavra. Ex.: ÓCULOS → ['ɔʃku];

g) **Coalescência** – ocorre quando a consoante final deixa de ocupar seu lugar na margem final da sílaba e passa a ocupar a cabeça da sílaba subsequente, e a consoante final que existia nessa sílaba vizinha desaparece. Ex.: PASTA → ['paʃtɐ].

3) **Simplificação dos Encontros Consonantais** – Processo fonológico bastante complexo, segundo Teixeira (2009a, p. 31), que “evolui através de diferentes estágios, conforme a criança amadurece fonologicamente. As estratégias implementacionais parecem seguir uma certa ordem”:

a) **Elisão** – ocorre quando há apagamento do segundo elemento. Ex.: FRALDA → ['padɐ];

b) **Silabificação** – ocorre quando os dois elementos que formam o encontro são separados em sílabas distintas por meio da silabificação da primeira consoante ou da

introdução (ou epêntese) de uma vogal para apoiar a primeira consoante. Ex.: PREGO → [pɛ'ɾɛgu];

c) **Semivocalização** – ocorre quando o segundo elemento do encontro começa a emergir; ele pode ser realizado como uma semivogal palatal ([y]). Ex.: PRAIA → ['pyayɐ];

d) **Confusão de Líquidas** ou confusão na realização do segundo elemento. Segundo Teixeira (2009a),

[...] quando o segundo elemento passa a ser quase consistentemente realizado abertamente, vai haver confusão em relação à realização das líquidas que podem ocorrer na posição de segundo elemento ([l] e [r]). Isto significa dizer que os encontros do tipo C+/l/ e C+[r] não conseguem ser contrastados. Durante este período, parece haver um momento, em que o segundo elemento tende a ser realizado sempre como lateral. Em uma fase imediatamente posterior, este passa a ser realizado consistentemente como “erre” (em geral após 2;6) (TEIXEIRA, 2009a, p. 32).

Exs.: BRINCAR → [bli'ka]; FLOR → [fro];

e) **Metátese** – ocorre quando o segundo elemento do encontro se desloca dentro da sílaba e passa a ocupar a posição da consoante final na sílaba. Exs.: PRECISA → [pɛx'sizɐ]; PRATINHO → [pax'tʃiɲu];

f) **Migração** – ocorre quando os encontros consonantais se deslocam de uma sílaba dentro da palavra para a posição de início de palavra (tem início por volta dos 3 anos e seis meses). Exs.: DEGRAU → [dre'gaw]; DOBRAR → [dro'ba].

4) **Permutação** – ocorre quando consoantes de sílabas distintas “trocam” de lugar com outra consoante. Ex.: CAPACETE → [kasa'petʃi].

5) **Simplificação das Sílabas Fracas** – ocorre quando há elisão de sílabas pré-tônicas e pós-tônicas em palavras adultas dissílabas e trissílabas (emerge por volta de um ano e meio). Exs.: Pré-Tônica – PIRULITO → [pi'litu]; TELEVISÃO → [teli'zɛw]. Pós-Tônica – FESTA → [pɛ]; BORBOLETA → [boo'le].

### 2.3.2.3 Processos Sensíveis ao Contexto

Nesses processos, as substituições de traços ou segmentos decorrem de pressões do contexto da própria palavra (ou seja, do contexto fonológico próximo) e tornam os elementos da estrutura prosódico-silábico-lexical mais parecidos uns com os outros.

1) **Assimilação** – ocorre quando há substituição de um som por influência de outro que se encontra na mesma palavra; envolve casos de harmonia vocálica (Ex. CADEIRA [ke'delɐ]), consonantal (Ex.: COPO → ['pɔpu]) e vogal/consoante (Ex.: BURRO → ['buwu]).

a) **Assimilação Total** – ocorre quando todos os traços de um dado segmento são harmonizados, ou seja, o elemento afetado se torna exatamente igual ao que causou a assimilação. Ex.: SAPATO → [pa'patu];

b) **Assimilação Parcial** - ocorre quando pelo menos um traço de um dado segmento é assimilado. Ex.: SAPATO → [ta'patu];

De acordo com a direção da assimilação no eixo combinatório (ou sintagmático), a assimilação pode ser:

a) **Regressiva** – quando o elemento assimilado (afetado) antecede aquele que o afetou (o assimilador). Ex.: “COPO ['pɔpu]; BICO ['kiku]” (TEIXEIRA, 2009a, p. 37).

b) **Progressiva** – quando o elemento assimilado (afetado) vem depois daquele que causou a assimilação. Ex.: “COPO ['kɔku]” (TEIXEIRA, 2009a, p. 37).

De acordo com o grau de proximidade entre o elemento assimilado e o elemento causador da assimilação, a assimilação pode ser:

a) **Contígua** – quando o elemento assimilado se encontra na sílaba imediatamente vizinha daquele que desencadeou o processo assimilatório. Ex.: “BURRO ['buwu]” (TEIXEIRA, 2009a, p. 37).

b) **Não contígua** – quando o elemento assimilado não se encontra na sílaba imediatamente vizinha daquele que desencadeou o processo assimilatório. Ex.: “COPO ['pɔpu]” (TEIXEIRA, 2009a, p. 37).

c) **A distância** – quando há mais de uma sílaba de intervalo. Ex.: “TARTARUGA [ka'lugɐ]” (TEIXEIRA, 2009a, p. 37).

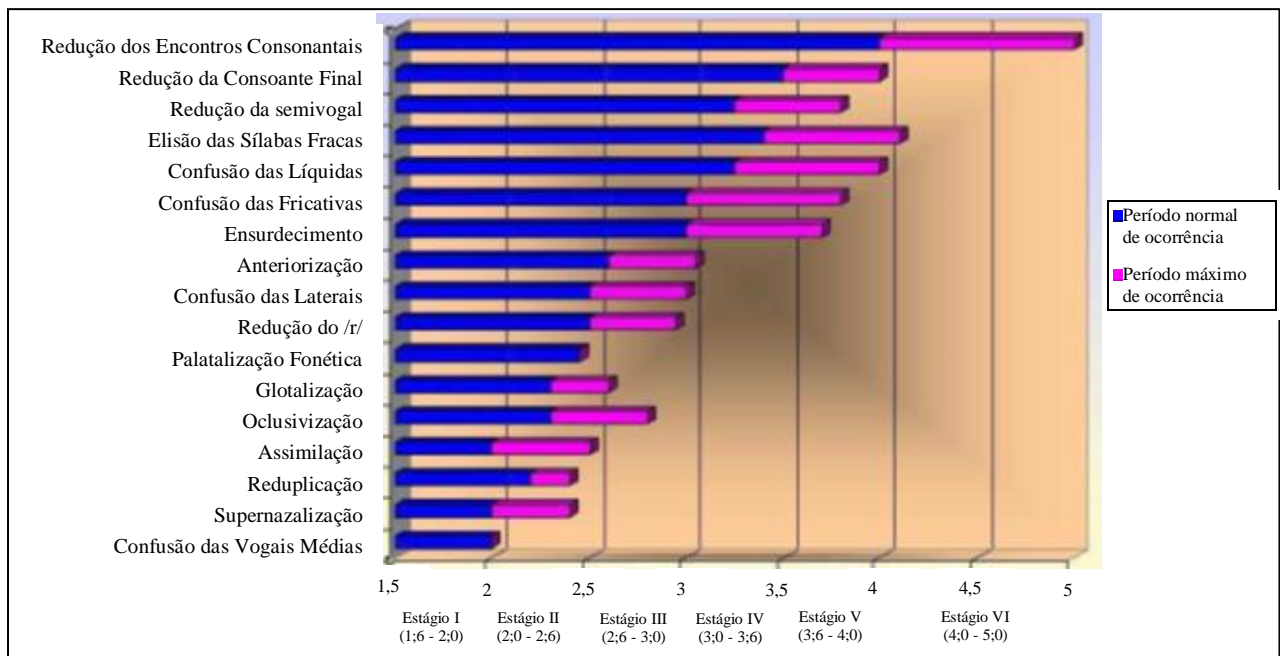
2) **Reduplicação** – Consiste na repetição de um padrão silábico “mais fácil” de ser produzido do ponto de vista articulatorio. Pode ocorrer também por acréscimo de sílaba ou de



segmento e por réplica de semivogal, réplica de consoante final ou réplica de encontro consonantal. Exs.: GELEIA → [le'le]; ESTÁTUA → [is'twatwa]; NARIZ → [na'liʃi]; BIBLIOTECA → [bilibliɔ'tekɐ].

O Gráfico 1 apresenta os processos encontrados no desenvolvimento normal, conforme Teixeira (1988):

**Gráfico 1 - Processos encontrados no desenvolvimento normal**



Fonte: Teixeira (1988, p. 61)

### 2.3.3 Os processos na aquisição não normal: estudos sobre os desvios fonológicos

Quando o processo de desenvolvimento da linguagem de uma criança ocorre de maneira natural, até por volta de 5 anos, ela percebe quais os sons usados em seu ambiente e como eles estão organizados; já possui, portanto, o sistema completo de contrastes de sons, conseguindo produzi-los de maneira adequada. Mas, muitas vezes, esse desenvolvimento acontece de forma atípica, causando muita preocupação aos pais e professores.

Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991) afirmam que a publicação da obra clássica de Ingram (1976) motivou o interesse por estudos sobre desvios de fala em crianças com base em uma perspectiva linguística. Segundo Ingram (1976), os termos usados para designar os problemas fonológicos que afetam essas crianças foram: ‘desordem’, ‘desvio’, ‘inabilidade’, ‘disfunção’.

Para Teixeira (1990), o termo ‘dislalia’, amplamente utilizado até meados da década de 60 do século passado na Europa e nos Estados Unidos, caiu em desuso por ser utilizado de forma indiscriminada para classificar todo tipo de desordens articatórias não orgânicas. Mas, com o surgimento dos primeiros estudos linguísticos, “os ‘erros’ de fala passaram a ser descritos em termos de padrões sistemáticos, e a patologia recebeu novos rótulos, tais como ‘desordem lingüística do tipo fonológico’ (Pollack ; Rees 1972), ‘desordem fonológica’ (Panagos 1974) e ‘desabilidade fonológica’ (Ingram 1976)” (TEIXEIRA, 1990, p. 212-213).

Segundo Grunwell (1981), desvio fonológico é uma desordem linguística que se manifesta pelo uso de padrões anormais na fala, afetando o nível fonológico da organização linguística e não a mecânica de produção articatória da fala. A autora enumera algumas características presentes na fonologia com desvios: fala espontânea ininteligível numa criança com mais de 4 anos, audição normal para a fala, ausência de anormalidades anatômicas ou fisiológicas nos mecanismos de produção da fala, compreensão e capacidades intelectuais adequadas, léxico e sintaxe dentro da normalidade e exposição adequada à língua.

Melo (2010), em pesquisa sobre a interferência de processos fonológicos na escrita de crianças com dislexia, ressalta que as “inabilidades de fala que podem estar presentes em disléxicos não devem ser consideradas como simples desvios fonológicos, pois fazem parte de um distúrbio constitucional, que envolve uma ampla sintomatologia além daquela manifestada na fala” (MELO, 2010, p. 34). A autora afirma, também, que “a existência da disfunção neurológica nos disléxicos constitui-se em um critério de exclusão para o diagnóstico de desvio fonológico” (MELO, 2010, p. 34).

Com o objetivo de apresentar uma descrição concisa das características da fonologia com desvios e das diferenças entre o desenvolvimento fonológico normal e com desvios, Stoel-Gammon (1990, p. 26-28) apresenta, no inglês, uma lista das características encontradas usualmente nas fonologias de crianças identificadas como tendo desvios, como segue:

a) **Conjunto restrito de sons da fala** – caso em que uma criança com cerca de 3-4 anos produzirá só consoantes oclusivas, nasais ou glides e um conjunto limitado de vogais;

b) **Estruturas limitadas de sílabas e de palavras** – as restrições mais típicas quanto à estrutura silábica são a falta de encontros consonantais e de consoantes finais, deixando V (vogal) e CV (consoante-vogal) como os tipos de sílabas predominantes;

c) **Persistência de padrões de erros** – quando se trata de crianças com desvio, os processos fonológicos de apagamento de consoante final, reduplicação, anteriorização de

velares, apagamento de sílaba átona, sonorização pré-vocálica e assimilação labial, velar e nasal persistem muito além das faixas etárias apropriadas;

d) **Desencontro cronológico** – embora haja uma sequência razoavelmente regular para o desaparecimento de tipos de erros, há casos de crianças com desvios fonológicos que apresentam um sistema fonológico avançado em alguns aspectos, mas atrasado em outros, como produzir uma série completa de encontros consonantais em posição inicial sem ter consoantes finais;

e) **Tipos incomuns de erros** – considerando que, no momento da pesquisa, esse tópico necessitava de mais estudo, a autora explica que são tipos de erros que só ocorrem raramente na fala de crianças com desvios fonológicos e, na criança normal, por um breve período de tempo. Ex.: substituição atípica ou padrões de apagamento, como o apagamento de consoante inicial, substituições glotais, erros persistentes nas vogais;

f) **Variabilidade ampla; porém, falta de progresso** – “em sujeitos com desenvolvimento normal, esse fenômeno é associado, geralmente, com avanço fonológico, à medida que o sistema é reorganizado, ou com melhoramento na acuidade, à medida que formas incorretas mais antigas variam com formas novas, mais corretas” (STOEL-GAMMON, 1990, p. 28). Em crianças com desvios fonológicos, a variabilidade ocorre sem nenhum avanço aparente nos níveis fonético ou fonológico, casos em que a variabilidade parece ser um traço inerente aos sistemas fonológicos dessas crianças.

Ingram (1976) já fizera referência, por exemplo, ao “desencontro cronológico” para explicar que crianças com padrões fonológicos desviantes podem também utilizar processos não encontrados na aquisição normal. Dessa forma, o sistema da criança com desvio pode diferir do sistema de uma criança com desenvolvimento fonológico normal.

Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991) estudaram, em língua portuguesa, alguns desses processos que não são encontrados na aquisição normal e que crianças com desvios podem apresentar:

a) **Nasalização de líquida** – ocorre quando há substituição de líquidas por nasais. Ex.: GARRAFA → [ka'nafe];

b) **Africação** – ocorre quando há substituição de uma fricativa por uma africada. Ex.: AÇÚCAR → [a'tʃukæ];

- c) **Desafricação** – ocorre quando há substituição de uma africada por uma fricativa. Ex.: TIA → [ˈʃiɐ];
- d) **Plosivização de líquida** – ocorre quando há substituição de uma líquida (lateral ou não lateral) por uma plosiva. Ex.: RELÓGIO → [xeˈgɔʒu];
- e) **Semivocalização de nasal** – ocorre quando há substituição de uma nasal por uma semivogal. Ex.: CAMA → [ˈkɐ̃yɐ].

Ressalta-se, também, a tese de doutorado de Teixeira (1985) como o primeiro trabalho a utilizar os processos para realizar análise dos desvios fonológicos no português, bem como os trabalhos de Valenzuela (2007) e Oliveira (2009), que abordaram, respectivamente, o diagnóstico diferencial entre desvio fonético e desvio fonológico e a avaliação da consciência fonológica em portadores de desvios fonológicos.

### 2.3.4 Processos de simplificação fonológica aplicados à análise da escrita

O arcabouço analítico fornecido pelos processos de simplificação fonológica, conforme já explicitado anteriormente neste estudo, apresenta ampla capacidade descritiva e alcance quando aplicado à linguagem oral ao auxiliar na análise dos “erros” da fala da criança em processo de desenvolvimento linguístico, podendo demonstrar, inclusive, dificuldades acentuadas nessa aquisição, permitindo estabelecer perfis normais e perfis atípicos de desenvolvimento.

Alguns estudos em português brasileiro, realizados na década de 90 do século XX, tais como os de Ogliari (1991), Varella (1993) e Santos (1995), haviam utilizado a Teoria da Fonologia Natural para a classificação de erros produzidos por crianças em processo de aquisição da escrita, embora não houvesse nos seus *corpora* sujeitos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, como sujeitos com dislexia e, no caso desta pesquisa, sujeitos com DI. No caso da dislexia, a lacuna foi preenchida por duas pesquisas em que Melo (2010) e Pepe (2010) realizaram estudos sobre processos fonológicos presentes na escrita e na leitura de sujeitos com dislexia, respectivamente.

Os estudos de Ogliari (1991), Varella (1993), Santos (1995) e Melo (2010) demonstram que é possível utilizar essa teoria também na modalidade escrita da língua, ao realizarem análise dos erros da escrita a partir dos processos fonológicos. O pressuposto é o

de que, na aquisição da escrita, as crianças transferem para suas escritas os conhecimentos fonológicos que têm subjacentes.

Santos (1995) faz uma adaptação do conceito de processo fonológico aplicado à escrita da seguinte forma:

Processo fonológico na escrita refere-se a uma operação mental aplicada à escrita para substituir uma classe ou sequência de grafemas por uma classe alternativa idêntica, mas sem a propriedade difícil. Logo, se os processos persistem na escrita, poder-se-ia inferir que a imagem do desvio ou do processo continua registrada na mente do sujeito [...] (SANTOS, 1995, p. 140).

A autora afirma que os processos fonológicos observados no desenvolvimento da fala não são exclusivos dessa fala, mas representam regularidades presentes em qualquer atividade que tenha base fonológica, e que os erros presentes nas fases iniciais da aquisição da escrita vão desaparecer à medida que a criança vai adquirindo maior familiaridade com a linguagem escrita.

As pesquisas de Hoffman e Norris (1989 *apud* SANTOS, 1995) e de Lewis e Freebairn (1992 *apud* SANTOS, 1995), no inglês, destacam-se entre as que tratam da relação entre o sistema fonológico da língua e a escrita. Para os primeiros autores, os padrões de desenvolvimento fonológico descritos pelos processos fonológicos são fenômenos gerais que ocorrem sempre que uma forma de linguagem (oral ou escrita) é desenvolvida. Os segundos, por sua vez, ao analisarem os efeitos residuais dos desvios fonológicos em pré-escolares, constataram que as desordens fonológicas mudam com o desenvolvimento dos indivíduos, demonstrando que o sistema fonológico, como outras habilidades de linguagem, continua a se desenvolver até a idade adulta. Para esses autores, segundo Santos (1995, p. 15), “o erro fonológico constitui um indicador de como operam os processos fonológicos na aquisição da linguagem (falada ou escrita), por isso uma análise por processos pode ser de grande auxílio para avaliar a escrita das crianças”.

Santos (1995) analisou a reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças, trabalhando com dez sujeitos que tinham sido avaliados e que haviam recebido tratamento por desvios fonológicos quando tinham entre 3 e 7 anos de idade e que, à época da pesquisa, ainda apresentavam significativos desvios fonológicos na fala, apesar de já estarem com idade entre 7 e 10 anos e estarem cursando da 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados na modalidade oral, a autora utilizou, como procedimentos, a fala espontânea, a repetição e a nomeação de gravuras, e, na modalidade escrita, utilizou o ditado balanceado foneticamente.

A referida autora relata que, em relação à fala, comparando os processos fonológicos de estrutura silábica com os processos fonológicos de substituição, os mais frequentemente encontrados foram os Processos de Substituição que apresentaram, também, maior porcentagem de ocorrência e reincidência na escrita de crianças que se encontram em processo normal de aquisição da linguagem escrita.

Trabalhando com alunos de primeira série do Ensino Fundamental, Varella (1993) buscou analisar se, na aquisição da escrita dessas crianças falantes de português, ocorriam processos fonológicos similares aos da fala. Para tanto, analisou textos espontâneos de 23 alunos (11 meninos e 12 meninas) de escola privada, entre 6 e 7 anos de idade, comparando o sistema de escrita da criança (a partir dos dados descritos) em relação ao sistema ortográfico padrão do português. O objetivo era verificar a “relação entre aspectos fonológicos da fala e da escrita, constatada nos processos fonológicos que operam na aquisição da linguagem” (VARELLA, 1993, p. 31).

Os resultados demonstraram que o processo de mais alta evidência nos estudos de Varella (1993) foi o de Apagamento de Nasal e, em seguida, Redução de Encontro Consonantal. Foram observados, ainda, Processos de Metátese e Epêntese e de Assimilação. A autora concluiu que é possível uma relação entre o sistema fonológico da língua e a linguagem escrita, no sentido de que, no processo de aquisição da escrita, as crianças tentam representar formas fonológicas subjacentes às palavras que escrevem.

Ogliari (1991), ao estudar as relações entre desvios fonológicos e produção escrita, trabalhou com 20 crianças de 1ª série (10 meninos e 10 meninas), com idade entre 6 a 8 anos e que apresentavam anormalidades quanto à aquisição do sistema fonológico. Utilizou como procedimentos para a coleta de dados a fala espontânea e a nomeação, no caso da modalidade oral da língua, e o ditado silencioso (em que o sujeito nomeava objetos ou ações sugeridos pela autora da pesquisa) para a modalidade escrita. Os resultados apontaram que todos os sujeitos que empregaram processos de estrutura silábica na produção oral também os reproduziram na escrita e que, nesta modalidade, o maior índice de ocorrência se deu nos processos de estrutura silábica. A conclusão da autora aponta para um percentual maior de ocorrência de processos na produção escrita em relação ao verificado na produção oral, demonstrando que os padrões de erros podem reaparecer, apesar de terem sido superados na fala.

No estudo de Melo (2010), em que a autora trabalhou com sujeitos com dislexia, confirmou-se a hipótese central de que há transposição de processos fonológicos comuns à oralidade na escrita de crianças disléxicas, demonstrando que, quando o sistema de escrita tem

base alfabética, “pautado na relação entre escrita e oralidade, as características estruturais da língua falada refletem-se na aquisição da escrita” (MELO, 2010, p. 170). Consequentemente, os erros cometidos no processo de escrever podem ser classificados por meio de “arcabouços teóricos alinhados às tendências da Fonologia Natural” (MELO, 2010, p. 170).

Melo (2010) verificou, ainda, a prevalência de Processos Modificadores Estruturais. A autora observou que o caráter transversal do estudo não impediu a inferência de que “a sequência de superação para os processos na escrita de disléxicos seguiria a seguinte ordem: processos de assimilação → processos de substituição → processos modificadores estruturais” (MELO, 2010, p. 170). Confirmou-se, também, as seguintes hipóteses: as trocas envolvendo grafemas que representam os fonemas surdos e sonoros são as mais frequentes; há uma prevalência de simplificação de encontro consonantal entre os Processos Modificadores Estruturais; há, na produção escrita de disléxicos, uma baixa incidência de Processos de Assimilação, em que os vocálicos são os mais recorrentes.

A partir dos pressupostos teóricos anteriormente destacados quanto à DI, à escrita e aos processos fonológicos, na próxima seção, aborda-se a metodologia utilizada nesta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

*“O misterioso na escrita é que ela fala”.*  
(PAUL CLAUDEL)

Este estudo é definido como pesquisa de caráter transversal e caracteriza-se por ser do tipo quantitativo e qualitativo. Para sua realização, foi submetido projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE, conforme *Resolução nº 196/96*, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996b). O projeto foi aprovado, conforme *Parecer nº 306/2011 – CEP* (Anexo 2), emitido no dia 26 de maio de 2011, *Ata nº 004/2011 – CEP*. A coleta de dados foi realizada após todos os responsáveis envolvidos terem assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) para autorização da aplicação dos procedimentos.

#### 3.1 RELATO DA COLETA DE DADOS

Foram selecionados três sujeitos do sexo feminino e dois sujeitos do sexo masculino com diagnóstico de deficiência intelectual (DI). A seleção desses sujeitos deu-se por meio do Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado (CRAPE), instituição que realiza a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar<sup>54</sup> (denominação da avaliação de ingresso às Salas Recursos Multifuncionais no Paraná<sup>55</sup>) dos alunos da rede estadual de ensino. Tal avaliação resultou na definição da DI dos sujeitos da pesquisa. Observa-se que dois dos sujeitos da pesquisa (S2 e S3) tinham, também, laudos médicos com o diagnóstico da deficiência intelectual, além dos laudos psicológicos fornecidos pelo CRAPE.

Para a seleção dos sujeitos, além da DI, foram considerados os testes pedagógicos (relativos aos aspectos linguísticos) realizados no CRAPE durante a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, de forma a selecionar sujeitos cujas escritas não fossem garatujas ou rabiscos (FERREIRO, 1985), mas que possibilitassem, pela sua constituição e suas características, uma análise por meio da teoria de processos fonológicos.

No tocante aos aspectos linguísticos, a avaliação pedagógica realizada pelo CRAPE (que também compõe a “avaliação psicoeducacional no contexto escolar”) compreende linguagem receptiva e expressiva oral e escrita, leitura e compreensão de textos, avaliação da escrita por meio de produção de textos e ditado de palavras, pseudopalavras e frases.

---

<sup>54</sup> Essa avaliação foi abordada na Subseção 2.1.2.

<sup>55</sup> Segundo a *Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED* (PARANÁ, 2011).



Ressalta-se que, para frequentar as Salas Recursos Multifuncionais (SRMs), os alunos são encaminhados pelas escolas ao CRAPE, onde são avaliados por psicólogos e professores especialistas em Educação Especial. Em caso de confirmação do diagnóstico da deficiência, o CRAPE os encaminha para as SRMs (ou para outros programas da Educação Especial), onde recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outros profissionais também compõem, quando necessário, a equipe multidisciplinar que realiza o conjunto da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. São profissionais da área da saúde, como neurologistas, psiquiatras, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, de outras instituições fora do CRAPE, como o Centro de Atenção Psicossocial à Infância (CAPSi).

Após todo o processo de avaliação, a professora da SRM, em conjunto com os profissionais do CRAPE, elabora o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que consiste numa “proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno” (PARANÁ, 2011, p. 5) e deve conter os “objetivos, ações/atividades, período de duração, resultados esperados, de acordo com as orientações pedagógicas da SEED/DEEIN” (PARANÁ, 2011, p. 5).

Neste estudo, os critérios considerados na seleção dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes:

- a) Sujeitos falantes do português brasileiro com diagnóstico de DI;
- b) Matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental (EF) – 6º ao 9º anos;
- c) Sujeitos preferencialmente com matrícula em SRM, no período contraturno;
- d) Sujeitos preferencialmente egressos de programas de Educação Especial;
- e) Faixa etária a partir de 11 anos.

A matrícula no segundo segmento do EF foi tomada como critério pelo fato de a pesquisa ser direcionada a sujeitos com DI que, historicamente, tiveram mais dificuldade para ascender aos anos finais desse nível de ensino, por conta de dificuldades acentuadas no processo de aquisição da escrita e, também, por fazerem parte de uma população que tem sido pouco pesquisada, especialmente nos aspectos fonológicos.

O critério relativo à matrícula em SRM no contraturno tem como pressuposto o fato de esses sujeitos receberem AEE nessas salas, conforme preceitua a legislação, onde devem ser trabalhadas as dificuldades de escrita que os alunos apresentam.

A consideração de sujeitos preferencialmente egressos de programas de Educação Especial foi definida como critério tendo em vista que todos os sujeitos foram alunos da modalidade Educação Especial – tendo frequentado Escolas Especiais para alunos com DI, como Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), Classes Especiais (CEs) ou SRMs – em algum momento de seu processo de escolarização, conforme pode ser observado no Quadro 2, mais à frente neste estudo.

A opção pela faixa etária a partir de 11 anos justifica-se por ser essa a idade de início dos anos finais do Ensino Fundamental, lembrando que quatro alunos da pesquisa estudavam na 5ª série em 2011 (ano da coleta de dados) e tinham idade bem mais avançada do que seus pares da sala de aula (13, 15, 16 e 18 anos). Já S1, que frequentava a 8ª série, tinha 22 anos. Não se estabeleceu, portanto, idade máxima limite para participação na pesquisa, tendo em vista que sujeitos com DI têm o direito legal de disporem de tempo maior<sup>56</sup> para conclusão do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001a), já que uma das principais características de sua deficiência é a lentidão no processo de aprendizagem, fazendo com que, muitas vezes, sua idade esteja em dissonância com relação a seus pares em sala de aula comum.

Os sujeitos deste estudo foram submetidos a avaliações para verificação de *deficit* visual ou auditivo por meio de testes informais de discriminação auditiva e de detecção e localização do som (na área auditiva) e por meio da Tabela Optométrica Decimal de Snellen, (na área visual). Essas avaliações informais foram realizadas pelo CRAPE, ou pelos professores das SRMs ou, ainda, por avaliações médicas anteriores, indicando ausência de comprometimentos nessas áreas. Dois alunos da pesquisa usam óculos para corrigir a visão.

O Quadro 2 demonstra o perfil dos sujeitos quanto à faixa etária, ao sexo, à idade, ao nível de escolaridade, à etiologia da deficiência, aos programas de Educação Especial dos quais são egressos, bem como às letras que identificam as professoras das SRMs, que foram atribuídas de forma aleatória, para preservar suas identidades.

---

<sup>56</sup> A esse respeito, conferir o Artigo 8º da *Resolução nº 02/2001* (BRASIL, 2001a, p. 2-3) e *PEC nº 347/2009*, cuja proposta “garante acesso à educação especializada para portadores de deficiência sem imposição de limite de faixa etária e nível de instrução, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2009c, s/p).

**Quadro 2** – Perfil dos sujeitos da pesquisa

<b>SUJEITO<sup>57</sup></b>	<b>SEXO/ IDADE</b>	<b>NÍVEL DE ESCOLARIDADE</b>	<b>ETIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA</b>	<b>EGRESSO DE</b>	<b>PROFESSORA</b>
S1	M/22 anos <sup>58</sup>	8ª série EF	Desconhecida	APAE/CE/ SRM <sup>59</sup>	S
S2	F/13 anos	5ª série EF	Desconhecida	CE e SRM	M
S3	F/18 anos	5ª série EF	Desconhecida	CE e SRM	L
S4	F/15 anos	5ª série EF	Síndrome de Down	APAE	G
S5	M/16 anos	5ª série EF	Síndrome de Willians-Beuren	CE e SRM	R

Os cinco sujeitos da pesquisa situam-se na faixa etária entre 13 a 22 anos, sendo que quatro frequentavam a 5ª série e um a 8ª série quando da coleta dos dados. Quanto à etiologia da deficiência, em um dos sujeitos, ela é decorrente da Síndrome de Down (SD) e, em outro, da Síndrome de Willians-Beuren (SWB), e, nos outros três, a etiologia é desconhecida. Dois dos sujeitos são filhos adotivos. Quanto aos programas da modalidade Educação Especial que frequentaram, três foram alunos de Classe Especial (CE) e de SRM, um frequentou a APAE e um frequentou, durante sua trajetória escolar, a APAE, a CE e a SRM. Quanto às professoras das SRMs, ressalta-se que a Professora G, que atua na escola em que estuda S4, não atende diretamente a essa aluna, que está matriculada no ensino comum no mesmo período em que funciona a SRM, o que a impede de sair da sala de aula para frequentar a SRM por conta da exigência de cumprimento de 20 horas semanais de aulas e 200 dias letivos anuais de efetiva frequência na sala de aula comum.

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de ditado das palavras e pseudopalavras do teste APPTL. Foi necessária, em média, uma seção para cada sujeito, sendo que em três casos foi necessário aplicar o teste em duas sessões (uma para as palavras e outra para as pseudopalavras), já que os alunos se cansavam e se dispersavam pelos seguintes motivos: S1 mostrou-se distraído, desatento e com muitas dificuldades para se concentrar na atividade; S2 cansou-se facilmente, mostrando-se ansioso e arredo, cobrando o tempo todo o término da atividade; S3 mostrou-se muito tímida e insegura e demorava um tempo excessivo para escrever cada palavra, o que a deixava cansada e inquieta. Dessa forma, com esses três

<sup>57</sup> Os sujeitos foram identificados pela letra S, acrescida de numerais, como, por exemplo, S1 – Sujeito 1, com o objetivo de preservar suas identidades.

<sup>58</sup> Cada faixa etária se refere ao período de um ano. Portanto, 13 indica sujeitos com idades entre 13 e 13,11, e assim sucessivamente.

<sup>59</sup> APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; CE – Classe Especial; SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.

alunos, foi necessário realizar as sessões de ditado em dois dias. Assim, a coleta de dados demandou oito sessões de avaliação, com duração variável entre elas: entre meia hora a uma hora e meia cada uma.

A aplicação dos testes foi realizada nas escolas onde estuda cada um dos sujeitos, em sala disponibilizada pela direção da escola, local onde não houvesse elementos dispersores, como diferentes barulhos, conversas etc.

Todas as escolas frequentadas pelos sujeitos desta pesquisa pertencem à rede estadual de ensino<sup>60</sup>: A escola onde S1 estuda é considerada de grande porte (com cerca de 1,5 mil alunos), está localizada num bairro pouco afastado do centro da cidade; possui uma boa estrutura física, mas apresenta problemas em relação à acessibilidade física, já que tem dois pisos, muitas escadas e não tem elevador. A SRM está alocada no piso superior. Observa-se que, à época da pesquisa, não havia nenhum aluno com deficiência física ou com restrição de mobilidade matriculado nessa sala de recursos.

A escola onde S2 estuda é considerada de médio porte (cerca de 900 alunos), está localizada num bairro distante do centro da cidade; apresenta boa estrutura física, mas com muitas escadas. A acessibilidade à SRM é um tanto difícil, já que está localizada no final do bloco das salas de aula de toda a escola, após a última das várias escadas que dão acesso a esse bloco.

O sujeito S3 está matriculado numa escola de médio porte (cerca de 900 alunos), localizada num bairro na periferia da cidade; o estabelecimento possui estrutura física adequada, com boa acessibilidade, inclusive à SRM, que fica localizada bem à entrada da escola. Observa-se como fator que pode interferir negativamente na aprendizagem dos alunos o fato de essa sala ter pouca luminosidade.

O sujeito S4 estuda numa escola de pequeno porte (cerca de 300 alunos), situada às margens da BR 467 (rodovia que liga Foz do Iguaçu a Curitiba), considerada uma “escola do campo” e que funciona em “dualidade administrativa”, ou seja, atende tanto os anos iniciais e finais do EF quanto o Ensino Médio (EM). A SRM funcionava dentro do laboratório de informática, de forma muito precária, pois não havia sala disponível. Observa-se, mais uma vez, que S4 não frequentava essa SRM à época da coleta de dados, pelos motivos já expostos.

A escola em que S5 estuda é considerada de médio porte (cerca de 800 alunos), está localizada nas proximidades do centro da cidade; tem adequada acessibilidade e estrutura física, e a SRM é bastante ampla e acessível, funcionando numa ala da escola destinada aos

---

<sup>60</sup> No Paraná, os anos iniciais do EF são de responsabilidade do sistema municipal de ensino, e os anos finais, de responsabilidade do sistema estadual.

programas da Educação Especial, já que nessa escola funciona, também, um Centro de Atendimento Especializado para a área da Deficiência Visual (CAEDV).

### **3.1.1 A Anamnese**

No decorrer da coleta de dados, foram realizadas entrevistas de Anamnese com os pais dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de conhecer esses sujeitos e de compreender questões específicas sobre suas histórias de vida, suas condições de DI, escolarização e aprendizagem, tomando informações sobre hábitos de leitura e escrita, dentre outros aspectos. Para a realização de uma dessas Anamneses, foi necessário ir à residência da família; outra foi realizada no CRAPE pela pesquisadora; as outras três foram realizadas nas escolas onde os sujeitos estudavam. Os encontros entre a pesquisadora e os pais foram bastante cordiais e tranquilos e seguiram algumas etapas: cumprimento seguido de conversa inicial sobre possíveis dificuldades decorrentes da deficiência, esclarecimentos detalhados sobre a pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A seguir, apresenta-se, a partir do conteúdo das Anamneses, uma descrição mais detalhada do perfil dos sujeitos, objetivando dar mais visibilidade ao conjunto de informações sobre o desenvolvimento da pesquisa.

## **3.2 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os dados dos perfis dos sujeitos foram coletados por meio de Anamneses realizadas com suas mães. Observa-se que o tipo de informações colhidas na Anamnese não seguiu um padrão, uma vez que se recorreu à entrevista semiestruturada, e foram consideradas todas as informações apresentadas pelos pais que pudessem contribuir para definir o perfil dos sujeitos da pesquisa. Algumas questões foram consideradas mais relevantes do que outras no relato de cada sujeito e, por isso, foram priorizadas. Os dados são apresentados individualmente, seguindo a seguinte ordem: identificação do sujeito, data de nascimento, idade, dados relevantes da Anamnese (e alguns aspectos observados pela pesquisadora sobre o AEE que recebiam nas SRMs).

### 3.2.1 Sujeito 1 (S1)

Data de Nascimento: 06/06/1989 – Idade: 22 anos – Sexo: Masculino. S1 é filho adotivo, e a entrevista de Anamnese foi respondida por sua mãe adotiva, que é enfermeira e trabalha num posto de saúde; seu pai é professor de Educação Física, numa escola pública estadual, do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Segundo a mãe, a etiologia da deficiência é desconhecida e, por isso, muitas informações sobre gestação e antecedentes familiares foram perdidas. Sabe-se que sua mãe biológica era usuária de drogas. O parto aconteceu em hospital, mas no quarto; foi normal, mas prematuro; houve falta de oxigenação e a criança necessitou de incubadora; pesou 1,8 quilos e mediu 47 centímetros; teve “leve” icterícia, e fez fototerapia. Segundo a mãe, sentou sozinho aos oito ou nove meses, engatinhou com cerca de um ano e andou com 2 anos; os pais perceberam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM). Quanto ao controle esfinteriano vesical diurno e noturno, a mãe disse que “às vezes ainda escapa”, e o controle anal aconteceu aos 3 ou 4 anos. O aluno, que atualmente é obeso, tem dificuldades de equilíbrio, o que ocasiona quedas frequentes, já tendo fraturado o punho duas vezes. Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, a mãe não lembra se balbuciou, mas afirma que ele falou as primeiras palavras “por volta de 2 anos” e que o desenvolvimento da fala foi lento; disse que atualmente ele fala rápido e, às vezes, de forma incompreensível; que troca as palavras, como “terça-feira por sexta-feira”, mas que compreende os conceitos, que não tem dificuldades para encontrar as palavras certas para se expressar e que tem habilidades para contar fatos, dar explicações e argumentar. Os pais estimulam sua linguagem oral com conversas (e, assim, “estimulam seu raciocínio”); às vezes pedem para repetir o que está falando e lhe dizem: “Para. Pensa”.

Com relação ao processo de escolarização, a mãe relata que, com cerca de sete meses, o filho foi para a APAE, onde permaneceu até 18 de dezembro de 1998, quando recebeu documento de transferência para uma escola comum, para matricular-se em CE. Permaneceu na CE até 2006, quando começou a frequentar a 3ª série na mesma escola, recebendo AEE em SRM, concluindo o primeiro segmento do Ensino Fundamental com 18 anos. Em 2008, passou a frequentar a 5ª série em escola estadual e, em 2011, frequentava a 8ª série, sempre recebendo AEE em SRM.

A mãe relata que foi alfabetizado com cerca de 16 anos, quando já estava na transição da 4ª para 5ª séries (não sabe qual foi o método de alfabetização utilizado). Foram identificadas dificuldades de aprendizagem em seu processo de escolarização, apontadas tanto

por seus professores como pelos pais, que o encaminharam para reforço escolar particular. Às vezes, é capaz de transmitir recados, como em viagens, por exemplo; tem facilidade para reproduzir fatos e acontecimentos; é capaz de ir a supermercados e panificadoras e realizar pequenas compras, embora necessite de reforço de memória para tal (mostrando-lhe o produto a comprar, pois tem boa memória visual, segundo sua mãe). Sabe o endereço de sua casa, mas, às vezes, se confunde.

A mãe afirma que ele lê e escreve somente palavras simples<sup>61</sup>, que apresenta muitos erros de ortografia, que não consegue perceber os erros e corrigi-los e que só sabe usar pontuação em cópias. Em casa, S1 tem materiais para estimulá-lo a ler e a escrever, como revistas, jornais, lápis de cor, papel, canetas etc.. Gosta de folhear livros, embora não leia. Desde pequeno, os pais mantiveram conta em banca de revistas para que escolhesse revistas e gibis.

Quando não está na escola, S1 está sempre utilizando o computador, “sabe fazer tudo” na *internet*, gosta de ver a previsão do tempo, de pesquisar em sítios de busca, de digitar (escreve os nomes de cantores até aprender), de ver *trailers* de filmes, de assistir a filmes no computador e de fazer *downloads*. Ressalta-se, no entanto, que, apesar de S1 gostar do computador e de usá-lo com facilidade, nas observações realizadas na SRM que frequenta, constatou-se que essa ferramenta parece não ser explorada adequadamente, sendo utilizada apenas para “ocupar” os alunos, para passar o tempo, já que, ao final de atividades, como realizar as tarefas da sala de aula comum, eles utilizam o computador, mas não recebem orientações ou mediação da professora enquanto o utilizam. S1 relaciona-se bem com os professores e os colegas, ouve música e gosta de dançar; faz atividade física regularmente por meio de natação, hidroginástica e caminhada até o clube que a família frequenta. Não sabe amarrar, desamarrar, abotoar, dar laços em calçados, mas sabe recortar figuras. Tem noções de tempo e espaço.

Frente às dificuldades do filho, os pais procuram incentivá-lo a estudar e a participar de atividades em geral e responsabilizá-lo por tarefas, e ele reage bem a tais estímulos. As expectativas da família em relação ao futuro de S1 são de que ele “consiga ter autonomia, ser crítico para não ser ‘passado para trás’, pois é bem meigo”. Levando-se em conta que o aluno, durante toda sua vida escolar, desde bebê, passou pelos três principais programas de Educação Especial, Escola Especial (escola da APAE), Classe Especial e Sala de Recursos, a mãe avalia a frequência a esses programas como uma contribuição para a aprendizagem e para o

---

<sup>61</sup> Escreve com letras de forma maiúsculas (caixa alta).

desenvolvimento do filho. Ao ser questionada sobre a forma como essas contribuições se efetivaram, ela disse: “A APAE, quanto à estimulação para o desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM); a Classe Especial, por ser um trabalho mais individual e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, e a alfabetização e a ‘Sala de Recursos, hoje, ajuda’”. Ao ser indagada sobre a trajetória escolar do filho, quando ele estudava nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a mãe afirmou: “Teve várias reprovações nas primeiras séries. Isso é frustrante. Mas as reprovações foram frustrantes porque os colegas estavam indo e ele ficava para trás. Indagada sobre como lidava com as dificuldades do filho, a mãe respondeu: “Lidando. Ora, se dá uma chacoalhada, ora se briga; é um aprendizado para nós também; a gente está aprendendo”.

### 3.2.2 Sujeito 2 (S2)

Data de Nascimento: 01/06/1998 – Idade: 13 anos – Sexo: Masculino. Segundo dados da Anamnese realizada com a mãe de S2, ele é filho adotivo, e a etiologia da DI que apresenta é desconhecida. A mãe relata que “a médica do CRE<sup>62</sup> deu ‘um papel’, mas a mãe (biólogica) perdeu; a médica disse que ‘a mente dele tá bloqueada’”. Os pais adotivos são donos de um bar com sorveteria.

A mãe relatou que é madrinha do aluno e que, no dia do batizado, ela o internou, pois estava muito desnutrido, já que a mãe biológica “não cuidava”. Ele tinha três meses e ficou 17 dias internado. A mãe apresentou as seguintes informações: o período gestacional foi de nove meses; a mãe biológica de S2 era fumante e teve feridas nas pernas durante a gestação; o parto foi normal e aconteceu no Hospital Universitário; a criança chorou logo ao nascer; pesou 2.600 quilos e não necessitou de incubadora; apresentou icterícia nos primeiros dias de vida, tratada com banho de picão e raiz de salsa, era uma criança “muito pálida”. Quando foi adotado, S2 estava com pneumonia e apresentava quadro de desnutrição e bronquite graves.

Quando tinha cerca de um ano, foram constatados problemas em seu processo de desenvolvimento. Engatinhou com cerca de um ano e andou com 2 anos. Apresenta problemas no controle esfinteriano anal (às vezes, defeca na roupa enquanto dorme) e mania de movimentar uma caneta (ou pauzinho, canudinho) diante do olho direito, em movimentos para frente e para trás, quando vai assistir a jogos de futebol na televisão, e costuma “molhar as mãos o tempo todo, mesmo no inverno”; diz que quer ser polícia.

---

<sup>62</sup> O Centro Regional de Especialidades Médicas – CRE funciona por meio do Consórcio Intermunicipal de Saúde do Oeste do Paraná – CISOP firmado entre as Prefeituras e atende a toda a região Oeste do Paraná.



Iniciou a escolarização na creche “das irmãs” (freiras), no bairro em que moravam, quando tinha 4 anos, apresentando problemas de adaptação; chorava muito. Em 2005, foi matriculado na 1ª série numa escola pública municipal, tendo sido reprovado duas vezes nessa série, embora recebesse reforço escolar em contraturno. Ainda em 2006, foi iniciado um processo de avaliação psicoeducacional do aluno no contexto escolar, pelo serviço municipal de Educação Especial, e, ao final desse processo, já em 2007, cursando a 1ª série pela terceira vez, S2 foi encaminhado para médico neurologista.

Ao final desse processo de avaliação, foi encaminhado para Sala de Recursos Multifuncional, em contraturno, durante quatro vezes por semana, por duas horas diárias, frequentando-a nos próximos 3 anos em que esteve matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A mãe não soube dar informações sobre o método utilizado em sua alfabetização; relata que seu desenvolvimento da linguagem oral foi lento, que ouve bem, mas ainda apresenta alterações na fala (trocas e omissões de fonemas; exemplo: diz [agɐ] para “água”) e na compreensão da linguagem; sua respiração parece ser obstruída. Apresenta dificuldades para se expressar oralmente (para encontrar as palavras certas) para contar fatos, dar explicações, argumentar, o que faz com que tenha muitas outras dificuldades. Lê e escreve apenas palavras simples, mas com muitos erros de ortografia.

Atualmente, o aluno encontra-se em acompanhamento com médico psiquiatra (toma três remédios ao dia), com psicólogo e pedagogo no CAPSi. S2 quase não tem amigos e gosta muito da companhia dos adultos. Quando não está na escola, assiste à televisão com a mãe (jogo, novela), ou fica no bar/sorveteria da família vendo os homens jogar sinuca, e, quando fecham o bar, ele recolhe as garrafas; reage às próprias dificuldades permanecendo quieto, mas, às vezes, chora. Seus irmãos são casados, moram em outro bairro, mas visitam os pais e S2 todos os dias. Um desses irmãos costuma chamá-lo de “bobinho da APAE”, causando-lhe sofrimento; às vezes, S2 chora por isso.

O aluno nunca frequentou a APAE, nem CEs, apenas SRM. A mãe diz que esta contribuiu para a aprendizagem do aluno, pois ele não sabia nada e “é muito bom”. Durante as observações realizadas pela pesquisadora na SRM, constatou-se que S2 apresenta dificuldades gerais de aprendizagem; demonstra certa ansiedade e impaciência, sendo que, após algum tempo de trabalho pedagógico, começa a jogar a cabeça para trás e a rir de forma impulsiva, descontrolada, descontextualizada e sem motivo, o que parece denotar suas dificuldades também em nível psicológico.

### 3.2.3 Sujeito 3 (S3)

Data de Nascimento: 29/12/1992 – Idade: 18 anos – Sexo: Feminino. A mãe de S3 é diarista, e o pai, pedreiro.

Segundo laudo psicológico (emitido por psicóloga), S3 apresenta “retardo grave (F.72 + F.81<sup>63</sup> + F.82<sup>64</sup>) estando impossibilitada de conviver sozinha, pois é totalmente dependente”. Em outro laudo, um médico neurologista atesta que S3 “apresenta retardo mental moderado (CID – F.71) [...] QI aproximado entre 30-35 o que equivale a dizer que apresenta uma idade mental em torno de 4 para 5 anos de idade – porém sua maturidade está em torno de 07 anos”.

Diferentemente de outros sujeitos deste estudo, S3, além de ter sido avaliada pelo CRAPE nos aspectos cognitivos e pedagógicos, foi avaliada por outros profissionais cujos relatórios foram apresentados pela mãe para a equipe do CRAPE. Nesses relatórios, há uma concepção médica biologizante de DI baseada na CID-10. Segundo esse sistema de classificação, os profissionais que avaliaram S3 apresentaram diagnósticos cujos códigos, pelo *Manual* do sistema 2002 da AAIDD, assim estabelecem:

*F71 – Retardo mental moderado – Extensão aproximada de QI de 35 a 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos). Provavelmente vai resultar em marcantes atrasos desenvolvimentais na infância, mas a maioria pode aprender a desenvolver algum grau de independência no autocuidado e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas. Os adultos vão necessitar de graus variados de apoio para viver e trabalhar na comunidade. F72 – Retardo mental grave – QI aproximado de 20 a 34 (em adultos idade mental de 3 a menos de 6 anos). Pode resultar em uma necessidade contínua de apoio (AAMR, 2006, p. 105, destaques nossos).*

A emissão de relatórios com diferentes níveis de diagnóstico chama a atenção. De qualquer forma, independentemente de os diagnósticos médicos não indicarem apoios necessários, perdendo-se com isso a oportunidade de refletir sobre indicadores dos tipos de mediações necessárias a serem realizadas com a aluna em sala de aula regular e em SRM, sua condição, hoje, no tocante aos aspectos educacionais, permite considerar que, com 18 anos e cursando o 6º ano do EF, vem avançando no processo de escolarização, embora com muitas dificuldades, conforme suas escritas abordadas neste estudo permitem constatar (vide Apêndice 1C). No entanto, o desafio que se apresenta para os familiares e para os

---

<sup>63</sup> F81 – Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares (PUC-SP).

<sup>64</sup> F82 - Transtornos Específicos do Desenvolvimento Motor (criança desajeitada, transtorno na aquisição da coordenação, desenvolvimento do tipo dispraxia) (PUC-SP).

profissionais que lidam com S3 deveria ser o aperfeiçoamento da apropriação qualitativa do conhecimento científico e a busca de sua autonomia, inclusive com inserção no mundo do trabalho.

Segundo dados coletados na entrevista de Anamnese, S3 mora com a mãe e o irmão de 22 anos, pois os pais são separados. Durante a gestação, a mãe fez pré-natal, mas teve uma gravidez conturbada, com pressão alta, “um pouco de depressão e muitas brigas familiares”. Relatou que, durante a gestação, fez uso de medicação para dor de cabeça, de bebida (todos os dias) e era fumante. O parto foi em hospital, por meio de cesariana, e a criança, que pesou 2,150 quilos e tinha 49 centímetros, estava “bem escura e chorava muito” assim que nasceu, mas não foi para incubadora. Apresentou icterícia “leve”, que foi tratada com banho de picão. Teve hérnia na virilha e, com quatro meses, foi operada; teve pneumonia duas vezes e anemia com 4 anos e meio. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, a mãe disse que S3 era “meio molengona”; andou com um ano e três meses e que “andava esquisito quando era pequena”. Sua preferência manual é direita.

S3 iniciou a vida escolar com 7 anos, na escola do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), em 1999, na 1ª série, sendo que, no decorrer desse mesmo ano, ela foi transferida para uma CE, onde permaneceu por 9 anos. A mãe relata que, a partir da avaliação realizada pela equipe da Educação Especial do Centro de Atendimento Especializado à Criança (CEACRI), que a encaminhou para a CE, foi dito “que ela sempre teria atraso mental, memória atrasada”. Foi alfabetizada na CE, pelo método “FA, FE, FI, FO, FU”, segundo a mãe, com dificuldades gerais na aprendizagem relacionadas à linguagem e às habilidades motoras (era lenta). Em 2008, S3 voltou a frequentar o ensino comum na 2ª série, recebendo AEE em Sala de Recursos Multifuncional, já com 16 anos. Em 2011, foi matriculada na 5ª série, numa escola da rede estadual, onde também continuou recebendo AEE em SRM.

O desenvolvimento da linguagem de S3 foi lento, segundo sua mãe. Ela falou as primeiras palavras com cerca de um ano e meio e não era compreendida quando começou a falar, nem pelos pais, nem pela família; falava pouco, “não era tagarela”, e trocava sons na fala. Sua voz era um pouco fanhosa, tinha “língua curta” e respiração nasal. A mãe relata que S3 tem dificuldades para encontrar as palavras certas para se expressar, não tem habilidade para contar fatos, dar explicações, mas que a família estimula sua linguagem com conversas, até mandam que leia, mas “é preciso ter calma com ela”, pois, às vezes, fica insegura. A mãe diz que a filha ouve bem e que tem miopia (usa óculos). Atualmente, encontra-se em tratamento com médico neurologista.

Quanto à socialização, S3 tem apenas uma amiga de 22 anos, que tem deficiência física e com quem costuma passear aos domingos, já que ambas têm a carteirinha do passe livre e não pagam passagens no ônibus coletivo municipal em virtude de serem pessoas com deficiência. Gosta de ouvir e contar histórias, ouvir música e dançar; sabe abotoar, amarrar, dar laços nos calçados, recortar figuras, mas tem dificuldade quanto a noções espaciais e temporais (por exemplo, “não tem noção de sábado e domingo”).

A mãe afirma que, atualmente, S3 tem dificuldades em quase todas as matérias/disciplinas escolares, e seu desempenho escolar tem sido avaliado pelo comportamento, pela motivação (ela é “interesseira”, afirma a mãe; na verdade, quis dizer “interessada”) e dedicação. Afirma que a filha gosta de fazer as tarefas escolares em casa, que, mesmo com dificuldades, fica “tentando”. S3 apresenta dificuldades para se concentrar, para transmitir recados e para fazer pequenas compras no supermercado (só consegue se levar por escrito).

Durante as observações realizadas pela pesquisadora na SRM, pode-se constatar que S3 é uma jovem sorridente e muito alegre. É bastante lenta para escrever (por exemplo, quando está elaborando um texto, fica insegura e demora para escrever), demonstrando dificuldades para criar, para “ter ideias” sobre o que escrever, mesmo quando observa figuras que compõem uma história em sequência lógico-temporal. Ela não percebe o plural das palavras (desde os substantivos até os verbos, quando estes estão na 3ª pessoa do plural). Não percebe as consoantes finais travando sílabas, como em “AR, ER, IR, OR, UR; AS, ES, IS, OS, US; AN, EN, IN, ON, UN; AM, EM, IM, OM, UM”, e não percebe “R” como segunda consoante de encontro consonantal (C2) em sílabas como “BRA, BRE, BRI, BRO, BRU”.

Outra questão que chamou a atenção da pesquisadora foi o fato de S3 inverter a posição das letras nas sílabas com Consoantes Finais (AS, ES, IS, OS, US), como nas pseudopalavras: ÁSPITO/SAPITO; CAPIAS/CAPISA, em que ocorreu, de forma recorrente, o processo fonológico denominado Simplificação da Consoante Final por metátese.

### 3.2.4 Sujeito 4 (S4)

Data de Nascimento: 01/12/1995 – Idade: 16 anos – Sexo: Feminino. Segundo dados da entrevista de Anamnese realizada com sua mãe, S4 apresenta Síndrome de Down<sup>65</sup>, cujo

---

<sup>65</sup> A síndrome de *Down* (SD) é uma das síndromes mais conhecidas e estudadas. Suas características foram primeiramente descritas por John Langdon Down, em 1866. A SD é a principal causa genética da deficiência

diagnóstico foi realizado, quando a criança tinha seis meses, por um médico, que a encaminhou para a APAE, onde aprendeu a andar. A idade da mãe à época era de 33 anos. O parto foi normal e rápido, em hospital; pesou cerca de três quilos, medindo 35 centímetros e chorou logo ao nascer. Depois de algumas horas, a criança “ficou gelada e a colocaram para se esquentar um pouco”. A mãe acredita que foi na incubadora. O pai da aluna é motorista de caminhão numa empresa privada, e a mãe, dona de casa.

Quanto ao desenvolvimento psicomotor, a mãe relata que a criança sentou sozinha com cerca de seis meses, engatinhou com nove meses e andou com 2 anos. Controlou os esfíncteres vesical e anal, diurno e noturno, com cerca de 2 anos. Seu desenvolvimento linguístico foi “bem lento”, mas falou antes de completar um ano de idade. A mãe relata que ela não balbuciou, e, quando estava aprendendo a falar, “não dava para entender bem” o que falava, e que, ainda hoje, às vezes, tem dificuldade para encontrar as palavras certas para se expressar, pois gagueja. Fez terapia fonoaudiológica por cerca de três a quatro anos no CEACRI, segundo a mãe, mas ainda gagueja quando fala.

S4 usa óculos desde os 7 anos, pois tem miopia. Seu sono é tranquilo, mas ronca bastante; mora na zona rural do município e lá tem alguns poucos amigos, com idade entre dez a 12 anos; tem ciúmes dos sobrinhos de 2 e 3 anos de idade; gosta muito de assistir a programas religiosos na televisão.

S4 frequentou a APAE dos seis meses aos 2 anos e meio. Em 2002, já com 6 anos, começou a frequentar o ensino pré-escolar numa escola da rede municipal; em 2003, cursou a 1ª série e foi reprovada (a mãe relata que foi a seu pedido, pois apresentava “muitas dificuldades”), e, em abril desse mesmo ano, então com 7 anos, foi avaliada pelo CEACRI, mas permaneceu estudando no ensino comum, na mesma escola, sem receber AEE em SRM.

Em 2004, cursou a 1ª série pela segunda vez e reprovou novamente, sendo então encaminhada para uma CE, que frequentou de 2005 a 2007, quando retornou ao ensino comum, agora na 2ª série e com 12 anos de idade. Não reprovou mais e, em 2011, foi transferida para uma escola da rede estadual para cursar a 5ª série, sendo que, no período contraturno, deveria receber AEE em SRM. Mas, durante o ano letivo de 2011, quando os dados desta pesquisa foram coletados, S4 estudou sem receber AEE, pois, conforme já explicitado, na escola em que estudava, a SRM funcionava no mesmo período em que a aluna cursava o ensino comum, e a matrícula nessa sala deve ser, obrigatoriamente, no período

contrário àquele em que o aluno frequenta o ensino comum, para que ele tenha garantidos os 200 dias letivos e carga horária semanal de 20 horas<sup>66</sup>.

A mãe relatou que S4 foi alfabetizada aos 9 anos e que necessitava de auxílio na execução das tarefas escolares realizadas em casa. Afirmou, ainda, que, agora na 5ª série, ela estava sendo avaliada por meio de provas, que levava para casa para responder (já que não frequentava SRM, nem recebia qualquer AEE); que tinha interesse pela escola e pela aprendizagem, mas estava desestimulada; que gostava de ler (lia livros da escola e ligados à religião, mas que não gosta muito de escrever, e que escrevia “de tudo”; que não apresentava muitos erros de ortografia, que conseguia perceber os erros e corrigi-los e pontuar de forma adequada).

Quanto à trajetória escolar da filha, a mãe afirmou que foi “bem tranquilo; às vezes ela saía da sala e ia para fora brincar”. A fala da mãe de S4 reflete a pouca expectativa de alguns pais em relação à aprendizagem dos filhos com deficiência, ao delegar totalmente à escola a tarefa de ensinar esses filhos e ao não acompanhar seu desempenho. No entanto, é importante lembrar que muitos desses pais têm baixa escolaridade e, provavelmente por isso, não têm tido condições de exigir um ensino mais denso, em que sejam ensinados para esses alunos os mesmos conteúdos científicos ensinados para aqueles que não têm deficiência, ou seja, que eles tenham (com as devidas adaptações curriculares que garantam o essencial desses conteúdos) acesso aos mesmos conteúdos que os outros alunos da escola.

Quando a escola permite que a criança com deficiência saia da sala e vá “para fora brincar” durante o período de aulas, e essa prática não é igual para todos, parece demonstrar o predomínio da ideia de que a escola é só para socialização (e que é natural sair da sala de aula para brincar no horário de aulas), sem refletir que, se fosse uma criança sem deficiência, isso não ocorreria. Tal prática parece demonstrar, também, que a apropriação do conteúdo científico para os alunos com DI ainda não parece ser um direito. Com relação à contribuição dos programas da Educação Especial na trajetória escolar da filha, a mãe afirmou: “a Classe Especial ajudou muito, e a APAE também, nossa!”. Ela espera que a filha estude até o Ensino Médio e demonstra preocupação em saber se ela tem condições de continuar seu processo de escolarização.

---

<sup>66</sup> Segundo informações verbais fornecidas pelo CRAPE, no final de 2011, a aluna foi aprovada para a 6ª série, que cursou em 2012, ano em que também frequentou, em contraturno, a Sala de Recursos Multifuncional, criada para atendê-la no período contrário ao de sua escolarização regular.

### 3.2.5 Sujeito 5 (S5)

Data de Nascimento: 05/09/1995 – Idade: 16 anos – Sexo: Feminino. Segundo dados da Anamnese respondida por sua mãe, S5 apresenta Síndrome de Williams-Beuren (SWB)<sup>67</sup> “diagnosticada numa clínica de genética em Curitiba, após ter sido encaminhada por médica neuropediatra de Cascavel”. O pai de S5 é mecânico, e a mãe é comerciante.

A aluna iniciou a escolarização numa pré-escola privada quando tinha 4 anos e, aos seis, em 2001, a mãe transferiu-a para outra pré-escola pública. Nesse mesmo ano, foi encaminhada para CE, que frequentou por seis anos. Em 2007, a família matriculou-a na 1ª série, numa escola privada, para que fosse aprovada para a 2ª série e pudesse voltar a estudar no ensino comum. Em 2008, na 2ª série, passou a frequentar SRM, e sua escolarização seguiu sem reprovações. Em 2011, foi encaminhada para a 5ª série numa escola da rede estadual de ensino, frequentando, também, a SRM, onde continuou a receber AEE.

Quanto ao desenvolvimento psicomotor, a mãe relatou que a aluna não engatinhou; que andou “depois dos 2 anos” e que tinha dificuldades de equilíbrio até os 13 anos; sua preferência manual é esquerda. A mãe não soube informar sobre o método utilizado em sua alfabetização. Afirmou que a filha não gostava do ensino comum, apresentando resistência em realizar tarefas escolares; não possuía hábitos de estudar e que faltava à escola porque “não queria ir para o regular”. Afirmou que S5 apresentava dificuldades gerais na aprendizagem em relação à linguagem, a aspectos motores (por exemplo: dificuldade para abotoar, amarrar, desamarrar, dar laços em calçados, recortar figuras), sociais e emocionais (neste último caso, só no período em que frequentava o ensino comum).

Quanto ao desenvolvimento linguístico, a mãe relatou que a aluna falou as primeiras palavras com um ano “mais ou menos; falou cedo, era falante”; balbuciou, e não apresentou qualquer alteração na aquisição da linguagem oral; não tinha muitos amigos; sempre gostou mais de conversar com adultos. Quanto às habilidades de leitura e escrita, a mãe relatou que a filha escrevia com a mão esquerda e que não gostava de ler, nem de escrever; que lia e escrevia palavras simples, mas tinha dificuldades na escrita de palavras complexas,

---

<sup>67</sup> “A Síndrome de Williams-Beuren (SWB) (Williams, s.d.) foi descrita por Williams et al. (1961) e Beuren (apud Williams, s.d.) que observaram a presença de características faciais típicas [...] e deficiência mental em pacientes não aparentados. O diagnóstico clínico desta síndrome baseia-se nas características faciais típicas, alterações cardíacas e um conjunto de características cognitivas e de linguagem que resultam em comportamentos comunicativos e sociais bastante peculiares a essa síndrome genética. O aspecto facial da SWB é caracterizado principalmente por bochechas proeminentes, narinas antevertidas, filtro nasal longo, proeminência periorbitária, macrostomia e lábios volumosos” (ROSSI; MORETTI-FERREIRA; GIACHETTI, 2006, p. 332).

apresentando muitos erros de ortografia; não conseguia perceber esses erros e corrigi-los, e também não sabia fazer uso de pontuação. Conseguia elaborar textos (histórias, cartas, bilhetes, poesias) oralmente, mas não conseguia fazê-lo por escrito.

A mãe afirmou que a trajetória escolar da filha “foi sempre uma luta, pois fazia fisio, fono, psicopedagogia e melhorou quando teve PAP<sup>68</sup> a partir da segunda série”. Indagada sobre as expectativas da família em relação aos estudos da filha, a mãe afirmou que pretendiam que ela adquirisse autonomia e que tinham dúvidas de que S5 chegaria a cursar faculdade (a aluna relatou que pretendia ser veterinária, pois “adorava” bichos).

Com relação à frequência da aluna em programas da Educação Especial – como a CE e, depois, a SRM, quando cursava o primeiro segmento do EF –, a mãe considerou que esses programas contribuíram para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Afirmou que, atualmente (na época da coleta de dados, em 2011), a frequência na Sala de Recursos “não só ajuda, mas é o que faz a diferença, pois na sala regular ela não aprende”.

Alguns exemplos de trabalho de AEE voltado para questões linguísticas que podem ser realizados numa SRM foram observados por esta pesquisadora na SRM em que estuda S5. Num dia, a professora distribuiu revistas para que os alunos procurassem palavras que contivessem os encontros consonantais (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR, VR). Para tanto, entregou uma folha xerocopiada com um quadro com espaços para que escrevessem as palavras encontradas. Numa atividade em que ditou a palavra CRISTO, para S5, precisou fazer a mediação no quadro de giz, escrevendo: CA → CRA; CE → CRE; CI → CRI, pedindo, então, que a aluna reescrevesse a palavra CRISTO que havia escrito de outra forma. Depois, ditou TRAVE, e foi olhando as escritas de cada aluno individualmente, para ver seus acertos e erros. Observou-se que esta era uma prática da professora em questão; quando percebia que o aluno errava, imediatamente ia ao quadro e explicava a forma de escrever aquela palavra na língua padrão.

Em outra atividade, a professora escreveu em letra manuscrita a sílaba “PA”, e perguntou: “Se tivesse um ‘R’ no meio das duas letras, como ficaria?”. E foi escrevendo outras sílabas com o padrão CV no quadro, como: CA, BA, TA etc. e perguntando como ficaria com a inserção do “R” (que passaria a compor o encontro consonantal, como segunda consoante).

---

<sup>68</sup> PAP – Professor de Apoio Permanente era a forma de designar o professor especialista em Educação Especial indicado pelo sistema de ensino para acompanhar o processo ensino-aprendizagem de um determinado aluno com deficiência/necessidades educacionais especiais em sala de aula comum. Sua atuação consistia em permanecer junto ao aluno, realizando o AEE.



Observou-se que as aulas da professora eram planejadas previamente pensando em atender às dificuldades gerais dos alunos, inclusive dificuldades linguísticas. Como os conhecia muito bem, conforme eles iam realizando as atividades, ela ia à carteira de cada um e os atendia em suas dificuldades específicas. Por isso, nesse tipo de atividade, ela intervinha e eles não ficavam com erros registrados no caderno, já que os ensinava e os fazia corrigir cada erro, o tempo todo.

### 3.3 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS

A constituição do *corpus* deu-se a partir da aplicação, durante o segundo semestre de 2011, do teste APPTL, sobre o qual são tecidas considerações na subseção a seguir. Foram utilizados folhas de papel tipo sulfite, lápis preto e borracha.

#### 3.3.1 O teste APPTL

Para a coleta de dados da escrita dos sujeitos, foram utilizadas as palavras e pseudopalavras do Teste APPTL, elaborado por Moreira (2009). Em sua origem, esse instrumento foi construído em forma de *software* para ser aplicado em testes de leitura. É composto de 30 palavras reais do português brasileiro e 30 pseudopalavras (logatomos) – estas definidas como palavras inventadas, sequências de sons sem sentido, construídas com estruturas ortográficas possíveis em português (PINHEIRO, 1994) –, balanceadas foneticamente e compostas de diferentes estruturas silábicas do português, que aparecem, de forma isolada ou contextualizada, em frases, sendo que o nível frasal não foi considerado neste estudo. O instrumento APPTL contém palavras de uso frequente por crianças em que ocorre a maioria das dificuldades fonológicas da língua portuguesa. O Quadro 3 demonstra as palavras e pseudopalavras que compõem o APPTL (MOREIRA, 2009). O recurso ao sublinhado indica a estrutura considerada em cada palavra, conforme descrição apresentada na segunda coluna (Ex.: Ai → Sábado – inicial absoluta).

**Quadro 3 – Palavras e pseudopalavras do APPTL**

PALAVRAS				PSEUDOPALAVRAS			
CV	Ai	A	Sábado	Ai	A	Pático	
		NA	Maluca		NA	Mabido	
	I	A	Sapato	I	A	Dabaca	
		NA	Sacudi		NA	Fébada	
	Af	A	Caruru	Af	A	Sabuți	
		NA	Peteça		NA	Fomita	
VC	Ai	A	Árvore	Ai	A	Áspito	
		NA	Argola		NA	Irpada	
	I	A	Faixa	I	A	Taixa	
		NA	Maestro <sup>1</sup>		NA	Jaiscou	
	Af	A	Sabiás	Af	A	Fabiós	
		NA	Férias <sup>2</sup>		NA	Capias	
CVC	Ai	A	Músculo	Ai	A	Mórtiro	
		NA	Castelo		NA	Gaspidio	
	I	A	Batismo	I	A	Parista	
		NA	Beliscar		NA	Safistou	
	Af	A	Jacarés	Af	A	Sapiris	
		NA	Caretas		NA	Mirefas	
CCV	Ai	A	Grávida	Ai	A	Tréfida	
		NA	Privada		NA	Grimada	
	I	A	Retrato	I	A	Petrado	
		NA	Sofredor		NA	Mitrafou	
	Af	A	Encobri	Af	A	Sebofri	
		NA	Milagre		NA	Malupra	
CCVC	Ai	A	Plástico	Ai	A	Cráspito	
		NA	Tristeza		NA	Trasmuta	
	I	A	Madrasta	I	A	Rabrasto	
		NA	Refrescar		NA	Reprisgou	
	Af	A	Cicatriz	Af	A	Malabris	
		NA	Palavras		NA	Baligras	

Fonte: Moreira (2009, p. 119-120)

Legenda: CV: consoante + vogal; VC: vogal + consoante; CVC: consoante + vogal + consoante; CCV: consoante + consoante + vogal; CCVC: consoante + consoante + vogal + consoante; Ai: inicial absoluta; I: interna; Af: Posição final; A: Acentuada; NA: Não acentuada.

<sup>1</sup> A inclusão da palavra ‘maestro’ assim se justifica: pela dificuldade de se encontrar uma palavra cuja sílaba em foco estivesse em posição não acentuada, e pelo fato de a sílaba em questão obedecer ao padrão desejado VC.

<sup>2</sup> Moreira (2009) afirma que, embora a palavra ‘Férias’ seja interpretada como dissilábica terminada em ditongo crescente, o leitor, especialmente o iniciante, tende a segmentá-la em três sílabas (fé - ri - as), o que motivou sua inclusão no conjunto de palavras terminadas em VC.

Segundo Moreira (2009), durante a elaboração do instrumento (Teste APPTL), foi realizada uma cuidadosa seleção das palavras, de acordo com critérios de ordem semântica, sintática e fonológica. A seleção das palavras reais foi feita a partir da utilização do banco de

dados do aplicativo *LINGUAN* (SILVEIRA, 2006), do protocolo de Palavras e Gestos do inventário Mc Arthur (TEIXEIRA, 2004) e do Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986).

Com relação ao critério fonológico, foram excluídas as seguintes estruturas (MOREIRA, 2009):

a) Sílabas travadas por um elemento nasal, tanto em posição interna quanto em posição final absoluta. A única exceção foi a palavra ENCOBRI, por não se ter encontrado outra mais adequada;

b) Ditongos, pois sua estrutura pode levar a diferentes interpretações fonológicas, como VV (vogal + vogal), SV (semivogal + vogal) e VS (vogal + semivogal);

c) Sílabas travadas pela consoante lateral /L/ em qualquer posição, tendo em vista que esse elemento sofre um processo de semivocalização no dialeto popular de Salvador, cidade onde a pesquisa de Moreira (2009) foi realizada, sendo produzido como uma semivogal posterior<sup>69</sup>;

d) Sílabas travadas pelo R forte em posição final absoluta, tendo em vista que esse elemento não se manifesta foneticamente nos dialetos culto e popular de Salvador;

e) Dígrafos, por serem estruturas ensinadas em momentos mais tardios da alfabetização, o que poderia comprometer os resultados por dificuldade dos sujeitos em relação a essas estruturas.

Os critérios de inclusão utilizados foram:

a) Palavras trissilábicas, por permitirem avaliar a posição (inicial, interna e final) da sílaba na palavra; por serem as mais frequentes no português brasileiro, conforme já o atestaram Silveira e Silveira (1988, 2003 *apud* MOREIRA, 2009); porque, por um lado, permitem um processamento menos difícil e mais rápido do que as polissilábicas e, por outro, exibem mais segmentos silábicos do que as dissilábicas;

b) Padrão silábico menos marcado no português, ou seja, o padrão canônico CV, conforme os estudos de Teixeira (2002 *apud* MOREIRA, 2009) e Silveira (2006 *apud* MOREIRA, 2009), para controlar a sílaba em foco e neutralizar as demais. Apenas as

---

<sup>69</sup> “Na norma culta de Salvador [...] a consoante lateral final /L/ se manifesta foneticamente como uma semivogal posterior [w], a exemplo de Calma [‘kawmã] e Mal [maw]” (PEPE, 2010, p. 84).

palavras REFRESCAR e ENCOBRI não atendem a esse padrão, cuja escolha se deu pela impossibilidade de encontrar palavras que respeitassem esse critério.

Com relação ao conceito de sílaba, adotam-se orientações de Moreira (2009) e Silva (2008). Moreira (2009) afirma que as sílabas (segmentos sem significado) não apenas têm existência, mas também têm estrutura própria e que “hoje já não se duvida do ‘status’ da sílaba” (MOREIRA, 2009, p. 28). Silva (2008, p. 76) afirma que “[...] os movimentos de contração e relaxamento dos músculos respiratórios expõem sucessivamente pequenos jatos de ar. Cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constitui a base de uma *sílaba*”. Moreira (2009, p. 29), ao explicar a estruturação básica da sílaba, afirma que, nas margens, figuram as consoantes (por serem os sons menos soantes), e, no centro da sílaba, figura “a vogal visto ser esta o elemento mais sonoro” (MOREIRA, 2009, p. 29).

### 3.3.2 A aplicação do teste

A aplicação dos ditados foi realizada pela pesquisadora. Como o teste não exigia instrução padronizada para sua aplicação, ele foi aplicado por meio de instruções que eram adaptadas à faixa etária dos alunos, precedidas de uma conversa informal, com o objetivo de estabelecer uma adequada interação. As instruções utilizadas junto aos alunos envolvidos na pesquisa foram:

- a) Apresentação e cumprimento informais;
- b) Diálogo sobre algum assunto de interesse do sujeito: brinquedo, família, amigos, lazer, animais de estimação, entre outros;
- c) Ditados. As instruções para essa atividade foram as seguintes: “Vou lhe dar esta folha de papel onde você irá escrever do ‘seu jeito’ as palavras que eu disser. Tem palavras que você conhece e outras que não existem, que são inventadas, e elas devem ser escritas uma embaixo da outra, está bem?”.

## 3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi fundamentada na Teoria da Fonologia Natural de Stampe (1973) e tomou como referência o modelo de Teixeira (1988, 1991). Essa autora realizou uma classificação dos processos fonológicos, considerada a mais ampla e a primeira a ser

sistematizada no português do Brasil, motivos pelos quais foi selecionada para as análises dos dados deste estudo.

Quanto aos procedimentos para a análise dos dados, ressalta-se que:

1) Nesta pesquisa, foram objeto de estudo somente as alterações fonológicas, utilizando-se transcrição fonológica para as palavras e pseudopalavras alvo. Na transcrição fonológica, as consoantes finais e as vogais pré-tônicas e pós-tônicas finais foram representadas por arquifonemas, unidades fonológicas que indicam uma neutralização de oposição nos referidos contextos (Vide Apêndices 2A a 2W; 3A e 3B). Observa-se que não foi utilizada transcrição fonética das palavras e pseudopalavras, tendo em vista que não se trabalhou com a fala dos sujeitos.

2) Com relação à distribuição (às posições) dos segmentos na estrutura prosódico-silábico-lexical, este estudo enfatiza os aspectos silábicos e lexicais. Com relação aos erros ocorridos devido a limitações prosódicas, por questões de tempo e escopo da pesquisa, eles foram desconsiderados do *corpus*, relatando-se apenas seu número de ocorrência, como segue: Quanto ao padrão acentual das palavras e pseudopalavras, os sujeitos apresentaram 86 erros de acentuação, sendo 82 erros por falta de utilização do acento e 4 erros por colocação inadequada do acento.

3) Neste estudo, foram realizados, também, entrevistas e um questionário com as cinco professoras das Salas de Recursos Multifuncionais que atuavam nas escolas onde estudavam os sujeitos da pesquisa e cinco sessões de observações da prática pedagógica dessas professoras. Alguns dos dados coletados são utilizados para subsidiar as análises das escritas dos sujeitos sempre que for relevante caracterizá-los ou relacionar os dados com o que foi observado quanto à prática pedagógica das professoras nas SRM. Foi realizada, também, entrevista com a coordenadora do CRAPE, sendo que os dados coletados foram utilizados para explicitar, principalmente, a forma como se realiza a avaliação psicoeducacional no contexto escolar.

Dessa forma, ainda por questões de escopo e tempo, não será realizada análise qualitativa desses instrumentos.

4) A análise dos dados de escrita dos sujeitos possibilitou:

a) Verificar a ocorrência dos processos com relação aos traços distintivos dos segmentos;

b) Verificar a ocorrência dos processos em relação à posição na sílaba (inicial ou final) ou na palavra (absoluta ou interna);

c) Comparar os resultados do estudo com aqueles apontados no Perfil do Desenvolvimento Fonológico do Português por falantes normais (TEIXEIRA, 1991), oferecendo indícios de como o sistema escrito de sujeitos com DI pode se aproximar do sistema fonológico da língua.

5) Devido às peculiaridades próprias da escrita, foi necessário estabelecer algumas adaptações da classificação de processos fonológicos orais realizada por Teixeira (1988, 1991, 2009a). Por exemplo, há padrões que se comportam como estratégias de implementação de processos na fala e assumem o *status* de processos fonológicos independentes na escrita.

Na categoria Processos de Substituição, foram documentados, neste estudo, alguns processos que recebem outra nomenclatura ou que não estão elencados na classificação de Teixeira (1988, 1991), embora apareçam em trabalhos de outros autores que se dedicaram exclusivamente à escrita: Abaixamento Vocálico, Alçamento Vocálico, Desnasalização, Lateralização, Nasalização, Posteriorização e Sonorização. Na categoria Processos Modificadores Estruturais, foram documentados os Processos de Ampliação da Estrutura Silábica, Ditongação, Simplificação da Sílabas Tônicas e Simplificação da Estrutura Lexical, sendo que estes também não figuravam na classificação de Teixeira (1988, 1991). Na categoria dos Processos Sensíveis ao Contexto, não ocorreram processos que não estivessem classificados nos estudos de Teixeira (1988, 1991).

Alguns dos processos documentados nesta pesquisa foram classificados e nomeados por outros autores em seus estudos sobre processos fonológicos, conforme segue: na categoria dos Processos de Substituição: Desnasalização (PEPE, 2010), Nasalização (OGLIARI, 1991; PEPE, 2010), Lateralização, Posteriorização (OGLIARI, 1991; VARELLA, 1993; PEPE, 2010; MELO, 2010) e Sonorização (PEPE, 2010; MELO, 2010); na categoria dos Processos Modificadores Estruturais: Ampliação da Estrutura Silábica (PEPE, 2010), Simplificação da Sílabas Tônicas (PEPE, 2010) e Simplificação da Estrutura Lexical (PEPE, 2010; MELO, 2010).

6) Nesta pesquisa, toma-se como unidade de análise a palavra, considerada como “a menor unidade significativa, com entrada no dicionário da língua e pronunciável pelo falante nativo” (MOREIRA, 2009, p. 67).

Segundo Lemle (1994, p. 11), “o importante, na idéia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e seqüências de sons da fala”. Com relação ao conceito de ‘pseudopalavra’, Scliar-Cabral (2003, p. 63) afirma que “logatomos ou pseudo-palavras são itens que obedecem ao

sistema fonológico de uma dada língua, sem contudo fazerem parte de seu léxico, como por exemplo, no português, ‘bena’”. Para Moreira (2009), pseudopalavras são

[...] construções linguísticas inexistentes na língua e sem entrada no dicionário do idioma, mas que se constitui de estruturas silábicas e combinações de sílabas passíveis de ocorrer na língua, tanto que são pronunciáveis; dessa forma, embora sejam pseudopalavras do ponto de vista semântico (por não ter entrada no dicionário do idioma), seriam palavras do ponto de vista fonológico (MOREIRA, 2009, p. 68).

Ressalta-se, conforme já explicitado, que, nesta pesquisa, foram ditadas 30 palavras e 30 pseudopalavras; após a testagem, foram analisadas as palavras e pseudopalavras escritas de forma incorreta pelos sujeitos. Por escrita incorreta compreende-se aquela em que a palavra ou pseudopalavra escrita não corresponde à palavra ou pseudopalavra conforme apresentada no ditado APPTL, por conta da atuação de processos fonológicos ou por inadequações gráficas. Todas as palavras e pseudopalavras incorretas foram representadas por letras de imprensa para facilitar a visualização das simplificações realizadas pelos sujeitos, principalmente por profissionais de outras áreas, como médicos, psicopedagogos, psicólogos, professores etc.

### 3.5 REGISTRO DOS NOMES DOS PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA E DAS ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

O registro dos nomes dos processos de simplificação fonológica presentes nas 60 palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos da pesquisa e de suas respectivas estratégias de implementação fundamentou-se, conforme já mencionado, na classificação proposta por Teixeira (1988, 1991). A seguir, em ordem alfabética, apresenta-se a nomenclatura padronizada desses processos de simplificação, exemplificada, em alguns casos, com dados desta pesquisa:

1) **Abaixamento Vocálico** – Processo em que vogais mais altas são substituídas por vogais mais baixas. Ex.: MIREFAS → MEREFAS.

2) **Alteamento Vocálico** – Processo em que vogais mais baixas são substituídas por vogais mais altas. Ex.: PRIVADA → PIVADE.

3) **Ampliação da Estrutura Silábica** – Processo em que ocorre aumento da extensão (tamanho) da sílaba ou, ainda, mudança de um padrão silábico mais simples para um mais complexo (CV → CVC, CCV, CCVC, VC).

4) **Anteriorização** – Processo em que ocorre substituição de consoantes dento-alveolares por labiais ou velares e palatais por dento-alveolares ou labiais.

5) **Assimilação** – Processo em que ocorre substituição, por contaminação, de um fonema por outro já existente na palavra.

6) **Confusão das Líquidas** – Processo em que ocorre confusão entre o tepe dento-alveolar /r/ e a lateral /l/, também dento-alveolar.

7) **Desnasalização** – Processo em que ocorre substituição de uma consoante nasal por uma oral no caso das consoantes (Ex.: ENNCOBRI → ESCOBI); ou substituição de vogais nasais por vogais orais no caso dos fonemas vocálicos (Ex.: ENNCOBRI → EICOBRI), ou, ainda, pela elisão da consoante nasal (Ex.: ENNCOBRI → ECOBI).

8) **Ditongação** – Processo em que uma sílaba com padrão canônico CV (consoante + vogal) passa ao padrão CVS (consoante + vogal + semivogal) ou CSV (consoante + semivogal + vogal). Neste estudo, a ditongação ocorreu pela inserção de semivogal (Exs.: CASTELO → CASTERIO; SABIÁS → SABIAIS)

9) **Dissimilação** – Processo inverso à Assimilação, consiste na perda total ou parcial de traços articulatórios de um fonema (PEPE, 2010).

10) **Ensurdecimento** – Processo em que ocorre substituição de consoantes sonoras por surdas.

11) **Lateralização** – Processo que, em geral, consiste na substituição de uma consoante líquida vibrante por uma consoante líquida lateral. Contudo, outros elementos também podem sofrer o Processo de Lateralização. Ex.: MITRAFOU → MITRAFOL.

12) **Nasalização** – Processo inverso à Desnasalização, indica a passagem de um segmento oral a nasal (consoante ou vogal) sem interferência do contexto fônico, ou seja, consiste na substituição de consoantes oclusivas orais por oclusivas nasais ou, ainda, de vogais orais por vogais nasais, no caso de fonemas vocálicos.

13) **Oclusivização** – Processo em que ocorre substituição de consoantes fricativas por oclusivas com o mesmo ponto de articulação.

14) **Permutação** – Processo em que ocorre permutação entre consoantes de sílabas distintas, ocupando a mesma posição na estrutura da sílaba.

15) **Posteriorização** – Processo em que ocorre substituição de consoantes labiais ou dento-alveolares por dento-alveolares, palatais ou velares.

16) **Reduplicação** – Processo por meio do qual um segmento ou padrão silábico é repetido.



17) **Simplificação da Consoante Final** – Processo em que as consoantes finais são elididas ou substituídas nas posições finais (final de palavra e final de sílaba).

18) **Simplificação de Encontros Consonantais** – Processo em que ocorre alteração do encontro consonantal, seja pela elisão, em geral, do segundo elemento, seja por meio de outras estratégias.

19) **Simplificação da Estrutura Lexical** – Processo em que ocorre redução na extensão (tamanho) da palavra. Considerando que todas as palavras e pseudopalavras utilizadas neste estudo são trissílabas, esse processo ocorre quando uma dessas formas-alvo passa de trissílaba para dissílaba, ou de trissílaba para monossílaba.

20) **Simplificação da Semivogal**<sup>70</sup> – Processo em que ocorre elisão da semivogal de ditongo, ou sua substituição por outro segmento.

21) **Simplificação das Sílabas Fracas** – processo complexo e abrangente que envolve a elisão de sílabas pré-tônicas e pós-tônicas (TEIXEIRA, 2009a). Ex.: BALIGRAS → BALICS.

22) **Simplificação das Sílabas Tônicas** – Processo que consiste na elisão das sílabas cuja tonicidade é mais forte dentro da palavra.

23) **Sonorização** – Processo inverso ao Ensurdimento, consiste na substituição de consoante surda por consoante sonora.

Conforme já explicitado neste estudo (vide Seção 2), **estratégia**<sup>71</sup> **de simplificação** é o termo utilizado por Teixeira (1988) para representar as diferentes maneiras pelas quais um processo de simplificação é implementado. Assim, o Processo de **Simplificação da Consoante Final**, por exemplo, pode ocorrer de diferentes maneiras:

a) Por meio de **elisão**. Ex.: ARGOLA → AGOLA;

b) Por meio de **metátese**<sup>72</sup>. Ex.: FÉRIAS → FERISA;

<sup>70</sup> No caso do processo de Simplificação da Semivogal, Teixeira (1988) documentou-o em relação à semivogal do ditongo crescente; neste estudo, em razão de o instrumento utilizado para a coleta dos dados (o ditado APPTL) conter apenas palavras com ditongos decrescentes, registrou-se apenas casos de simplificação da semivogal do ditongo decrescente.

<sup>71</sup> “Empregamos o termo ESTRATÉGIA para nos referirmos a diferentes padrões realizacionais utilizados pela criança ao implementar os processos” (TEIXEIRA, 2009a, p. 23).

<sup>72</sup> Em estudo denominado *Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português*, Teixeira (1988) afirma que está usando “o termo METÁTESE para descrever os casos em que um determinado segmento muda de posição dentro da estrutura da sílaba, e. g. CVC → CCV (onde a consoante terminal passa a ocupar o segundo lugar no início da sílaba)” (TEIXEIRA, 1988, p. 62). Metátese, que, na classificação de Teixeira, é considerada estratégia que implementa processos fonológicos, é considerada processo fonológico de

- c) Por meio de **migração**<sup>73</sup>. Ex.: ARGOLA → ACORLA;  
 d) Por meio de **silabificação**. Ex.: CASTELO → CASATERO.

Ressalta-se que uma mesma estratégia pode ocorrer em diferentes processos de simplificação. A **elisão**, por exemplo, é utilizada nos processos de **Simplificação de Encontros Consonantais** e **Simplificação da Consoante Final**, exemplificados, respectivamente, em SOFREDOR → SOFEDO e CARETAS → CARETA.

A seguir, apresenta-se, em ordem alfabética, o Quadro 4 com os processos de simplificação identificados neste estudo e as modificações que ocorreram.

**Quadro 4** – Processos de Simplificação identificados na pesquisa

Processo de Simplificação	Exemplo	Modificações que ocorreram
1. Abaixamento Vocálico	SAPIRIS → *SAPIRE	/i/-/e/
2. Alteamento Vocálico	PRIVADA → PIVADE	/a/-/e/
3. Ampliação da Estrutura Silábica	PRIVADA → PRIVADAS	CV → CVC
4. Anteriorização	GRIMADA → DIMADA	/g/-/d/
5. Assimilação	SÁBADO → SABODO	/a/-/o/
6. Confusão das Líquidas	CASTELO → CASTERIO	/l/-/r/.
7. Desnasalização	ENCOBRI → ESCOBI	/n/-/s/
8. Ditongação	CASTELO → CASTERIO	Acréscimo de semivogal
9. Dissimilação	RETRATO → RETACOLO a) RETRATO → Posteriorização /t/ -** /k/ → RETRACO b) RETRACO → Simplificação do Encontro Consonantal → RETACO c) RETACO → Reduplicação da última sílaba “CO” → RETACOCO; d) RETACOCO → Lateralização do /k/ por <b>Dissimilação</b> → RETACOLO	/k/-/l/
10. Ensurdecimento	MABIDO → MAPIDO	/b/-/p/
11. Lateralização	MITRAFOU → MITRAFOL	/w/-/l/
12. Nasalização	BATISMO → MATIDO	/b/-/m/
13. Oclusivização	MALUCA → MADUCA	/l/-/d/.
14. Permutação	FABIÓS → FIBAO	Permutação entre fonemas de sílabas diferentes
15. Posteriorização	FOMITA → FONITA	/m/-/n/
16. Reduplicação	MAESTRO → AMAESTRO	Acréscimo de uma vogal na palavra
17. Simplificação da Consoante	CASTELO → CATELO	CVC → CV

estrutura silábica por Santos (1995), que assim define esse fenômeno linguístico: “É o processo de reordenação de sons dentro da palavra” (SANTOS, 1995, p. 62). Neste estudo, o termo ‘metátese’ está sendo considerado como uma *estratégia* de simplificação de processos fonológicos.

<sup>73</sup> Ao concluir a explicação/definição do conceito de metátese, Teixeira (1988) afirma que estará “paralelamente, utilizando o termo MIGRAÇÃO para os casos em que o segmento se desloca na estrutura da palavra, permutando, assim, de sílaba, e.g. CV.CCV → CCV.CV” (TEIXEIRA, 1988, p. 62).

Final		
18. Simplificação do Encontro Consonantal	RE <u>T</u> RATO → RET <u>A</u> T <u>O</u>	CCV → CV
19. Simplificação da Estrutura Lexical	FAÍ <u>S</u> CA → FA <u>I</u> CA	Trissílabo → dissílabo
20. Simplificação da Semivogal	SAFIST <u>O</u> U → SAFIT <u>O</u>	CVS → CV
21. Simplificação das Sílabas Fracas	BALIG <u>R</u> AS → BALIC <u>S</u>	Elisão parcial de sílaba não acentuada
22. Simplificação da Sílaba Tônica	MA <u>E</u> STRO → M <u>A</u> STO	Fusão de dois sons posicionados em sílabas contíguas.
23. Sonorização	SAP <u>A</u> T <u>O</u> → SAB <u>A</u> T <u>O</u>	/p/-/b/
24. Troca Semântica	FÉ <u>R</u> IAS → FAR <u>I</u> A	Uma palavra real é substituída por outra com significado diferente. Substantivo → Verbo
25. Lexicalização	GRIM <u>A</u> DA → RIM <u>A</u> DA	Uma pseudopalavra (GRIMADA) passa a palavra real (RIMADA). Particípio passado do indicativo do verbo <i>rimar</i> .

\*A seta → indica “passou a”

\*\* O hífen – significa “substituído por”

O Quadro 5, abaixo, apresenta alguns processos de simplificação, demonstrando, por exemplo: que o Processo de Simplificação do Encontro Consonantal em posição interna à palavra ocorreu por meio de Elisão do segundo elemento (Ex.: RETRATO → RETATO); que o Processo de Simplificação da Consoante Final foi implementado por meio de Metátese (Ex.: FABIÓS → FABISO).

**Quadro 5** – Alguns processos de simplificação e as respectivas estratégias de implementação

Processos	Processos e estratégias	Exemplos
Ampliação da Estrutura Silábica	Ampliação da estrutura silábica por acréscimo de consoante	PRIVADA → PRIVADAS (CV → CVC)
	Ampliação da estrutura silábica por coalescência	JACARÉS → GACARS (CV → CVCC)
	Ampliação da estrutura silábica por acréscimo de semivogal	SABIÁS → SABIAIS (VC → VSC)
	Ampliação da estrutura silábica por migração de consoante	ARGOLA → ACORLA (CV → CVC)
Reduplicação	Reduplicação por réplica de sílaba	BELISCAR → MERÍLICA
	Reduplicação por réplica de consoante final	PARISTA → PARISTAS
	Reduplicação por réplica de consoante	SABIÁS → SABISSA
Simplificação da Consoante Final	Simplificação de consoante final absoluta por elisão	PALAVRAS → PARAVRA (CCVC → CCV)
	Simplificação de consoante final interna por elisão	MAESTRO → MAÉTRO (VC → V)
	Simplificação de consoante final absoluta por metátese	SABIÁS → SABISA (VC → CV)
	Simplificação de consoante final interna por metátese	MADRASTA → MASATA (CCVC → CV)
	Simplificação de consoante final absoluta por migração	FÉRIAS → FESRIA (VC → CVC)
	Simplificação de consoante final interna por migração	ARGOLA → ACORLA (VC → V)
	Simplificação de consoante final interna por silabificação	ARGOLA → ARAGOLA (VC → V)
Simplificação do Encontro Consonantal	Simplificação do encontro consonantal na posição absoluta por elisão	PRIVADA → PIVADA (CCV → CV)
Simplificação da Semivogal	Simplificação da semivogal por elisão	JAISCOU → GASICO

### 3.6 TABULAÇÃO E CONTABILIZAÇÃO DOS PROCESSOS E DAS ESTRATÉGIAS

O Quadro 6 exemplifica a forma como foram registrados os processos de simplificação e as estratégias identificados na escrita de algumas palavras reais de um dos sujeitos da pesquisa (S1). Observa-se que o registro de todos os processos de simplificação identificados nas palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos da pesquisa estão documentados nos Apêndices 1A, 1B, 1C, 1D e 1E.

**Quadro 6** – Algumas palavras reais afetadas por processos de simplificação e estratégias de implementação de S1

Palavras Reais	Forma como foram escritas	Processos de Simplificação e estratégias	Características das ocorrências
FÉRIAS	FESRIA	1. Simplificação da Consoante Final por migração	1. CV.CSV <u>C</u> → CVC.CSV
ÁRVORE	AVORE	1. Simplificação da Consoante Final por elisão	1. V <u>C</u> .CV.CV → V.CV.CV
ENCOBRI	ECOBI	1. Desnasalização por elisão	1. /n/ → ∅
		2. Simplificação do Encontro Consonantal por elisão	2. VC.CV.C <u>C</u> V → V.CV.CV
GRÁVIDA	GAVIDA	1. Simplificação do Encontro Consonantal por elisão	1. C <u>C</u> V.CV.CV → CV.CV.CV
RETRATO	RETATO	1. Simplificação do Encontro Consonantal por elisão	1. CV.C <u>C</u> V.CV → CV.CV.CV
MAESTRO	MASTO	1. Simplificação da Sílabas Tônica por coalescência	1. CV. <u>V</u> C.C <u>C</u> V → CVC.CV
		2. Simplificação do Encontro Consonantal por elisão	2. CV.VC.C <u>C</u> V → CVC.CV
TRISTEZA	TITEZA	1. Simplificação do Encontro Consonantal por elisão	1. C <u>C</u> VC.CV.CV → CV.CV.CV
		2. Simplificação da Consoante Final por elisão	2. C <u>C</u> V <u>C</u> .CV.CV → CV.CV.CV
SOFREDOR	FSOFEDO	1. Reduplicação	1. C <u>V</u> .C <u>C</u> V.CVC → C <u>C</u> V.CV.CV
		2. Simplificação do Encontro Consonantal por elisão	2. CV.C <u>C</u> V.CVC → C <u>C</u> V.CV.CV
		3. Simplificação da Consoante Final por elisão	3. CV.C <u>C</u> V.C <u>V</u> C → C <u>C</u> V.CV.CV

O Quadro 6 demonstra que a escrita das palavras reais foi afetada pelos processos de Simplificação de Consoantes Finais, Desnasalização, Simplificação de Encontros Consonantais, Simplificação da Sílabas Tônica e Reduplicação.

Pode-se observar que uma mesma palavra sofre a interferência de outros processos de simplificação associados. A coocorrência de processos (OGLIARI, 1991) marcou a escrita da maioria dos sujeitos desta pesquisa. Por exemplo, em ENCOBRI → ECOBI, ocorrem os Processos de Desnasalização e Simplificação de Encontro Consonantal, e, em SOFREDOR → FSOFEDO, ocorrem os Processos de Reduplicação, Simplificação de Encontro Consonantal e Simplificação da Consoante Final.

Essa coocorrência de processos nas escritas da maioria dos sujeitos (em alguns casos ocorrendo até quatro processos de simplificação numa mesma palavra) demonstra que há uma peculiaridade bastante interessante que se revelou no *corpus* aqui investigado, que é o volume e a diversidade de dados encontrados nas escritas desses sujeitos.

Todas as vezes em que um mesmo processo foi observado, ele foi registrado. Por exemplo, nas escritas de S1, há seis ocorrências de Simplificação de Encontro Consonantal, tendo em vista que esse processo fonológico aparece repetido por seis vezes, nas palavras

ENCOBRI → ECOBI, GRÁVIDA → GAVIDA, RETRATO → RETATO, MAESTRO → MASTO, TRISTEZA → TITEZA e SOFREDOR → FSOFEDO, tendo ocorrido tanto em posição absoluta quanto internamente à palavra. A elisão foi a estratégia mais utilizada para essa simplificação. O Processo de Simplificação da Consoante Final, por sua vez, foi registrado quatro vezes: FÉRIAS → FESRIA, ÁRVORE → AVORE, TRISTEZA → TITEZA e SOFREDOR → FSOFEDO.

A coluna *Características* do Quadro 6 possibilita visualizar os detalhes em relação à maneira como ocorreram as simplificações exemplificadas:

1) A Simplificação do Encontro Consonantal, em RETRATO → RETATO, MAESTRO → MASTO, GRÁVIDA → GAVIDA, SOFREDOR → FSOFEDO e ENCOBRI → ECOBI, ocorreu na direção CCV → CV, e, em TRISTEZA → TITEZA, na direção CCVC → CV.

2) A Simplificação da Consoante Final, em TRISTEZA → TITEZA, ocorreu por elisão de /S/, e, na palavra ÁRVORE → AVORE, por elisão de /R/.

A tabulação e contabilização de todos os processos e estratégias identificados nesta pesquisa possibilitaram a elaboração de quadros mais gerais com ocorrências em valores absolutos, apresentados na Seção 4, e de gráficos, apresentados na Seção 5.

Tendo sido expostas questões relativas à metodologia desta pesquisa, na próxima seção, são apresentados o registro e a transcrição dos dados das escritas dos sujeitos e a organização e o tratamento desses dados.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*“As palavras escritas dão corpo visual aos sons [...]”.*  
(LECOURS; MELANÇON; PARENTE)

Conforme já explicitado, esta pesquisa tem como objetivos identificar e analisar processos fonológicos e outras simplificações presentes na escrita de alunos com deficiência intelectual (DI) dos anos finais do Ensino Fundamental (EF).

A partir do referencial teórico anteriormente apresentado, esta pesquisa procurou responder às seguintes questões, já citadas na introdução deste trabalho: a) A escrita de sujeitos com DI sofre interferência de processos fonológicos? b) É possível realizar uma classificação dos processos fonológicos presentes na escrita de sujeitos com DI, a partir da Teoria da Fonologia Natural, utilizando o modelo de Teixeira (1988, 1991)? c) Existe uma hierarquia entre esses processos? Essa hierarquia poderia demonstrar maior incidência de Processos Modificadores Estruturais nas escritas de sujeitos com DI? d) Que estratégias implementam os processos de simplificação fonológica? e) Até que ponto as posições dos segmentos na estrutura da sílaba e da palavra interferem na escrita, facilitando ou dificultando a produção de palavras e pseudopalavras?

Para tanto, inicialmente, são apresentados todos os processos de simplificação identificados na escrita dos sujeitos; a seguir, esses processos são organizados por categorias: Processos de Substituição; Processos Modificadores Estruturais; Processos Sensíveis ao Contexto e outros processos de simplificação. Após, realizam-se descrição e análise de cada processo que integra essas categorias, bem como apresentam-se eventuais estratégias de implementação desses processos. Para facilitar a visualização das análises, recorreu-se a quadros.

### 4.1 ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS IDENTIFICADOS NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

A apresentação individual de cada um dos processos de simplificação permite uma visualização inicial das simplificações. Os processos fonológicos foram agrupados por categorias, quais sejam: Processos Modificadores Estruturais, Processos de Substituição e Processos Sensíveis ao Contexto.

**Quadro 7** – Processos fonológicos e outros processos de simplificação agrupados por categorias

<b>Categorias de processos fonológicos e outras simplificações</b>	<b>Processos fonológicos e outras simplificações</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Processos Modificadores Estruturais	Simplificação da Consoante Final	116
	Simplificação de Encontros Consonantais	70
	Ampliação da Estrutura Silábica	33
	Simplificação da Estrutura Lexical	21
	Simplificação da Semivogal	14
	Ditongação	13
	Simplificação da Sílabas Tônicas	12
	Simplificação de Sílabas Fracas	3
	Permutação	2
	<b>Subtotal das ocorrências de Processos Modificadores Estruturais</b>	<b>284</b>
Processos de Substituição	Sonorização	9
	Confusão das Líquidas	8
	Abaixamento Vocálico	7
	Ensurdecimento	7
	Desnasalização	6
	Nasalização	5
	Lateralização	3
	Oclusivização	2
	Posteriorização	2
	Alteamento Vocálico	1
	Anteriorização	1
	Dissimilação	1
	<b>Subtotal das ocorrências de Substituição</b>	<b>52</b>
Processos Sensíveis ao Contexto	Assimilação	18
	Reduplicação	12
	<b>Subtotal das ocorrências de Processos Sensíveis ao Contexto</b>	<b>30</b>
	<b>SUBTOTAL GERAL DE PROCESSOS FONOLÓGICOS</b>	<b>366</b>
Outros Processos de Simplificação	Troca Semântica	03
	Lexicalização	01
	<b>SUBTOTAL DAS OCORRÊNCIAS DE OUTROS TIPOS DE PROCESSOS</b>	<b>04</b>
<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL GERAL DE PROCESSOS FONOLÓGICOS E OUTRAS SIMPLIFICAÇÕES</b>	<b>370</b>

#### 4.1.1 Os Processos Modificadores Estruturais identificados

Processos Modificadores Estruturais são caracterizados pela simplificação da estrutura da sílaba e podem afetar, também, a estrutura da palavra. Na aquisição do sistema fonológico do português, a fala da criança é marcada por Processos Modificadores Estruturais, tais como: Simplificação da Consoante Final, Simplificação de Encontros Consonantais, Permutação, entre outros (TEIXEIRA, 1988, 1991).



Neste estudo, foram identificados nove Processos Modificadores Estruturais: Simplificação da Consoante Final, Simplificação de Encontros Consonantais, Ampliação da Estrutura Silábica, Simplificação da Semivogal, Ditongação, Simplificação da Estrutura Lexical, Permutação, Simplificação de Sílabas Fracas e Simplificação da Sílabas Tônicas. A seguir, são descritos esses processos.

#### 4.1.1.1 Simplificação da Consoante Final

A Simplificação da Consoante Final é caracterizada pela simplificação do padrão silábico CVC (consoante-vogal-consoante) para o padrão mais canônico CV (consoante-vogal), podendo a consoante final estar em posição absoluta ou interna. Ocorre Simplificação da Consoante Final Absoluta quando a consoante afetada ocupa a posição final de palavra (FP) (PEPE, 2010); ocorre Simplificação da Consoante Final Interna quando a consoante afetada está na posição final de sílaba, mas dentro da palavra (FSDP). Exs.: CARETAS → CARETA (FP); ARGOLA → ACORLA (FSDP), respectivamente.

O Quadro 8 traz as dezenove palavras e as dezoito pseudopalavras afetadas pela Simplificação da Consoante Final, o número de ocorrência e a forma como foram escritas, bem como a posição da consoante afetada (FP ou FSDP).

Ressalta-se que, com relação a todos os processos de simplificação identificados na pesquisa, quando uma determinada palavra ou pseudopalavra sofreu o mesmo processo duas vezes, esse item foi contabilizado duplamente. Ex.: em REFRESCAR → REFECA, ocorre simplificação de duas consoantes finais: /S/ em posição interna e /R/ em posição absoluta. Observa-se ainda que, quando uma determinada palavra ou pseudopalavra foi escrita de maneira incorreta, sendo grafada da mesma forma por mais de um sujeito, esse item aparece repetido e seguido de asterisco (\*).

**Quadro 8** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação da Consoante Final

Palavras	Número de ocorrência	Forma como foram escritas	Posição
ARGOLA	4	<u>ACORLA</u>	FSDP
		<u>ÁGOLA</u>	FSDP
		<u>AGOLA</u>	FSDP
		<u>ARAGOLA</u>	FSDP
ÁRVORE	4	<u>AVORE*</u>	FSDP
		<u>AVORE*</u>	FSDP
		<u>AVUOR</u>	FSDP
		<u>ARAVORE</u>	FSDP
BATISMO	3	<u>BADIMO</u>	FSDP
		<u>BATIMO</u>	FSDP
		<u>MATIDO</u>	FSDP
BELISCAR	6	<u>BELISCA</u>	FP
		<u>BESCA</u>	FP
		<u>MERÍLICA</u> <sup>74</sup>	FSDP e FP
		<u>BELICA</u> <sup>75</sup>	FSDP e FP
CARETAS	3	<u>CARETA*</u>	FP
		<u>CARETA*</u>	FP
		<u>CARETA*</u>	FP
CASTELO	2	<u>CASATERO</u>	FSDP
		<u>CATELO</u>	FSDP
CICATRIZ	3	<u>SICATI*</u>	FP
		<u>SICATI*</u>	FP
		<u>CICARITRI</u>	FP
FAÍSCA	3	<u>FAICA*</u>	FSDP
		<u>FAICA*</u>	FSDP
		<u>FAICAIS</u>	FSDP
FÉRIAS	3	<u>FESRIA</u>	FP
		<u>FARIA</u>	FP
		<u>FERISA</u>	FP
JACARÉS	2	<u>JACARE</u>	FP
		<u>JACARÉ</u>	FP
MADRASTA	3	<u>MADTA</u>	FSDP
		<u>MASATA</u>	FSDP
		<u>MADATA</u>	FSDP
MAESTRO	2	<u>MAESATO</u>	FSDP
		<u>MAËTRO</u>	FSDP
MÚSCULO	2	<u>MUCOLO*</u>	FSDP
		<u>MUCOLO*</u>	FSDP
PALAVRAS	4	<u>PALAVA*</u>	FP
		<u>PALAVA*</u>	FP
		<u>PALAVA*</u>	FP
		<u>PARAVRA</u>	FP
PLÁSTICO	4	<u>PADICO</u>	FSDP
		<u>PATICO*</u>	FSDP
		<u>PATICO*</u>	FSDP
		<u>PRATICO</u>	FSDP
REFRESCAR	7	<u>REFESCA*</u>	FP
		<u>REFESCA*</u>	FP
		<u>REFECA</u> <sup>76</sup>	FSDP e FP

<sup>74</sup> Foram observadas 2 ocorrências de Simplificação da Consoante Final nessa palavra, cuja análise mais detalhada, dada a complexidade de sua estrutura, pode ser visualizada na Subseção 4.1.3.2.

<sup>75</sup> Foram observadas 2 ocorrências de Simplificação da Consoante Final nessa palavra.

		<u>REFRECAR</u>	FSDP
		<u>REFRECA<sup>77</sup></u>	FSDP e FP
SABIÁS	3	<u>SABISSA</u>	FP
		<u>SABISA</u>	FP
		<u>SBIAR</u>	FP
SOFREDOR	4	<u>FSOFEDO</u>	FP
		<u>SOFEDO</u>	FP
		<u>COFEDO</u>	FP
		<u>SOBREDO</u>	FP
TRISTEZA	4	<u>TITEZA</u> *	FSDP
		<u>TITEZA</u> *	FSDP
		<u>TITESA</u>	FSDP
		<u>TRITEZA</u>	FSDP
<b>Subtotal</b>	<b>66</b>	<b>PALAVRAS</b>	
<b>Pseudopalavras</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Forma como foram escritas</b>	<b>Posição</b>
ÁSPITO	2	<u>SABITO</u>	FSDP
		<u>SAPITO</u>	FSDP
BALIGRAS	1	<u>BALIGRA</u>	FP
CAPIAS	3	<u>CAPISA</u> *	FP
		<u>CAPISA</u> *	FP
		<u>CAPIA</u>	FP
CRÁSPITO	4	<u>CAPITO</u> *	FSDP
		<u>CAPITO</u> *	FSDP
		<u>SAPITO</u>	FSDP
		<u>CARAS PITO</u>	FSDP
FABIÓS	3	<u>FIBAO</u>	FP
		<u>FABISO</u>	FP
		<u>FABISA</u>	FP
GASPIDO	3	<u>GAPIDO</u>	FSDP
		<u>CAPIDO</u>	FSDP
		<u>GASIPIDO</u>	FSDP
IRPADA	2	<u>IPADA</u> *	FSDP
		<u>IPADA</u> *	FSDP
JAISCOU	4	<u>JASICO</u>	FSDP
		<u>JAISICO</u>	FSDP
		<u>GASICO</u> *	FSDP
		<u>GA<sup>S</sup>ICO</u> *	FSDP
MALABRIS	3	<u>MALABI</u> *	FP
		<u>MALABI</u> *	FP
		<u>MALABRI</u>	FP
MIREFAS	3	<u>MIREFA</u> *	FP
		<u>MIREFA</u> *	FP
		<u>MIRFA</u>	FP
MÓRTIRO	3	<u>MOTIRO</u> *	FSDP
		<u>MOTIRO</u> *	FSDP
		<u>BOTIRA</u>	FSDP
PARISTA	3	<u>PARSITA</u>	FSDP
		<u>PARITA</u> *	FSDP
		<u>PARITA</u> *	FSDP
RABRASTO	2	<u>RABADO</u>	FSDP
		<u>RABRATO</u>	FSDP
REPRISGOU	2	<u>REPICO</u>	FSDP
		<u>REPIGO</u>	FSDP

<sup>76</sup> Foram observadas 2 ocorrências de Simplificação da Consoante Final nessa palavra.

<sup>77</sup> Foram observadas 2 ocorrências de Simplificação da Consoante Final nessa palavra

SAFISTOU	4	SAFITA	FSDP
		SAFITO*	FSDP
		SAFITO*	FSDP
		SAFITO*	FSDP
SAPIRIS	2	SAPIRE	FP
		SAPIRISA	FP
TAÍSCA	3	TAICA*	FSDP
		TAICA*	FSDP
		TASACA	FSDP
TRASMUTA	3	TAMOTA	FSDP
		TRAMUTA	FSDP
		TRABUTRA	FSDP
<b>Subtotal</b>	<b>50</b>	<b>PSEUDOPALAVRAS</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>PALAVRAS + PSEUDOPALAVRAS</b>	

O Quadro 8 mostra a atuação do Processo de Simplificação da Consoante Final em palavras reais e em pseudopalavras, sendo que as primeiras apresentaram 66 ocorrências, e, as últimas, 50 ocorrências.

No grupo das palavras reais, as palavras que apresentam maior recorrência do processo sob análise são BELISCAR e REFRESCAR, com 6 e 7 ocorrências cada uma, respectivamente, provavelmente porque ambas contêm consoantes finais em posição interna e absoluta. Quatro sujeitos escreveram a palavra BELISCAR com simplificação de uma de suas duas consoantes finais (/S/ ou /R/), mas dois desses quatro sujeitos simplificaram as duas consoantes finais da palavra, o que levou à contabilização de 6 processos de simplificação da consoante final nessa palavra. Cinco sujeitos escreveram a palavra REFRESCAR com simplificação de uma de suas duas consoantes finais (/S/ ou /R/), mas dois desses cinco sujeitos simplificou as duas consoantes finais dessa palavra, o que levou à contabilização de 7 processos de Simplificação da Consoante Final nessa palavra.

Destaca-se a palavra REFRESCAR → REFRESCAS, em que ocorreram duas simplificações. Inicialmente, ocorreu a Simplificação da Consoante Final /R/ em posição absoluta (FP), por elisão, e, em seguida, a Simplificação da Consoante Final Interna (FSDP), /S/, por migração.

Ocupam a segunda posição palavras reais que apresentam maior recorrência do processo sob análise: ÁRVORE, PALAVRAS, PLÁSTICO e TRISTEZA, com 4 ocorrências cada uma.

No grupo das pseudopalavras, CRÁSPITO e SAFISTOU apresentam maior recorrência do processo em questão, com 4 ocorrências cada uma. Em CRÁSPITO → CARAS PITO, ocorreu o processo de Simplificação da Consoante Final por silabificação. Vale destacar, pela complexidade de suas estruturas, as formas como foram produzidas outras

palavras afetadas pelo Processo de Simplificação da Consoante Final: ÁRVORE → AVUOR; BELISCAR → BESCA; MADRASTA → MADTA; SABIÁS → SBIAR; SOFREDOR → FSOFEDO.

O Quadro 9 demonstra que o Processo de Simplificação da Consoante Final ocorreu com mais frequência quando a consoante estava na posição interna (71 ocorrências) do que quando em posição absoluta (45 ocorrências), demonstrando que, para os sujeitos desta pesquisa, escrever palavras com consoantes nos finais de sílaba dentro da palavra parece ser mais difícil do que quando essa consoante se posiciona em final de palavra ou pseudopalavra.

**Quadro 9** – Simplificação da Consoante Final nas posições absoluta e interna

<b>Posição</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Absoluta	45
Interna	71
<b>Total</b>	<b>116</b>

Analisando de forma mais detalhada a ocorrência do processo fonológico denominado Simplificação da Consoante Final nas escritas dos sujeitos da pesquisa, pode-se observar que o total de ocorrências, tanto nas palavras reais como nas pseudopalavras, foi de 116, sendo 66 nas palavras reais e 50 nas pseudopalavras. Esse número de ocorrência surpreende, de certa forma, já que esses sujeitos apresentaram mais erros ao escrever palavras reais do que pseudopalavras, aquelas cuja grafia, em princípio, lhes é totalmente desconhecida, e eles precisam transitar pela rota fonológica para escrevê-las.

Na aquisição do sistema fonológico do português (TEIXEIRA, 1988, 1991), as consoantes finais emergem primeiramente em posição absoluta, para depois emergirem em posição interna. Dessa forma, talvez se possa relacionar o surgimento das consoantes finais durante o processo de aquisição da linguagem oral pela criança (cuja direção é: posição absoluta → posição interna) com a atividade de escrita de palavras e pseudopalavras pelos sujeitos desta pesquisa, em que a maior dificuldade para escrever essas consoantes finais também se dá na posição interna.

Quanto à posição da consoante final em que ocorreram as simplificações, constatou-se que:

a) Nas palavras reais, ocorreram 36 simplificações da consoante final na posição interna (FSDP) e 30 na posição absoluta (FP), o que demonstra uma pequena diferença entre as duas posições, com dificuldade um pouco maior dos sujeitos pesquisados para escrever

palavras com consoantes finais travando a sílaba, na posição interna, dentro da palavra, do que na posição absoluta, no final da palavra.

b) Nas pseudopalavras, ocorreram 35 simplificações da consoante final na posição interna (FSDP) e 15 na posição absoluta (FP). Aqui se revela uma diferença bastante acentuada entre as duas posições, com a posição interna tendo sofrido mais do que o dobro dessas simplificações, comparando-se com a posição absoluta.

O que se evidencia, portanto, é que escrever, tanto palavras reais quanto pseudopalavras, com consoantes finais em posição interna parece ser mais complexo para os sujeitos desta pesquisa do que quando essas consoantes finais estão posicionadas no final das palavras ou pseudopalavra. Parece haver uma dificuldade maior na escrita de pseudopalavras, por não serem familiares. A dificuldade parece ser maior para os sujeitos desta pesquisa porque se trata realmente de um padrão silábico mais complexo, como nos exemplos SAFISTOU → CVC ou RABRASTO → CCVC, em que parece ser mais difícil perceber essa consoante final e, por isso, haveria mais dificuldade para realizar essa escrita.

É importante registrar que, das 30 palavras reais que compõem o ditado APPTL, 19 tinham consoantes finais em sua estrutura, e todas elas sofreram processos de simplificação dessa consoante por algum dos cinco sujeitos da pesquisa. Observa-se, como já referido anteriormente, que duas dessas palavras (BELI<sub>S</sub>CAR e REFRE<sub>S</sub>CAR) continham, em sua estrutura, duas consoantes finais cada uma. Das 30 pseudopalavras que compõem o ditado APPTL, 18 tinham consoantes finais em sua estrutura, e todas elas também sofreram processos de simplificação/redução dessa consoante.

Assim, ao analisar as Simplificações das Consoantes Finais que ocorreram em palavras reais e pseudopalavras escritas pelos sujeitos da pesquisa, constata-se que as posições dos segmentos na estrutura da sílaba e da palavra parecem dificultar ou facilitar sua escrita.

Foram identificadas seis estratégias de simplificação da consoante final: elisão, metátese, migração, silabificação, confusão e apoio vocálico.

O Quadro 10 mostra que a elisão foi a estratégia mais utilizada (88 ocorrências), com uma diferença significativa em relação às outras estratégias: metátese (16 ocorrências), silabificação (7 ocorrências), migração (4 ocorrências), confusão (1 ocorrência) e apoio vocálico (1 ocorrência).

**Quadro 10** – Estratégias de simplificação da consoante final

Estratégia	Posição da consoante final na palavra ou pseudopalavra		
	Absoluta (FP)	Interna (FSDP)	Total
Elisão	37	51	88
Metátese	7	9	16
Silabificação	1	6	7
Migração	2	2	4
Confusão	1	0	1
Apoio vocálico	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>69</b>	<b>117<sup>78</sup></b>

Como ocorreram mais Processos de Simplificação da Consoante Final em posição interna, conseqüentemente, houve mais estratégias de simplificação dessa consoante final em posição interna (69 ocorrências), comparando-se à posição absoluta (48 ocorrências): elisão (51 → interna; 37 → absoluta), metátese (9 → interna; 7 → absoluta), silabificação (6 → interna; 1 → absoluta), migração (2 → interna; 2 → absoluta), confusão (0 → interna; 1 → absoluta) e apoio vocálico (1 → interna; 0 → absoluta).

A seguir, apresentam-se exemplos dessas estratégias identificadas na escrita.

a) A elisão, que foi a estratégia mais utilizada, foi documentada em itens como:

ÁRVORE → AVORE

BELISCAR → BELICA

PALAVRAS → PALAVA

b) A metátese foi encontrada em formas como:

FÉRIAS → FERISA

SABIAS → SABISA

JAISCOU → JASICO

c) A silabificação manifestou-se em formas como:

CASTELO → CASATERO

GASPIDO → GASIPIDO

SAPIRIS → SAPIRISA

---

<sup>78</sup> Observa-se a ocorrência de uma estratégia a mais do que o número de ocorrência do processo de Simplificação da Consoante Final, porque, em PARISTA → PARSITA, ocorrem duas estratégias (metátese e migração) simultaneamente à Simplificação da Consoante Final.

d) A migração apareceu documentada em itens como:

FAÍSCA → FAICAIS

FÉRIAS → FESRIA

PARISTA → PARSITA

Analisando essas palavras em que se verifica a estratégia denominada migração, observa-se que, em FAÍSCA, houve o deslocamento (migração) da consoante final interna para a posição absoluta (FAICAIS), enquanto que, em FÉRIAS, ocorreu o contrário: a consoante final migrou da posição absoluta para a posição interna (FESRIA). Na palavra PARISTA → PARSITA, ocorreu a Simplificação da Consoante Final /S/ por metátese (PARISTA → PARSITA) e, simultaneamente, migração de /r/ para a sílaba anterior, ficando /R/ (PARISTA → PARSITA).

A confusão, a estratégia menos utilizada pelos sujeitos desta pesquisa ao escrever palavras e pseudopalavras em que ocorreram Simplificações da Consoante Final, foi registrada na palavra SABIÁS → SBIARR, cuja análise mais detalhada pode ser visualizada a seguir, já que, hipoteticamente, podem ter ocorrido outros processos fonológicos:

- 1) SABIÁS → Simplificação da Sílaba Fraca por elisão de /a/ → SBIÁS;
- 2) SBIÁS → Simplificação da Consoante Final por confusão /S/ → /R/ → SBIARR;
- 3) SBIARR → Simplificação da Estrutura Lexical (trissílaba → dissílaba).

Outra análise também pertinente nesse caso seria considerar que ocorreu a manifestação da hipótese silábico-alfabética (FERREIRO, 1985), em que o sujeito teria considerado “s” como correspondente à sílaba “SA”, “bi”, à sílaba “BI” e “ar”, à sílaba “AS”, numa escrita em que o sujeito escreve ora silabicamente, ora alfabeticamente.

Ressalta-se, ainda, a ocorrência do Processo de Simplificação da Consoante Final na pseudopalavra JAISCOU → JAISICO, em que se verifica a estratégia de apoio vocálico.

Para visualização de todos os itens afetados pelo processo de Simplificação da Consoante Final, observe-se o Apêndice 2A.



#### 4.1.1.2 Simplificação de Encontros Consonantais

Durante a aquisição da linguagem oral pela criança, a Simplificação de Encontros Consonantais é, segundo Teixeira (1988, p. 59), um “processo bastante complexo que evolui através de diferentes estágios, conforme a criança amadurece fonologicamente”. A característica principal desse processo é a alteração do encontro consonantal, geralmente do segundo elemento, mas o processo pode caracterizar-se, também, pela substituição do encontro consonantal por outro segmento, como ocorreu na pseudopalavra GRIMADA → DIMADA, em que, inicialmente, ocorreu o processo de Anteriorização em que a consoante velar /g/ foi substituída pela consoante dento-alveolar /d/: GRIMADA → DRIMADA e, depois, ocorreu a Simplificação do Encontro Consonantal por elisão da C2: DRIMADA → DIMADA. Pode se caracterizar, ainda, pela elisão total do encontro consonantal como na pseudopalavra CRÁSPITO → SAPITO (em posição absoluta).

A Simplificação do Encontro Consonantal pode ocorrer na posição absoluta, quando o encontro consonantal afetado encontra-se no IP (início da palavra ou pseudopalavra. Ex.: TRÉFIDA) e interna, quando o encontro consonantal afetado encontra-se: a) em ISDP – Início de Sílabas Dentro da Palavra. Ex.: MADRASTA; b) em ISFP – Início de Sílabas Final da Palavra. Ex.: CICATRIZ. Quando o encontro consonantal estiver no início da palavra (IP), a consoante é considerada em posição absoluta, e, quando o encontro consonantal estiver posicionado numa sílaba dentro da palavra (DP) ou no final da palavra (FP), a consoante é considerada em posição interna. A seguir, o Quadro 11 traz as 13 palavras e as 12 pseudopalavras afetadas pela Simplificação do Encontro Consonantal nesta pesquisa, o número de ocorrência, a forma como foram escritas pelos sujeitos e a posição que o encontro consonantal ocupa na estrutura da sílaba e da palavra.

**Quadro 11** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação do Encontro Consonantal

Palavras	Número de ocorrência	Forma como foram escritas	Posição
CICATRIZ	3	SICADT	FP
		SICATI*	FP
		SICATI*	FP
ENCOBRI	3	ECOB I*	FP
		ECOB I*	FP
		ESCOBI	FP
GRÁVIDA	4	GAVIDA*	IP
		GAVIDA*	IP
		GAVIDA*	IP
		CAFIDA	IP
MADRASTA	3	MADTA	DP
		MASATA	DP
		MADATA	DP
MAESTRO	3	MASTO*	FP
		MASTO*	FP
		MAESATO	FP
MILAGRE	2	MILARE	FP
		MELAGE	FP
PALAVRAS	3	PALAVA*	FP
		PALAVA*	FP
		PALAVA*	FP
PLÁSTICO	3	PADICO	IP
		PATICO*	IP
		PATICO*	IP
PRIVADA	3	PIVADE	IP
		PIVADA*	IP
		PIVADA*	IP
REFRESCAR	3	REFESCA*	DP
		REFESCA*	DP
		REFECA	DP
RETRATO	5	RETATO*	DP
		RETATO*	DP
		RETATO*	DP
		RETATO*	DP
		RETACOLO	DP
SOFREDOR	3	FSOFEDO	DP
		SOFEDO	DP
		COFEDO	DP
TRISTEZA	3	TITEZA*	IP
		TITEZA*	IP
		TITESA*	IP
<b>Subtotal</b>	<b>41</b>	<b>PALAVRAS</b>	
Pseudopalavras	Número de ocorrência	Forma como foram escritas	Posição
BALIGRAS	3	BALIGAS	FP
		BALICS	FP
		BALAGAS	FP
CRÁSPITO	3	CAPITO*	IP
		CAPITO*	IP
		SAPITO	IP
GRIMADA	3	GIMADA	IP
		DIMADA	IP
		RIMADA	IP
MALUPRA	2	MALUPA*	FP

		MALUPA*	FP
MALABRIS	2	MALABI*	FP
		MALABI*	FP
MITRAFOU	2	MITAFO*	DP
		MITAFO*	DP
PETRADO	2	PETADO*	DP
		PETADO*	DP
RABRASTO	2	RABADO	DP
		RABASTO	DP
REPRISGOU	3	REPISGO	DP
		REPICO	DP
		REPIGO	DP
SEBOFRI	3	CEBOFI	FP
		CSMOFI	FP
		SEBOFI	FP
TRASMUTA	2	TAMOTA	IP
		TASMUTA	IP
TRÉFIDA	2	TEFIDA	IP
		TAFITA	IP
<b>Subtotal</b>	<b>29</b>	<b>PSEUDOPALAVRAS</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>PALAVRAS + PSEUDOPALAVRAS</b>	

O Quadro 11 mostra a atuação do Processo de Simplificação de Encontros Consonantais em palavras reais e em pseudopalavras, sendo que as primeiras apresentaram 41 ocorrências, e as últimas, 29 ocorrências. No grupo das palavras reais, o item que mais sofreu o Processo de Simplificação do Encontro Consonantal foi RETRATO (com 5 ocorrências), e, em segundo lugar, aparece o item GRÁVIDA (com 4 ocorrências). No grupo das pseudopalavras, também observa-se um equilíbrio em relação à ocorrência de Simplificação dos Encontros Consonantais, com o primeiro lugar distribuído entre cinco itens (com 3 ocorrências cada um).

**Quadro 12** - Simplificação de Encontros Consonantais nas posições absoluta e interna em palavras e pseudopalavras

<b>Posição</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Absoluta	23
Interna	47
<b>Total</b>	<b>70</b>

A análise do Quadro 12 demonstra que houve bastante diferença quanto às posições dos encontros consonantais que foram simplificados em palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos desta pesquisa. As posições absoluta (com 23 ocorrências) e interna (com 47 ocorrências) revelam que os sujeitos desta pesquisa apresentam muito mais dificuldades para escrever palavras e pseudopalavras com encontros consonantais em posição interna do que em posição absoluta. Os dados parecem apontar para uma relação direta entre a posição do

encontro consonantal na estrutura silábico-lexical e o grau de dificuldade nas escritas dos sujeitos deste estudo.

O Quadro 12 demonstra, ainda, que todas as palavras (13) e pseudopalavras (12) do ditado APPTL em cuja estrutura havia a presença de encontros consonantais, foram, de alguma maneira, simplificadas.

No Quadro 13, é apresentada a estratégia de simplificação de encontros consonantais, considerando a posição dos elementos que compõem a estrutura silábica e o número de ocorrência dessa estratégia.

**Quadro 13** – Estratégia de simplificação de encontros consonantais

Estratégia		N. de ocorrência	Posição	Exemplos
Elisão	C1 - Ocorrência em apenas dois itens lexicais	1	IP	GRIMADA → RIMADA
		1	FP	MILAGRE → MILARE
		<b>2</b>	<b>Subtotal</b>	
	C2 - Ocorrência na maioria dos itens lexicais, ou seja, 66 do total das 70 palavras e pseudopalavras com <b>Simplificações de Encontros Consonantais</b> encontradas neste estudo, ocorreram por <b>elisão</b> da consoante 2 (C2) do encontro consonantal.	21	IP	GRÁVIDA → GAVIDA
		45	DP FP	MADRASTA → MADATA BALIGRAS → BALIGAS
		<b>66</b>	<b>Subtotal</b>	
	Enc. Cons. <sup>79</sup> - Ocorrência em 1 palavra real e em 1 pseudopalavra.	1	IP	Na pseudopalavra CRÁSPITO → SAPITO
		1	DP	Na palavra MADRASTA → MASATA
		<b>2</b>	<b>Subtotal</b>	
			<b>70</b>	<b>TOTAL</b>

Quanto à estratégia de elisão pela qual foi implementado o Processo de Simplificação dos Encontros Consonantais e quanto às posições dos elementos que compõem a estrutura silábica, observa-se que, no caso da elisão da C1, com apenas 2 ocorrências, estas efetivaram-se na posição absoluta (1 ocorrência) e interna (1 ocorrência). Na elisão da C2, com a maioria das ocorrências (66), houve grande diferença na distribuição das posições na estrutura silábico-lexical, oscilando entre 21 ocorrências na posição absoluta e 45 ocorrências na posição interna, o que parece revelar a dificuldade dos sujeitos pesquisados quanto a escrever palavras e pseudopalavras que contenham encontros consonantais em posição interna à palavra.

Dessa forma, parece se evidenciar uma tendência à simplificação do segundo elemento do encontro consonantal, a consoante 2 (C2) e a estratégia de elisão por meio da qual essas simplificações são efetivadas. Com relação à simplificação total dos encontros consonantais

<sup>79</sup> Enc. Cons. – Encontro Consonantal.

(as duas consoantes do encontro), com apenas 2 ocorrências, observa-se que uma aconteceu em posição absoluta, e uma, em posição interna à palavra.

Todos os itens afetados pelo Processo de Simplificação do Encontro Consonantal podem ser visualizados no Apêndice 2B.

#### 4.1.1.3 Ampliação da Estrutura Silábica

Pepe (2010) define a Ampliação da Estrutura Silábica como um

[...] processo caracterizado pelo aumento da extensão silábica ou, ainda, por uma mudança de um padrão silábico mais simples para um mais complexo (CV → CVC, CCV, CCVC, VC), [...] afirmando que [...] até onde se tem notícia, quase não aparece documentada na aquisição do sistema fonológico do português. Motivo provável: parece mais natural que o indivíduo simplifique estruturas mais complexas, e não o contrário (PEPE, 2010, p. 121).

Para Moreira (2009), que usa a nomenclatura ‘Ampliação Silábica’ (AS), esse processo é considerado uma estratégia, que a autora afirma ser “pouco recorrente, visto que parece mais comum que o sujeito caminhe em direção a uma economia estrutural durante o processamento da palavra [...] do que o contrário. Consiste da mudança de uma estrutura mais simples para uma mais complexa” (MOREIRA, 2009, p. 137). Neste estudo, o fenômeno em tela é considerado um processo fonológico, denominado Ampliação da Estrutura Silábica.

O Quadro 14 demonstra as 12 palavras e as 8 pseudopalavras em que ocorreram os Processos de Ampliação da Estrutura Silábica, número de ocorrência e forma como foram escritas.

**Quadro 14** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Ampliação da Estrutura Silábica

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Características das ocorrências
ARGOLA	1	<u>ACORLA</u>	VC.CV.CV → V.CVC.CV
BATISMO	1	<u>BASMO</u>	CV.CVC.CV → CVC.CV
BELISCAR	1	<u>BESCA</u>	CV.CVC. CVC → CVC.CV
CASTELO	1	<u>CASTERIO</u>	CVC.CV.CV → CVC.CV.CSV
FAÍSCA	5	<u>FAISCA</u> *	CV.VC.CV → CVSC.CV
		<u>FAISCA</u> *	CV.VC.CV → CVSC.CV
		<u>FAICA</u> *	CV.VC.CV → CVS.CV
		<u>FAICA</u> *	CV.VC.CV → CVS.CV
		<u>FAICAIS</u>	CV.VC.CV → CVS.CVSC
FÉRIAS	1	<u>FESRIA</u>	CV.VSVC → CVC.CSV
JACARÉS	2	<u>JACASS</u>	CV.CV.CVC → CV.CVCC
		<u>GACARS</u>	CV.CV.CVC → CV.CVCC

MAESTRO	3	<u>MASTO*</u>	CV.VC.CCV → CVC.CV
		<u>MASTO*</u>	CV.VC.CCV → CVC.CV
		<u>MAESATO</u>	CV.VC.CCV → CV.V.CV.CV
MADRATA	1	<u>MADTA</u>	CV.CCVC.C → CVC.CV
PRIVADA	1	<u>PRIVADAS</u>	CCV.CV.CV → CCV.CV.CVC
SABIÁS	2	<u>SABISSA</u>	CV.CV.VC → CV.CV.CCV
		<u>SABIAIS</u>	CV.CV.VC → CV.CV.VSC
SOFREDOR	1	<u>FSOFEDO</u>	CV.CCV.CVC → CCV.CV.CV
<b>Subtotal</b>	<b>20</b>		
<b>Pseudopalavras</b>	<b>N. de ocorrência</b>	<b>Forma como foram escritas</b>	<b>Características das ocorrências</b>
ÁSPITO	1	<u>ÁSPITOS</u>	VC.CV.CV → VC.CV.CVC
BALIGRAS	1	<u>BALICS</u>	CV.CV.CCVC → CV.CVCC
FABIÓS	1	<u>FIBAO</u>	CV.CV.VC → CV.CVS
MIREFAS	1	<u>MIRFA</u>	CV.CV.CVC → CVC.CV
PARISTA	3	<u>PARSITA</u>	CV.CVC.CV → CVC.CV.CV
		<u>PARISTAS</u>	CV.CVC.CV → CV.CVC.CVC
		<u>PASTA</u>	CV.CVC.CV → CVC.CV
PÁTICO	1	<u>PATICOL</u>	CV.CV.CV → CV.CV.CVC
SEBOFRI	1	<u>CSMOFI</u>	CV.CV.CCV → CCCV.CV
TAÍSCA	4	<u>TAICA*</u>	CV.VC.CV → CVS.CV
		<u>TAICA*</u>	CV.VC.CV → CVS.CV
		<u>TAISCA</u>	CV.VC.CV → CVSC.CV
		<u>TASCA</u>	CV.VC.CV → CVC.CV
<b>Subtotal</b>	<b>13</b>		
<b>TOTAL PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS</b>	<b>33</b>		

Conforme pode ser visualizado no Quadro 14, o Processo de Ampliação da Estrutura Silábica afetou 12 palavras reais (com 20 ocorrências) e 8 pseudopalavras (com 13 ocorrências), o que demonstra que as dificuldades na escrita para os sujeitos pesquisados são gerais e incidem, também, em palavras que eles conhecem.

Observa-se, ainda, no Quadro 14, que as palavras em que houve mais ocorrências de Ampliação da Estrutura Silábica foram FAÍSCA (5 ocorrências) e MAESTRO (3 ocorrências). Na palavra FAÍSCA, a falta de acento provocou a transformação de hiato em ditongo, com conseqüente transformação da vogal alta /i/ em semivogal, o que, por sua vez, redundou em Ampliação da Estrutura Silábica dessas palavras. Em segundo lugar em número de ocorrência de Ampliação da Estrutura Silábica estão as palavras JACARÉS e SABIÁS, com 2 ocorrências cada uma.

Nas pseudopalavras, as ocorrências de Ampliação da Estrutura Silábica se efetivaram de maneira um pouco mais equilibrada, já que houve apenas uma ocorrência em 6 das 8 pseudopalavras que sofreram esse processo: ÁSPITO → ÁSPITOS; BALIGRAS →

BALICS; FABIÓS → FIBAO; MIREFAS → MIRFA; PÁTICO → PATICOL; SEBOFRI → CSMOFI. A pseudopalavra TAÍSCA teve 4 ocorrências desse processo: TAÍSCA → TAICA (2 oc.); TAÍSCA → TASCAS; TAÍSCA → TAISCA; e a pseudopalavra PARISTA teve 3 ocorrências: PARISTA → PARISTAS; PARISTA → PARSITA e PARISTA → PASTA.

Ressalta-se que três processos, Simplificação da Sílabla Fraca, Permutação Vocálica e Reduplicação, todos com 1 ocorrência cada um, subjazem ao Processo de Ampliação da Estrutura Silábica: a) Reduplicação: PARISTA → PARISTAS; b) Simplificação da Sílabla Fraca: BALIGRAS → BALICS; c) Permutação Vocálica: FABIÓS → FIBAO.

Processo bastante recorrente nesta pesquisa (33 ocorrências), a Ampliação da Estrutura Silábica ocorreu em palavras e pseudopalavras e foi implementada por meio das estratégias que podem ser visualizadas no Quadro 15.

**Quadro 15** – Estratégias de Ampliação da Estrutura Silábica em palavras e pseudopalavras

Estratégia	N. de ocorrência	Exemplos	Observações
Coalescência	11	a) BALIGRAS → BALICS; b) BATISMO → BASMO; c) BELISCAR → BESCA; d) JACARÉS → JACASS; e) JACARÉS → GACARS; f) MIREFAS → MIRFA; g) MAESTRO → MASTO (2 oc.) h) MADRASTA → MADTA i) PARISTA → PASTA j) TAÍSCA → TASCAS	
Acréscimo de semivogal	3	a) CASTELO → CASTERIO	Concomitante à ocorrência do processo Confusão das Líquidas /l/ → /r/, houve o acréscimo da semivogal /y/, o que redundou num Processo de Ditongação.
		a) FAÍSCA → FAICAIS	Na palavra FAÍSCA → FAICAIS, houve, inicialmente, a Simplificação da Consoante Final por migração e, como anteriormente o sujeito também não havia acentuado a vogal /i/ marcando a posição de hiato, essa vogal transformou-se em semivogal, dando origem a um Processo de Ditongação. Essa palavra sofreu, também, outro Processo de Ditongação com o acréscimo da Semivogal /y/ na sílaba final. Dessa forma, ocorreram dois ditongos onde, inicialmente, só havia um hiato.
		a) SABIÁS → SABIAIS	a) O acréscimo da semivogal /y/, teve como consequência um Processo de Ditongação.
Transformação de vogal em semivogal	8	a) FAÍSCA → FAISCA (2 oc.) b) FAÍSCA → FAICAIS	Analisando as diferentes escritas da palavra FAÍSCA, vê-se que a falta de acento na vogal /i/, como segunda vogal de

		c) FAÍSCA → FAICA (2 oc.) d) TAÍSCA → TAICA (2 oc.) e) TAÍSCA → TAISCA	hiato, modifica a estrutura da sílaba “IS”, transformando o hiato em ditongo (vogal /i/ → semivogal /y/). A diferença nas três palavras é que: a) na palavra FAÍSCA → FAISCA, não houve a Simplificação da Consoante Final; b) na palavra FAÍSCA → FAICAIS houve a Simplificação da Consoante Final por migração; c) na palavra FAÍSCA → FAICA, houve a Simplificação da Consoante Final por elisão; d) na pseudopalavra TAÍSCA → TAICA e TAÍSCA → TAISCA a falta de acento na vogal /i/, como segunda vogal de hiato, modifica a estrutura da sílaba “IS”, transformando o hiato em ditongo (vogal /i/ → semivogal /y/), dando origem a um Processo de Ditongação.
Migração	3	a) ARGOLA → ACORLA; b) FÉRIAS → FESRIA; c) PARISTA → PARSITA	
Acréscimo de Consoante	7	a) ÁSPITO → ÁSPITOS; b) PRIVADA → PRIVADAS; c) PATICO → PATICOL; d) PARISTA → PARISTAS e) SOFREDOR → FSOFEDO; f) SEBOFRI → CSMOFI g) SABIÁS → SABISSA	
Silabificação	1	MAESTRO → MAESATO	
<b>TOTAL</b>			<b>33</b>

A estratégia de coalescência ficou em primeiro lugar, com 11 ocorrências; em segundo lugar está a estratégia de acréscimo de consoante, com 7 ocorrências; em terceiro lugar, a transformação da vogal em semivogal, com 6 ocorrências; em quarto lugar, as estratégias acréscimo de semivogal e migração, com 3 ocorrências cada uma e, por último, a estratégia de silabificação, com 1 ocorrência.

Todos os itens afetados pelo Processo de Ampliação da Estrutura Silábica podem ser visualizados no Apêndice 2C.

#### 4.1.1.4 Simplificação da Estrutura Lexical

A Simplificação da Estrutura Lexical é o processo em que a extensão da palavra apresenta diminuição (PEPE, 2010; MELO, 2010). Os casos analisados neste estudo (21 ocorrências) seguiram o padrão de alteração de três para duas sílabas.



Esse processo afetou 6 palavras reais (com 13 ocorrências, no total) e 6 pseudopalavras (com 8 ocorrências, no total), conforme explicitado no Quadro 16.

**Quadro 16** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação da Estrutura Lexical

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
BATISMO	1	BASMO	BALIGRAS	1	BALICS
BELISCAR	1	BESCA	PARISTA	1	PASTA
SABIÁS	1	SBIAR	MIREFAS	1	MIRFA
MADRASTA	1	MADTA	SEBOFRI	1	CSMOFI
JACARÉS	2	JACASS	FABIÓS	1	FIBAO
		GACARS	TAÍSCA		TAICA*
MAESTRO	2	MASTO*		3	TAICA*
		MASTO*			TASCA
FAÍSCA	5	FAISCA*			
		FAISCA*			
		FAICA*			
		FAICA*			
		FAICAIS			
<b>Subtotal</b>	<b>13</b>		<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>21</b>		

No grupo das palavras reais, o item FAÍSCA foi o que apresentou o maior número de ocorrência (5), seguido por MAESTRO e JACARÉS, com 2 ocorrências cada um, e os demais itens com 1 ocorrência cada um.

No grupo das pseudopalavras, TAÍSCA apresentou 3 ocorrências, e os demais itens tiveram apenas 1 ocorrência cada um.

Ressalta-se que o Processo de Simplificação da Estrutura Lexical, em alguns itens, foi consequência da atuação de outros processos.

Conforme já apresentado em processos explicitados anteriormente neste estudo, a palavra FAÍSCA foi escrita de três formas diferentes: FAISCA; FAICA e FAICAIS, e a pseudopalavra TAÍSCA foi escrita como TAICA e TASCA. É possível verificar algumas semelhanças entre os dois itens:

a) Em todos houve alteração da tonicidade, causando Alteração Prosódica<sup>80</sup> (PEPE, 2010) e provocando a dissolução dos hiatos, o que provocou ditongação em todas as diferentes escritas realizadas pelos sujeitos.

b) A transferência da tonicidade da penúltima sílaba (FAÍSCA e TAÍSCA) para a antepenúltima fez com que a vogal alta /i/ sofresse uma semivocalização: /i/ → /y/.

<sup>80</sup> “Simplificações de natureza suprasegmental, mais especificamente, as alterações de acento. No português as palavras são classificadas como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, conforme a tonicidade recaia na última, penúltima ou antepenúltima sílaba” (PEPE, 2010, p. 94).

c) Essa mudança de hiato para ditongo foi na direção de uma simplificação de trissílaba para dissílaba nos dois itens, em todos os casos.

É importante lembrar, ainda, que a palavra FAÍSCA → FAICAIS sofreu duas ditongações, conforme já explicado anteriormente (Quadro 15). Nessa palavra, houve, ainda, pelo aumento da estrutura da sílaba, a ocorrência do Processo de Ampliação da Estrutura Silábica; porém, pela dissolução do hiato e conseqüente ditongação, houve a ocorrência do Processo de Simplificação da Estrutura Lexical.

Outros itens que sofreram Simplificação da Estrutura Lexical e tiveram subjacentes outros processos de Simplificação são elencados a seguir:

BALIGRAS → BALICS

1. BALIGRAS → Simplificação da Sílaba Fraca (EP)<sup>81</sup> → BALIGS;
2. BALIGS → Ensurdecimento → BALICS;
3. BALICS → Ampliação da Estrutura Silábica → BALICS
4. BALICS → Simplificação da Estrutura Lexical (trissílaba → dissílaba).

Também nesse caso é pertinente considerar a possibilidade de ter havido a manifestação da hipótese silábico-alfabética (FERREIRO, 1985), em que o sujeito teria considerado “ba” como correspondente à sílaba “BA” (hipótese alfabética), “li”, à sílaba “LI” (hipótese alfabética) e “cs”, à sílaba “GRAS” (hipótese silábica).

FABIÓS → FIBAO

1. FABIÓS → Permutação Vocálica /a/ ↔ /i/ → FIBAO;
2. FIBAO → Simplificação da Consoante Final /S/ → FIBAO;
3. FIBAO → Ampliação da Estrutura Silábica → FIBAO
4. FIBAO → Simplificação da Estrutura Lexical (trissílaba → dissílaba);

5. FIBAO → A partir da dissolução do hiato pela não acentuação da palavra, pode-se hipotetizar a ocorrência do Processo de Ditongação, na medida em que a vogal átona /o/ em posição absoluta pode ter realização como semivogal /w/.

---

<sup>81</sup> EP – Elisão Parcial (RAPP, 1994).

As palavras e pseudopalavras BALIGRAS → BALICS; BATISMO → BASMO; BELISCAR → BESCA; JACARÉS → JACASS; JACARÉS → GACARS; MADRASTA → MADTA; MAESTRO → MASTO; MIREFAS → MIRFA; PARISTA → PASTA e TAÍSCA → TASCA também sofreram, de forma subjacente, outros processos de simplificação, entre eles o Processo de Ampliação da Estrutura Silábica, que foi implementado pela estratégia de coalescência, com 11 ocorrências no total desses 9 itens. Dessa forma, essa estratégia foi contabilizada apenas nas análises do Processo de Ampliação da Estrutura Silábica.

Todos os itens afetados pelo processo de Simplificação da Estrutura Lexical podem ser visualizados no Apêndice 2D.

#### 4.1.1.5 Simplificação da Semivogal

O processo modificador estrutural denominado Simplificação da Semivogal é aquele em que um padrão silábico do tipo CSV ou CVS é reduzido para o padrão canônico CV. Exemplo: SAFISTOU → SAFITO.

Teixeira (1988) relata que o Processo de Redução da Semivogal do Ditongo Crescente é assim implementado:

[...] a) através da elisão: caracterizada, em regra, pela queda da semivogal (embora a vogal mais estável possa ser a afetada); b) através da silabificação: quando os dois elementos do ditongo são separados em sílabas distintas através da formação de um hiato; c) através de migração: caso em que a semivogal é permutada para outra sílaba na palavra; d) através da reduplicação: quando o ditongo é replicado em outra sílaba na palavra. E.g. ESTÓRIA [ˈtɔlyə], [ˈtɔlə], [ˈtɔly] (1;7)\*; [...] ÁGUA [ˈawgə] (2;0)\*; GUARDA-CHUVA [gadəˈsuvə] (Alex 2;4)\*; [...] LÍNGUA [ˈliˈngulə] (Gustavo 2;11)\* [...] ESTÁTUA [iˈtɔwatwə] (3;2)<sup>82\*</sup> (TEIXEIRA, 1988, p. 58).

Segundo Teixeira (1988, 2009a), as simplificações de semivogal ocorrem nos ditongos crescentes. Neste estudo, essas simplificações ocorreram sempre nos ditongos decrescentes, já que, no instrumento utilizado para a coleta de dados – o teste APPTL (MOREIRA, 2009) –, a estrutura silábico-lexical em que havia ditongos era sempre a posição final absoluta, com ditongos decrescentes /ow/ e sempre em pseudopalavras. O Quadro 17 demonstra as 4 pseudopalavras em que ocorreu a Simplificação da Semivogal, seu número de ocorrência e a forma como foram escritas.

---

<sup>82</sup> \* Esses valores referem-se, cronologicamente, às idades relativas aos três estágios em que os processos fonológicos são encontrados na fala de crianças falantes do português (processos iniciais, mediais e finais), durante o processo de aquisição da linguagem oral (TEIXEIRA, 1988).

**Quadro 17** – Pseudopalavras afetadas por Simplificação da Semivogal

Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
JAISCOU	4	JASICO	SAFISTOU	4	SAFITA
		GASICO*			SAFITO*
		GASICO*			SAFITO*
		JASICO			SAFITO*
MITRAFOU	3	MITAFO*	REPRISGOU	3	REPISGO
		MITAFO*			REPICO
		MITRAFO			REPIGO
<b>Subtotal</b>	<b>7</b>		<b>Subtotal</b>	<b>7</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>14</b>		

Foram 14 as ocorrências do Processo de Simplificação da Semivogal, que foi implementado por uma única estratégia, a elisão da semivogal.

A Simplificação da Semivogal afetou sempre pseudopalavras, não havendo diferenças significativas no número de ocorrência. Em duas delas, JAISCOU e SAFISTOU, houve 4 ocorrências em cada uma e, nas outras duas, MITRAFOU e REPRISGOU, houve 3 ocorrências em cada uma. Todas as simplificações incidiram na semivogal /w/ do ditongo decrescente /ow/, demonstrando a falta de percepção dos sujeitos em relação a esse elemento do ditongo.

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Simplificação da Semivogal podem ser visualizadas no Apêndice 2E.

#### 4.1.1.6 Ditongação

Para Mateus e Xavier (1991, p. 123), ditongação é a “transformação de uma vogal em ditongo: um segmento vocálico desdobra-se em dois segmentos, isto é, produz-se um processo de diferenciação tímbrica (ou ditongação) no interior de uma semivogal em posição pré ou pós vocálica”.

Cagliari (1999e), ao tratar sobre uma das categorias formuladas por ele para explicar os erros cometidos por crianças na fase inicial de aquisição da escrita, a Transcrição Fonética, afirma que “o aluno escreve [...] duas vogais em vez de uma, por usar, na sua pronúncia um ditongo; por exemplo: *rapais* (rapaz), *feis* (fez)” (CAGLIARI, 1999e, p. 138). Nos exemplos trazidos pelo autor, a criança transcreve a própria fala, o que faz com que, em suas escritas, emerge o Processo de Ditongação. Neste estudo, a ocorrência desse processo afetou 4 palavras e 2 pseudopalavras, sendo que, em 1 das palavras reais, o processo ocorreu duas vezes. O Quadro 18 demonstra as palavras e pseudopalavras afetadas pela Ditongação, o número de ocorrência desse processo e a forma como elas foram escritas.

**Quadro 18** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Ditongação

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
CASTELO	1	CASTER <u>IO</u>	TAÍSCA	3	TAICA*
					TAICA*
					TAISCA
ENCOBRI	<u>1</u>	<u>E</u> ICOBRI	FABIÓ <u>S</u>	1	FIBAO
FAÍSCA	6	<u>F</u> AICA <u>I</u> S (2 oc. na palavra)			
		<u>F</u> AICA*			
		<u>F</u> AICA*			
		<u>F</u> AISCA*			
SABIÁS <sup>83</sup>	1	SABIA <u>I</u> S			
<b>Subtotal</b>	<b>9</b>		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>13</b>		

A Ditongação ocorreu com mais frequência na palavra FAÍSCA (6 ocorrências, sendo 2 na mesma palavra), enquanto as demais palavras reais tiveram apenas uma ocorrência de Ditongação cada uma. A pseudopalavra TAÍSCA teve três ocorrências, e FABIÓS, apenas uma ocorrência desse processo.

No caso da palavra ENCOBRI → EICOBRI, o Processo de Ditongação ocorreu de forma concomitante à ocorrência do Processo de Desnasalização. Na palavra SABIÁS → SABIAIS, a ocorrência da ditongação parece corroborar a afirmação de Cagliari (1999e) de que o aluno escreve utilizando um ditongo nos casos em deveria usar apenas uma vogal. Assim, pode-se hipotetizar que, se para estruturas silábicas terminadas pelas fricativas dento-alveolares /s/ ou /z/, como em RAPAZ, FEZ, GÁS, se escreve de forma ditongada <rapais>, <feis> e <gais>, por se estar transcrevendo a forma como se pronuncia essas palavras, o aluno generaliza essa “regra” e escreve SABIAIS para SABIÁS.

Destaca-se a palavra FAÍSCA → FAICAIS, que sofreu dois Processos de Ditongação.

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Ditongação podem ser visualizadas no Apêndice 2F.

#### 4.1.1.7 Simplificação da Sílabas Tônica

Conforme Pepe (2010, p. 129), “enquanto o Processo de Elisão das Sílabas Fracas aparece documentado na literatura sobre aquisição fonológica do português (Cf. TEIXEIRA, 1991, 1998; RAPP, 1993) o mesmo não ocorre com a Elisão da Sílabas Tônica”. Pepe (2010,

<sup>83</sup> Com relação às palavras FAÍSCA e SABIÁS, o processo de Ditongação já foi explicado anteriormente (no Quadro 15, relativo às estratégias de implementação do processo Ampliação da Estrutura Silábica).

p. 129) questiona: “— Diante do fato, fica aqui a indagação: Seria a Elisão da Sílabas Tônica uma peculiaridade da leitura de disléxicos?”. Conforme os dados desta pesquisa têm demonstrado, esse processo de simplificação afeta também a modalidade escrita da língua, pelo menos no caso deste estudo, cuja população pesquisada apresenta DI. Os dados podem ser visualizados no Quadro 19, que traz as 5 palavras e 3 pseudopalavras afetadas pelo Processo de Simplificação da Sílabas Tônica.

**Quadro 19** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação da Sílabas Tônica

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
BATISMO	1	BASMO	MIREFAS	1	MIRFA
JACARÉS	2	GACARS	PARISTA	1	PASTA
		JACASS	TAÍSCA	3	TASCA
MADRASTA	1	MADTA			
MAESTRO	2	MASTO*			
		MASTO*			
CICATRIZ	1	SICADT			
<b>Subtotal</b>	<b>7</b>		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>				

Analisando a palavra CICATRIZ → SICADT, é possível hipotetizar a ocorrência de outros processos de simplificação implícitos ao Processo de Simplificação da Sílabas Tônica, que podem ser visualizados a seguir. Ressalta-se que, inicialmente, essa palavra sofreu uma troca ortográfica.

a) CICATRIZ → Troca ortográfica → SICATRIZ.

b) SICATRIZ → Reduplicação de /t/ → SICADTRIZ, lembrando que, simultaneamente à ocorrência da reduplicação, parece ocorrer o Processo de Sonorização do fonema /t/, pela dificuldade de percepção do traço de sonoridade (surdo/sonoro). Assim, o sujeito registra o fonema /d/ (cujo traço é sonoro) junto ao /t/ (cujo traço é surdo). Pode-se hipotetizar que, na dúvida sobre o elemento a registrar, o sujeito tenha resolvido registrar os dois.

c) SICADTRIZ → elisão (parcial) da sílabas tônica → SICADT, lembrando que a elisão parcial da sílabas tônica é um processo documentado por Rapp (1994).

Neste estudo, o Processo de Simplificação da Sílabas Tônica afetou 5 palavras (7 ocorrências) e 3 pseudopalavras (5 ocorrências).

Todas as palavras e pseudopalavras que sofreram o Processo de Simplificação da Sílabas Tônicas podem ser visualizadas no Apêndice 2G.

#### 4.1.1.8 Simplificação das Sílabas Fracas

A Simplificação das Sílabas Fracas, segundo Teixeira (2009a), em seus estudos sobre aquisição da linguagem oral,

[...] é um processo complexo e abrangente que emerge bastante cedo e que desaparece relativamente tarde [...] envolve a elisão de sílabas pré-tônicas e pós-tônicas [...]. Embora, na maioria das vezes, apenas uma sílaba seja afetada, em alguns casos, 2 ou mais sílabas podem cair, sem mencionar os casos em que apenas uma parte da sílaba (i.e. a consoante inicial) também possa ser afetada (TEIXEIRA, 2009a, p. 34).

Assim, esse processo, também identificado na escrita dos sujeitos desta pesquisa, é aquele em que pode ocorrer uma queda total ou parcial de uma ou mais sílabas não tônicas de uma palavra. O Quadro 20 demonstra a única palavra e as 2 pseudopalavras em que ocorreu a Simplificação das Sílabas Fracas.

**Quadro 20** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Simplificação das Sílabas Fracas

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
ÁRVORE	1	AVUOR	BALIGRAS	1	BALICS
			SEBOFRI	1	CSMOFI
<b>Subtotal</b>	<b>1</b>		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>3</b>		

As estruturas gráficas resultantes da ocorrência do Processo de Simplificação das Sílabas Fracas são bastante complexas e requerem uma análise minuciosa, já que à ocorrência desse processo fonológico parece ter havido, de forma subjacente, a ocorrência de outros processos. Assim, o Quadro 21 traz a análise detalhada desses itens, revelando os processos que, hipoteticamente, subjazem ao Processo de Simplificação das Sílabas Fracas.

**Quadro 21** – Processos que subjazem ao Processo de Simplificação das Sílabas Fracas

Palavras e Pseudopalavras e forma como foram escritas	Processos subjacentes	Observações
ÁRVORE → AVUOR	1. <u>ÁRVORE</u> → Simplificação da Consoante Final → AVORE;	
	2. AVORE → Simplificação da Sílabas Fraca, por metátese → AVOER;	metátese de /r/
	3. AVOER → Posteriorização da vogal alta anterior [i] → [u] → AVOUR;	Na realização do Processo de Posteriorização da vogal alta /i/, é importante considerar que, anteriormente, o sujeito provavelmente generalizou a regra de que a vogal média alta /e/, quando no final de sílabas átonas, é pronunciada como /i/, apesar de ser grafada como <e>, o que possibilitou, então, a ocorrência da posteriorização (a vogal alta anterior [i] foi substituída pela vogal alta posterior [u]).
	4. AVOUR → Permutação Vocálica [o] ↔ [u] → AVUOR	
BALIGRAS → BALICS	1. Simplificação (parcial) da Sílabas Fraca [rɛ];	BALIGRAS → BALIGS
	2. Ensurdecimento	A Oclusiva Velar Sonora /g/ foi substituída pela Oclusiva Velar Surda /k/.
	3. Ampliação da Estrutura Silábica	BALIGRAS → BALICS
	4. Simplificação da Estrutura Lexical → BALICS (trissílaba → dissílaba).	Pela impossibilidade de as duas consoantes resultantes dos dois processos anteriores /ks/ constituírem sílaba pelo sistema ortográfico do português, essas consoantes foram agregadas à sílaba anterior “LI”, formando uma única sílaba “LIKS” cujo padrão tornou-se mais complexo: CVCC, ocasionando, inclusive, o Processo de Simplificação da Estrutura Lexical, em que a estrutura da pseudopalavra passa de trissílaba para dissílaba.
SEBOFRI → CSMOFI	1. Simplificação da Sílabas Fraca → CSBOFRI	Ao escrever a primeira letra da primeira sílaba da palavra, o aluno, provavelmente por ter dúvida sobre qual das duas consoantes usar, <c> ou <s>, inicia a escrita da pseudopalavra utilizando as duas consoantes. No entanto, omite a vogal /e/ dessa primeira sílaba, realizando o Processo de Simplificação (parcial) da Sílabas Fraca.
	2. Nasalização /b/ → /m/ → CSMOFRI	
	3. Simplificação do Encontro Consonantal → CSMOFI	Elisão da C2
	4. Simplificação da Estrutura Lexical → CSMOFI	Pela impossibilidade de as duas consoantes <cs> constituírem sílaba pelo sistema ortográfico do português, estas foram agregadas à sílaba posterior “MO”, formando uma única sílaba “CSMO” cujo padrão tornou-se mais complexo: CCCV, ocasionando o Processo de Simplificação da Estrutura Lexical, em que a pseudopalavra passa de trissílaba para dissílaba.
	5. Ampliação da Estrutura Silábica	CV.CV.CCV → CCCV.CV



A ocorrência desses vários processos de simplificação, que, hipoteticamente, estariam implícitos ao Processo de Simplificação das Sílabas Fracas ocorrido na palavra e nas pseudopalavras analisadas no Quadro 21, vem confirmar não somente a teoria da Fonologia Natural e o modelo de Teixeira (1988, 1991) como adequados para as análises das escritas dos sujeitos com DI desta pesquisa, mas, também, o fenômeno da coocorrência de processos que marcou as escritas desses sujeitos. Conforme observam Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991, p. 97) “é bem mais comum e freqüente a realização de dois ou mais processos simultaneamente na mesma palavra”.

Todos as palavras e pseudopalavras que sofreram o Processo de Simplificação das Sílabas Fracas podem ser visualizadas no Apêndice 2H.

#### 4.1.1.9 Permutação

Inserida na categoria dos Processos Modificadores Estruturais, a Permutação é o processo fonológico em que fonemas de sílabas distintas trocam de posição. Teixeira (2009a) identifica, no português, a Permutação Vocálica (POLENGUINHO → PELONGUINHO) e a Permutação Consonantal (CAPACETE → CAÇAPETE). Neste estudo, foram identificadas apenas 2 ocorrências de Permutação, 1 em palavra real, ÁRVORE → AVUOR, e outra em pseudopalavra, FABIÓS → FIBAO. O Quadro 22 demonstra a palavra e a pseudopalavra que sofreram o Processo de Permutação.

**Quadro 22** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Permutação

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
ÁRVORE	1	AVUOR	FABIÓ <u>S</u>	1	FIBA <u>O</u>
<b>Subtotal</b>	<b>1</b>		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>2</b>	

Conforme já explicitado anteriormente (vide análises do Processo de Simplificação das Sílabas Fracas), na escrita da palavra ÁRVORE → AVUOR, parece ter havido, de forma subjacente, a ocorrência de alguns processos, sendo que o de Permutação teria sido o último a ocorrer.

De acordo com o que se hipotizou quanto à ocorrência dos processos fonológicos que podem ser visualizados no Quadro 22, a Permutação que teria ocorrido seria dependente da ocorrência dos demais processos, especialmente da Posteriorização, em que a vogal alta

anterior [i] passaria a vogal alta posterior [u]: AVOER [i] → [u] → AVOUR, possibilitando, depois, a permutação dessas duas vogais: [o] ↔ [u]: AVOUR → AVUOR.

Na pseudopalavra FABIÓS → FIBAO, ocorreu Permutação Vocálica, redundando em Ampliação da Estrutura Silábica FABIÓS → FIBAO e em Simplificação na Estrutura Lexical, em que o item passa de trissílabo para dissílabo.

Todos as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Permutação podem ser visualizadas no Apêndice 2I.

Tendo apresentado e analisado os 9 processos da categoria dos Processos Modificadores Estruturais, encerra-se esta subseção e, a seguir, apresentam-se os Processos de Substituição.

#### 4.1.2 Os Processos de Substituição identificados

Outra categoria de Processos Fonológicos identificados neste estudo é a dos Processos de Substituição, caracterizados pela troca entre classes de sons (um fonema é trocado por outro, sem interferência do contexto fônico).

Na aquisição do sistema fonológico do português, a fala da criança é marcada por inúmeros Processos de Substituição, como Confusão das Líquidas, Oclusivização, Ensurdimento e outros (TEIXEIRA, 1988, 2009a).

A partir das análises das palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos com DI, esta pesquisa identificou processos documentados na literatura sobre aquisição fonológica, assim como outros. Os Processos de Substituição identificados foram: Sonorização, Confusão das Líquidas, Abaixamento Vocálico, Ensurdimento, Desnasalização, Nasalização, Lateralização, Oclusivização, Posteriorização, Alteamento Vocálico, Anteriorização e Dissimilação. A seguir, esses processos são descritos.

##### 4.1.2.1 Sonorização

Sonorização é o processo em que há substituição de um fonema surdo por um sonoro (MELO, 2010; PEPE, 2010). Ex.: BATISMO → BADIMO.

Na aquisição do português, na fala infantil, esse processo é menos frequente do que o Processo de Ensurdimento. Neste estudo, no entanto, a escrita de sujeitos com DI revelou a presença do Processo de Sonorização com 2 ocorrências a mais que o Processo de

Ensurdimento. O Quadro 23 demonstra o Processo de Sonorização e seu número de ocorrência em 4 palavras e em 5 pseudopalavras.

**Quadro 23** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Sonorização

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
BATISMO	1	BAD <u>I</u> MO	ÁSP <u>I</u> TO	1	SAB <u>I</u> TO
PLÁST <u>I</u> CO	1	PAD <u>I</u> CO	PÁT <u>I</u> CO	1	PAD <u>I</u> CO
SAP <u>A</u> TO	1	SAB <u>A</u> TO	RABR <u>A</u> STO	1	RAB <u>A</u> DO
CICATR <u>I</u> Z	1	SICAD <u>T</u>	SAB <u>U</u> TI	1	SAB <u>U</u> DI
			TRÉ <u>F</u> IDA	1	TRE <u>V</u> IDA
<b>Subtotal</b>	<b>4</b>		<b>Subtotal</b>	<b>5</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>9</b>	

O Quadro 23 revela que houve bastante equilíbrio quanto às palavras reais (com 4 ocorrências) e pseudopalavras (com 5 ocorrências) afetadas pela Sonorização, já que a diferença é de apenas uma pseudopalavra a mais sendo afetada, do total de 9 palavras/pseudopalavras em que houve a incidência desse processo.

No Quadro 24, apresentam-se as consoantes das palavras e das pseudopalavras que sofreram o Processo de Sonorização.

**Quadro 24** – Consoantes das palavras e pseudopalavras afetadas por Sonorização

Palavras Reais	N. de ocorrência	Pseudopalavras	N. de ocorrência
/t/ → /d/	3	/t/ → /d/	3
/p/ → /b/	1	/p/ → /b/	1
		/f/ → /v/	1
<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>Subtotal</b>	<b>5</b>
<b>TOTAL</b>			<b>9</b>

Conforme pode ser visualizado no Quadro 24, o Processo de Sonorização afetou a classe das consoantes oclusivas e fricativas. Na classe das oclusivas, esse processo envolveu a consoante dento-alveolar /t/, substituída por /d/, com 6 ocorrências, e as bilabiais /p/, substituída por /b/, com 2 ocorrências. Na classe das fricativas, esse processo envolveu a lábio-dental /f/, substituída por /v/.

Esses dados parecem revelar que há mais dificuldades para os sujeitos desta pesquisa em perceber as diferenças de sonoridade entre as consoantes dento-alveolares /t/ e /d/ do que entre as bilabiais /p/ e /b/ e as fricativas /f/ e /v/.

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Sonorização podem ser visualizadas no Apêndice 2J.

#### 4.1.2.2 Confusão das Líquidas

Confusão das Líquidas é um processo fonológico que consiste na substituição da vibrante simples /r/ (ou tepe) pela lateral dento-alveolar /l/ e vice-versa; é um dos processos terminais na aquisição fonológica do português. Segundo Teixeira (1988, p. 57), “em geral, /l/ e /r/ só são usados distintivamente após 3;6”. Ex.: PALAVRAS → PARAVRAS /l/ → /r/. O Quadro 25 traz as cinco palavras reais afetadas pelo Processo Confusão das Líquidas e número de ocorrência.

**Quadro 25** – Palavras reais afetadas por Confusão das Líquidas

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
BELISCAR	1	MERÍLICA
CASTELO	2	CASATERO
		CASTERIO
MÚSCULO	1	MUSRURO
PALAVRAS	2	PARAVRA
		PARAVRAS
PLÁSTICO	2	PRATICO
		PRASTICO
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	

Observa-se, conforme os dados apresentados no Quadro 25, que não houve ocorrência do processo Confusão das Líquidas em nenhuma pseudopalavra. Das 5 palavras reais afetadas, 3 o foram duas vezes cada uma, e as demais, apenas uma vez cada uma, num total de 8 ocorrências. Ressalta-se um caso de Troca Semântica decorrente do Processo de Confusão das Líquidas: PLÁSTICO → PRATICO, com mudança de classe gramatical, quando a palavra em foco passou de substantivo a verbo.

Todos as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Confusão das Líquidas podem ser visualizadas no Apêndice 2K.

#### 4.1.2.3 Abaixamento Vocálico

O Abaixamento Vocálico é um processo de simplificação que tem como característica a alternância de altura das vogais, no sentido de que vogais mais altas são substituídas por vogais mais baixas. Esse processo, observado nos dados desta pesquisa, parece não ter sido documentado, com esta nomenclatura, em outras pesquisas que tratam sobre processos fonológicos fundamentados na Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973), utilizando o modelo de Teixeira (1991).

Nesta pesquisa, com a escrita de palavras e pseudopalavras, esse Processo de Abaixamento Vocálico ocorreu em apenas 1 palavra real e em 6 pseudopalavras. O Quadro 26 traz os itens lexicais afetados por esse processo.

**Quadro 26** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Abaixamento Vocálico

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
M <u>I</u> LAGRE	1	M <u>E</u> LAGE	M <u>I</u> REFAS	1	M <u>E</u> REFAS
			SAB <u>U</u> TI	1	SAB <u>O</u> TI
			SAP <u>I</u> RIS	1	SAP <u>I</u> RE
			TRASM <u>U</u> TA	1	TAM <u>O</u> TA
			M <u>O</u> RTIRO	1	B <u>O</u> TIRA
			GASP <u>I</u> DO	1	GASP <u>I</u> DA
<b>Subtotal</b>	<b>1</b>		<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>7</b>	

O Quadro 26 revela que os sujeitos desta pesquisa apresentaram mais dificuldades para escrever pseudopalavras do que palavras reais, na medida em que realizaram o Processo de Abaixamento Vocálico.

O Quadro 27 apresenta os segmentos afetados por tal processo.

**Quadro 27** – Vogais das palavras reais e das pseudopalavras afetadas por Abaixamento Vocálico

Palavras Reais	N. de ocorrência	Pseudopalavras	N. de ocorrência
/i/ → /e/	1	/i/ → /e/	2
		/u/ → /o/	2
		/o/ → /a/	2
<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	<b>Subtotal</b>	<b>6</b>
<b>TOTAL</b>			<b>7</b>

Na única palavra real afetada pelo processo em tela (MILAGRE → MELAGE), ocorreu a substituição da vogal anterior alta /i/ pela vogal anterior média alta /e/. Nas pseudopalavras (MIREFAS → MEREFAS e SAPIRIS → SAPIRE), também foi substituída a vogal anterior alta /i/ pela vogal anterior média alta /e/. Já nas pseudopalavras (SABUTI → SABOTI e TRASMUTA → TAMOTA) houve a substituição da vogal posterior alta /u/ pela vogal posterior média alta /o/ nos dois casos e, nas pseudopalavras MORTIRO → BOTIRA e GASPIDO → GASPIDA, ocorreu a substituição da vogal posterior média alta /o/ pela vogal baixa /ɐ/.

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo Abaixamento Vocálico podem ser visualizadas no Apêndice 2L.

#### 4.1.2.4 Ensurdecimento

O Ensurdecimento é o processo fonológico em que uma consoante sonora é substituída por uma consoante surda, sendo o inverso do Processo de Sonorização. Ex.: GRÁVIDA → CAFIDA.

Os estudos que tratam da fala de crianças em fase inicial de aquisição fonológica do português (TEIXEIRA, 1988, 1991) revelam que esse tipo de simplificação fonológica é um processo bastante inicial do ponto de vista cronológico, tendendo a desaparecer por volta de 2 a 3 anos.

O Quadro 28 demonstra o Processo de Ensurdecimento e o número de ocorrência em 2 palavras reais e em 4 pseudopalavras.

**Quadro 28** –Palavras e pseudopalavras afetadas por Ensurdecimento

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
ARGOLA	1	ACORLA	BALIGRAS	1	BALICS
GRAVIDA	2	CAFIDA	GASPIDO	1	CAPIDO
			GRIMADA	1	CRIMADA
			REPRISGOU	1	REPICO
<b>Subtotal</b>	<b>3</b>		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>7</b>	

O Quadro 28 parece reiterar a constatação das dificuldades dos sujeitos desta pesquisa em discriminar os traços de sonoridade das palavras. Tanto quanto as dificuldades apresentadas anteriormente por esses sujeitos (conforme exposto no item 4.1.2.1, sobre o Processo de Sonorização), aqui também eles apresentaram dificuldades relativas à não distinção correta entre sons surdos e sonoros (mas, neste caso, predominam as substituições de consoantes sonoras por surdas).

A respeito, especificamente, das substituições de sons sonoros por surdos, ressalta-se que o recurso da subvocalização pode ser utilizado por alunos em processo inicial de aprendizagem da escrita, sendo comum que sussurrem as palavras para decidir qual grafema deverão usar. Por ainda não conhecerem a ortografia das palavras, ou seja, por não terem como “ponto de referência o conhecimento prévio da escrita da palavra” (CAGLIARI, 1999e, p. 62) para identificar qual letra deverão utilizar para escrever determinadas palavras, esses sujeitos sussurram<sup>84</sup> a palavra que estão escrevendo, fazendo com que essa produção

<sup>84</sup> Segundo Cagliari (1999e, p. 63), “o sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos ou sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som

assemelhe-se a sons surdos, ou seja, sem sonoridade, o que os leva a grafar um som sonoro como surdo (CAGLIARI, 1999e).

O Quadro 28 revela, também, que houve pouco mais que o dobro de ocorrências do Processo de Ensurdecimento nas pseudopalavras (4 ocorrências) do que nas palavras reais (3 ocorrências), demonstrando as dificuldades dos sujeitos para discriminar fonemas sonoros de surdos ao escrever esses itens.

O Quadro 29 apresenta as consoantes das palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Ensurdecimento.

**Quadro 29** – Consoantes afetadas por Ensurdecimento

Palavras Reais	N. de ocorrência	Pseudopalavras	N. de ocorrência
/g/ → /k/	2	/g/ → /k/	4
/v/ → /f/	1		
<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>Subtotal</b>	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>		

Conforme pode ser visualizado no quadro acima, o Processo de Ensurdecimento afetou a classe das consoantes oclusivas, em que as substituições envolveram a velar /g/, substituída por /k/, em 6 itens em que houve a incidência desse processo e afetou, também, a classe das consoantes fricativas em que a substituição envolveu as fricativas /v/ substituída por /f/.

Todos as palavras e pseudopalavras afetadas pelo processo de Ensurdecimento podem ser visualizadas no Apêndice 2M.

#### 4.1.2.5 Desnasalização

A Desnasalização, ao contrário da Nasalização, é o processo fonológico em que há a substituição de um fonema nasal por um oral, sem influência do contexto (PEPE, 2010). Varella (1993, p. 88) denomina esse processo como “Apagamento de Nasal”. Neste estudo, esse processo afetou 2 palavras, sendo que uma delas (ENCOBRI) foi escrita de três formas diferentes, por diferentes sujeitos. Esse processo afetou, também, 2 pseudopalavras, conforme demonstra o Quadro 30.

**Quadro 30** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Desnasalização

Palavra	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Segmento afetado	Pseudo-palavra	N. de ocorrência	Segmento afetado	Forma como foram escritas
ENC <u>OBRI</u>	3	E <u>SC</u> OBI	/n/ → /s/	M <u>Ó</u> RTIRO	1	/m/ → /b/	B <u>O</u> TIRA
		E <u>I</u> COBRI	/n/ → /i/				
		ECOBI	/n/ → ∅				
BATIS <u>MO</u>	1	MAT <u>I</u> DO	/m/ → /d/	M <u>A</u> BIDO	1	/m/ → /b/	B <u>A</u> BINO
<b>Subtotal</b>	<b>4</b>			<b>Subtotal</b>	<b>2</b>		
<b>TOTAL</b>					<b>6</b>		

Em duas ocorrências, ENCOBRI → ESCOBI e ENCOBRI → EICOBRI, a consoante nasal /n/ foi substituída por outros elementos, e, na palavra ENCOBRI → ECOBI, ocorreu a elisão da nasal. Na palavra BATISMO → MATIDO e na pseudopalavra MABIDO → BABINO, a consoante nasal /m/ também foi substituída por outros elementos. Ressalta-se que, na palavra ENCOBRI → EICOBRI, concomitante ao Processo de Desnasalização, ocorreu, também, o Processo de Ditongação.

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Desnasalização podem ser visualizadas no Apêndice 2P.

#### 4.1.2.6 Nasalização

A Nasalização é o processo fonológico em que um segmento (consoante ou vogal) oral passa a nasal sem interferência do contexto fônico (PEPE, 2010). Ex.: IRPADA → INPADA.

O Quadro 31 demonstra as duas palavras e as 3 pseudopalavras afetadas pelo Processo de Nasalização e número de ocorrência.

**Quadro 31** - Palavras reais e pseudopalavras afetadas por Nasalização

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
B <u>E</u> LISCAR	1	M <u>E</u> RÍLICA	IRPADA	1	INPADA
B <u>A</u> TISMO	1	M <u>A</u> TIDO	M <u>A</u> BIDO	1	B <u>A</u> BINO
			SE <u>B</u> OFRI	1	CS <u>M</u> OFI
<b>Subtotal</b>	<b>2</b>		<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>5</b>	

Foi mais frequente a ocorrência do Processo de Nasalização em pseudopalavras, com 3 ocorrências, do que em palavras reais, com 2 ocorrências, o que demonstra uma dificuldade maior dos sujeitos em escrever palavras que não são familiares.



**Quadro 32** – Segmentos afetados por Nasalização

Segmentos	Ocorrências
/b/ → /m/	3
/d/ → /n/	1
/r/ → /n/	1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>

Observando o Quadro 32, vê-se que consoantes de diferentes classes foram substituídas pelas nasais /m/ e /n/: a consoante oclusiva /b/, substituída pela nasal /m/, com 3 ocorrências; a consoante oclusiva /d/, substituída pela nasal /n/, com 1 ocorrência; e a consoante fricativa /r/, substituída pela nasal /n/, com 1 ocorrência. Ressalta-se que a palavra BELISCAR e a pseudopalavra SEBOFRI (nas quais ocorre o Processo de Nasalização pela substituição /b/ → /m/) são analisadas de forma mais detalhada neste estudo, para destacar outros processos de simplificação fonológica que as afetaram (vide Subseção 4.1.3.2 e Quadro 21, respectivamente).

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Nasalização podem ser visualizadas no Apêndice 20.

#### 4.1.2.7 Lateralização

Para Teixeira (2009a), a lateralização é uma estratégia utilizada para implementar o Processo de Simplificação do /r/: Exs.: GARRAFA → [ga'lafɐ]; CARRETA → [ka'letɐ]. Neste estudo, por se tratar de análises de escrita, registrou-se a lateralização como um Processo de Simplificação Fonológica que também ocorreu nos casos que podem ser visualizados no Quadro 33, no qual constam a única palavra real e as 2 pseudopalavras afetadas pelo Processo de Lateralização e número de ocorrência.

**Quadro 33** – Palavra e pseudopalavras afetadas por Lateralização

Palavra	N. de ocorrência	Forma como foi escrita	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
RETRATO	1	RETACOL <u>O</u>	MITRAFOU	1	MITRAFO <u>L</u>
			REPRISGOU	1	REPRISGO <u>L</u>
<b>Subtotal</b>	<b>1</b>		<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>3</b>	

Esse quadro revela equilíbrio quanto a dificuldades para escrever palavras e pseudopalavras no que se refere à lateralização de seus segmentos.

O Quadro 34 apresenta os segmentos afetados por tal processo.

**Quadro 34** – Segmentos afetados por Lateralização

	<b>Segmento</b>	<b>N. de ocorrência</b>
Palavra	/t/ → /l/	1
Pseudopalavras	/w/ → /l/	2
<b>TOTAL</b>		<b>3</b>

Na palavra RETRATO → RETACOLO, ocorreu a Lateralização da consoante velar /k/ por Dissimilação. Na subseção 4.1.2.10, item “c” deste estudo, nas análises relativas ao processo fonológico Dissimilação, encontra-se uma análise mais detalhada dessa palavra.

Nas pseudopalavras MITRAFOU → MITRAFOL e REPRISGOU → REPRISGOLL, ocorreu a Lateralização da semivogal /w/ do ditongo decrescente /ow/, que foi substituída pela lateral /l/.

Outra possibilidade de análise seria considerar esses erros como hipercorreção. Segundo Cagliari (1999e), a hipercorreção acontece na medida em que o sujeito passa a generalizar determinada forma de escrever “quando já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia delas é diferente” (CAGLIARI, 1999e, p. 141).

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Lateralização podem ser visualizadas no Apêndice 2Q.

#### 4.1.2.8 Oclusivização

Na aquisição fonológica do português, Oclusivização é “considerado um processo inicial, pois é descartado pela criança, em geral, antes de 2;6.” (TEIXEIRA, 1988, p. 55). Oposto à Fricativização, o Processo de Oclusivização consiste na substituição de consoantes fricativas, geralmente por oclusivas. Ex.: SOFREDOR → SOBREDO. Ressalta-se a ocorrência do Processo de Oclusivização neste estudo, embora não se tenha registrado nenhuma ocorrência do Processo de Fricativização, seu inverso.

O Quadro 35 apresenta 2 palavras reais afetadas pelo Processo de Oclusivização e número de ocorrência.

**Quadro 35** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Oclusivização

<b>Palavras</b>	<b>N. de ocorrência</b>	<b>Forma como foram escritas</b>
MAL <u>L</u> UCA	1	MAD <u>L</u> UCA
SO <u>F</u> REDOR	1	SOB <u>R</u> EDO
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	

O Processo de Oclusivização afetou apenas palavras reais (2) com 1 ocorrência cada uma, num total de 2 ocorrências, demonstrando uma ligeira dificuldade dos sujeitos desta pesquisa em escrever palavras reais em que consoantes que envolvem outros modos de realização (fricativas e laterais) são substituídas por consoantes oclusivas.

O Quadro 36 apresenta os segmentos afetados pelo Processo de Oclusivização.

**Quadro 36** - Segmentos afetados por Oclusivização

Segmentos	N. de ocorrência
/l/ → /d/	1
/f/ → /b/	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Em geral, a Oclusivização ocorre pela substituição de consoantes fricativas por consoantes oclusivas, mas, nesta pesquisa, ocorreu também a substituição de consoante lateral por consoante oclusiva, com 1 ocorrência, observada na seguinte substituição: da consoante lateral /l/ pela consoante oclusiva /d/ na palavra MALUCA → MADUCA.

Todas as palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Oclusivização podem ser visualizadas no Apêndice 2N.

#### 4.1.2.9 Posteriorização

Posteriorização é o processo em que a simplificação fonológica ocorre pela substituição de consoantes labiais ou dento-alveolares por consoantes dento-alveolares, palatais ou velares (VARELLA, 1993; PEPE, 2010). Neste estudo, foram registrados dois casos de Posteriorização, conforme pode ser observado no Quadro 37, no qual constam a única palavra real e a única pseudopalavra afetadas pelo Processo de Posteriorização e número de ocorrência.

**Quadro 37** – Palavra e pseudopalavras afetadas por Posteriorização

Palavra	N. de ocorrência	Forma como foi escrita	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
ÁRVORE	1	AVUOR	FOMITA	1	FONITA
<b>Subtotal</b>	<b>1</b>		<b>Subtotal</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>2</b>	

A Posteriorização ocorreu na pseudopalavra FOMITA → FONITA, em que a consoante nasal bilabial /m/ foi substituída pela consoante nasal dento-alveolar /n/ e na

palavra ÁRVORE → AVUOR, na qual teriam ocorrido outros processos antes que ocorresse a Posteriorização, conforme já explicitado no Quadro 21, que demonstra os processos fonológicos que, hipoteticamente, subjazem ao Processo de Simplificação das Sílabas Fracas.

**Quadro 38** – Segmentos afetados por Posteriorização

Segmento		N. de ocorrência
Palavra	/i/ → /u/	1
Pseudopalavra	/m/ → /n/	1
<b>TOTAL</b>		<b>2</b>

A palavra e a pseudopalavra afetadas pelo Processo de Posteriorização podem ser visualizadas no Apêndice 2S.

A seguir, são analisados os três últimos processos fonológicos de Substituição (Alteamento Vocálico, Anteriorização e Dissimilação), que aparecem na próxima seção organizados de forma conjunta, por terem tido apenas uma ocorrência cada um.

#### 4.1.2.10 Alteamento Vocálico, Anteriorização e Dissimilação

O Quadro 39 apresenta as palavras e pseudopalavras afetadas pelos processos de Substituição acima referidos e que apresentaram apenas uma ocorrência nesta pesquisa, e traz, também, a forma como esses itens foram escritos pelos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 39** – Palavras e pseudopalavras afetadas por diferentes Processos de Substituição

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Processos de Substituição	Pseudo-palavra	N. de ocorrência	Forma como foi escrita	Processo de Substituição
PRIVADA	1	PIVADE	Alteamento Vocálico	GRIMADA	1	DIMADA	Anteriorização
RETRATO	1	RETACOLO	Dissimilação				
<b>Subtotal</b>	<b>2</b>			<b>Subtotal</b>	<b>1</b>		
<b>TOTAL</b>					<b>3</b>		

#### a) Alteamento Vocálico

O processo de simplificação aqui denominado Alteamento Vocálico presente nos dados desta pesquisa, mas não documentado por outros autores que tratam sobre processos fonológicos a partir do modelo de Teixeira (1991), tem como característica a alternância de altura das vogais, em que vogais mais baixas são substituídas por vogais mais altas.

Na pseudopalavra PRIVADA<sub>A</sub> → PIVADE<sub>E</sub>, ocorre, primeiramente, Simplificação do Encontro Consonantal por elisão de C2. Depois, ocorre Assimilação Regressiva em que os traços da vogal alta /i/ da primeira sílaba são assimilados pela vogal baixa /e/ da última sílaba: PRIVADA<sub>A</sub> → PIVADI<sub>I</sub>, já ocorrendo, então, um Processo de Alteamento Vocálico /e/ → /i/. Mas, provavelmente, o sujeito já aprendeu que, pela ortografia da língua padrão, algumas palavras que terminam com a vogal átona final /e/ têm a pronúncia dessa vogal realizada como /i/ (como em ÁRVORE<sub>E</sub> ['arvor*i*]). Mas, aprendeu, também, que essa vogal /i/, por conta da ortografia da palavra, deve ser escrita com /e/; assim, ele generaliza essa “regra”, e registra PIVADE<sub>E</sub>, mantendo o Processo de Alteamento Vocálico. Dessa forma, substitui a vogal baixa /a/, pela vogal média alta /e/ (/a/ → /e/).

A única pseudopalavra afetada pelo Processo de Alteamento Vocálico pode ser visualizada no Apêndice 2R.

### **b) Anteriorização**

Anteriorização é o processo em que consoantes velares são substituídas por consoantes bilabiais ou alveolares (TEIXEIRA, 1988).

Na pseudopalavra GRIMADA → DIMADA, ocorre, primeiramente, o processo de Anteriorização em que a consoante velar /g/ é substituída pela consoante dento-alveolar /d/ (mais anterior): GRIMADA → DRIMADA, e, depois, ocorre a Simplificação do Encontro Consonantal por elisão da C2: DRIMADA → DIMADA.

A única pseudopalavra afetada pelo Processo de Anteriorização pode ser visualizada no Apêndice 2T.

### **c) Dissimilação**

Segundo Pepe (2010, p. 154), “a Dissimilação consiste na perda total ou parcial de traços articulatórios de um fonema, sendo, assim, o processo inverso à Assimilação. Ex. TAÍSCA → TAÍSCQ /a/ → [u]”. Conforme a autora, esse tipo de simplificação fonológica não havia sido “documentado na literatura sobre processos fonológicos envolvidos na aquisição do português” (PEPE, 2010, p. 154), tendo emergido diversas vezes nas sessões de leitura de seu estudo com sujeitos disléxicos.

A escrita da palavra RETRATO → RETACOLO, a única ocorrência do Processo de Dissimilação neste estudo, implicou em análise minuciosa para demonstrar o percurso que, hipoteticamente, o sujeito teria percorrido (no sentido de operar com outros processos fonológicos que teriam ocorrido de forma subjacente) para chegar ao Processo de Dissimilação que ocorreu nessa palavra, explicitado a seguir:

- a) RETRATO → Posteriorização /t/ → /k/ → RETRACO;
- b) RETRACO → Simplificação do Encontro Consonantal (C2) → RETACO;
- c) RETACO → Reduplicação da sílaba “CO” → RETACOCO;
- d) RETACOCO → Lateralização do /k/ por Dissimilação → RETACOLO.

A Dissimilação aconteceu após a ocorrência de vários outros processos que, hipoteticamente, estariam subjacentes. Inicialmente, ocorreu a posteriorização da consoante /t/ passando à velar /k/ (RETRACO); depois, houve uma simplificação do segundo elemento do encontro consonantal, a consoante 2, /r/ (RETACO); na sequência, ocorreu a reduplicação da última sílaba “CO” (RETACOCO), e, finalmente, a lateralização da consoante /k/ por Dissimilação (RETACOLO), ou seja, a consoante /k/ perdeu todos os seus traços articulatórios, passando a /l/.

A única palavra afetada pelo Processo de Dissimilação nesta pesquisa pode ser visualizada no Apêndice 2U.

A seguir, apresentam-se dados referentes aos Processos Sensíveis ao Contexto, nos quais “as substituições de traços ou segmentos são causadas pela pressão do contexto fonológico próximo, e tornam os elementos da estrutura prosódico-silábico-lexical mais parecidos uns com os outros” (TEIXEIRA, 2009a, p. 37). Neste estudo, foram identificados dois Processos Sensíveis ao Contexto: Assimilação e Reduplicação, descritos a seguir.

### **4.1.3 Os Processos Sensíveis ao Contexto identificados**

#### **4.1.3.1 Assimilação**

A Assimilação é um processo fonológico que se insere na categoria dos Processos Sensíveis ao Contexto e consiste na substituição de um fonema por outro já existente na palavra, por pressão do contexto fônico (TEIXEIRA, 2009a).

A Assimilação pode ser vocálica ou consonantal, total ou parcial, regressiva ou progressiva e contígua ou não contígua. O Quadro 40 demonstra as 5 palavras reais e as 6 pseudopalavras afetadas pelo Processo de Assimilação.

**Quadro 40** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Assimilação

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Pseudopalavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas
FÉRIAS	1	F <u>ARIA</u>	BALIGRAS	1	BAL <u>AG</u> RAS
MILAGRE	1	MEL <u>AGRE</u>	FABIÓ <u>S</u>	1	FABI <u>S</u> A
MÚSCULO	5	M <u>OS</u> CULO	MIREFAS	1	M <u>ER</u> EFAS
		M <u>US</u> RURO			
		M <u>UC</u> OLO*	SAFISTOU	1	SAF <u>IT</u> A
		M <u>UC</u> OLO* M <u>USC</u> OLO	TAÍ <u>S</u> CA	1	TAS <u>A</u> CA
PRIVADA	1	PIV <u>AD</u> E	TRÉFIDA	3	TR <u>A</u> FIDA T <u>A</u> F <u>I</u> T <u>A</u> (2 oc. nesta palavra)
SÁBADO	2	SAB <u>A</u> TO			
		SAB <u>O</u> DO			
<b>Subtotal</b>	<b>10</b>		<b>Subtotal</b>	<b>8</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>18</b>	

As palavras reais tiveram 10 ocorrências de Assimilação, e as pseudopalavras, 8 ocorrências, num total de 18 ocorrências.

Entre os itens que foram mais afetados pelo Processo de Assimilação, está a palavra MÚSCULO, que sofreu esse processo na escrita de todos os cinco sujeitos da pesquisa. Dois desses sujeitos escreveram essa palavra da mesma forma, MUCOLO, e os outros três a escreveram de três formas diferentes: MOSCULO; MUSRURO e MUSCOLO.

No grupo das palavras reais, o item escrito com maior dificuldade foi MÚSCULO, com 5 ocorrências, conforme já explicitado anteriormente, com mais do dobro de ocorrência em relação ao segundo lugar: RETRATO e SÁBADO, com 2 ocorrências cada um.

Analisando de forma mais detalhada a ocorrência desse Processo Fonológico nas escritas dos sujeitos desta pesquisa, constata-se que ocorreram mais erros na escrita das palavras reais do que das pseudopalavras, lembrando que a grafia de pseudopalavras lhes é, em princípio, totalmente desconhecida e que, por isso, esses sujeitos muitas vezes necessitam transitar pela rota fonológica para escrever esses itens.

A análise dos tipos de Processos de Assimilação sofridos pela palavra MÚSCULO demonstrou que: em MÚSCULO → MUCOLO e MÚSCULO → MUSCOLO, embora sejam escritas de forma diferente, pois na escrita de um dos sujeitos não ocorreu a Simplificação da Consoante Final /S/, o Processo de Assimilação ocorreu da mesma forma: pela substituição da

vogal alta /u/ pela vogal média alta /o/, cujas características são: vocálica, regressiva, total e contígua; em MÚSCULO → MOSCULO, por sua vez, a Assimilação, também vocálica, regressiva e total, ocorreu pela substituição da vogal alta /u/ pela vogal média alta /o/, mas, quanto ao grau de proximidade entre o elemento assimilado e o causador da assimilação, ela caracteriza-se como não contígua.

Na escrita da palavra MÚSCULO → MUSRURO, o Processo de Assimilação implicou na ocorrência anterior de outro processo fonológico, que teria ocorrido da seguinte forma:

a) MÚSCULO → MUSCURO, por Confusão das Líquidas, como consequência da substituição da lateral dento-alveolar /l/ pelo tepe dento-alveolar /r/;

b) MUSCURO → MUSRURO, por Assimilação regressiva, consonantal, total e contígua.

A palavra SÁBADO foi escrita de duas formas, por sujeitos diferentes:

a) SÁBADO → SABODO – ocorrência do Processo de Assimilação regressiva vocálica, total e contígua, pela substituição da vogal baixa /a/ pela vogal média alta /o/;

b) SÁBADO → SABATO – ocorrência do Processo de Assimilação progressiva de sonoridade. Essa Assimilação caracteriza-se, também, como consonantal e total.

A análise da palavra PRIVADA → PIVADE permite verificar a presença do Processo de Alçamento Vocálico PRIVADA → PIVADE (conforme já explicado no item 4.1.2.10, subitem “a”) ocorrendo simultaneamente ao Processo de Assimilação.

Na palavra FÉRIAS → FARIA, houve um caso de Troca Semântica, possivelmente causada pela ocorrência dos Processos de: Assimilação regressiva vocálica; Simplificação da Consoante Final em posição absoluta e, também, pela não acentuação da palavra.

No grupo das pseudopalavras, o item escrito com maior dificuldade, com duas ocorrências, foi TRÉFIDA, escrito por dois sujeitos diferentes, como segue:

a) TRÉFIDA → TRAFIDA – ocorrência do Processo de Assimilação regressiva, vocálica, total e não contígua, pela substituição da vogal média baixa /ɛ/ pela vogal baixa /a/;

b) TRÉFIDA → TAFITA – ocorrência, inicialmente, do Processo de Assimilação regressiva, vocálica, total, não contígua, pela substituição da vogal média baixa /ɛ/ pela vogal



baixa /a/ e, depois, Assimilação progressiva, consonantal e total, pela substituição das consoantes /d/ → /t/.

Na pseudopalavra TAÍSCA → TASACA, concomitante ao Processo de Assimilação progressiva e regressiva, vocálica, total e contígua, observa-se a implementação da estratégia de metátese. Assim, parece ter ocorrido a contaminação de um elemento por outro na palavra, causando a Assimilação e a inversão da posição do elemento assimilado /i/, com o /S/ final (metátese).

Também ocorreu Processo de Assimilação na palavra MILAGRE → MELAGRE e nas seguintes pseudopalavras: BALIGRAS → BALAGAS, FABIOS → FABISA, MIREFAS → MEREFAS e SAFISTOU → SAFITA.

As palavras afetadas pelo Processo de Assimilação nesta pesquisa podem ser visualizadas no Apêndice 2V.

#### 4.1.3.2 Reduplicação

Reduplicação é um processo em que ocorre a repetição de um padrão silábico ou de segmento. Segundo Teixeira (2009a),

A REDUPLICAÇÃO, em sua definição clássica, é um processo através do qual uma sílaba da palavra é repetida, podendo esta repetição ser TOTAL (caso em que as duas sílabas tornam-se exatamente iguais) ou PARCIAL (caso em que as consoantes das duas sílabas são iguais, mas as vogais diferentes, ou vice-versa). [...] Na verdade, a REDUPLICAÇÃO (por suas características fonológicas) nada mais é que um tipo extremo de ASSIMILAÇÃO, em que mais de um segmento (em geral, a sílaba, Ex. GE LÉIA [le'le] ou mesmo certos padrões fonotáticos) como os Encontros Consonantais BI BLIOTECA [bliblo'tekɐ], Ditongos Crescentes (ESTÁ TUA [iʃ'twatwa]) e as Consoantes Finais (CADERNO [kaɣ'deɣnu]) são assimilados (TEIXEIRA, 2009a, p. 38).

Esse processo incidiu em 8 palavras reais e em 3 pseudopalavras, lembrando que uma dessas palavras sofreu a incidência desse processo 2 vezes: CICATRIZ → SICADT e CICATRIZ → CICARITRI.

As 8 palavras reais tiveram 9 ocorrências do Processo de Reduplicação, e as 3 pseudopalavras tiveram 3 ocorrências, num total de 12 ocorrências. Analisando de forma mais detalhada, esse número revela uma incidência maior de ocorrências em palavras reais. A Reduplicação foi o segundo Processo Sensível ao Contexto mais encontrado nesta pesquisa,

embora em número bem inferior ao Processo de Assimilação. O Quadro 41 apresenta as palavras reais e as pseudopalavras afetadas pela Reduplicação, suas estratégias e o número de ocorrência.

**Quadro 41** – Palavras e pseudopalavras afetadas por Reduplicação e estratégias

Palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Estratégias	Pseudo-palavras	N. de ocorrência	Forma como foram escritas	Estratégias				
ARGOLA	1	AR <u>A</u> GOLA	Réplica de vogal	ÁSPITO	1	ASPIT <u>O</u> S	Réplica de consoante final				
ÁRVORE	1	AR <u>A</u> VORE	Réplica de vogal	PARISTA	1	PARIST <u>A</u> S	Réplica de consoante final				
BELISCAR	1	MER <u>Í</u> LICA	Réplica de sílaba	TRASMUTA	1	TRABUT <u>R</u> A	Réplica de sílaba				
CICATRIZ	2	SIC <u>A</u> DT	Acréscimo de consoante								
		CICAR <u>I</u> TRI	Réplica de sílaba								
MAESTRO	1	<u>A</u> MAESTRO	Réplica de vogal								
RETRATO	1	RETAC <u>O</u> LO	Réplica de sílaba								
SOFREDOR	1	<u>E</u> SOFEDO	Acréscimo de consoante								
SABIÁS	1	SABI <u>S</u> A	Réplica de consoante								
<b>Subtotal</b>	<b>9</b>							<b>Subtotal</b>	<b>3</b>		
<b>TOTAL</b>								<b>12</b>			

A Reduplicação pode ser implementada pelas seguintes estratégias: acréscimo de sílaba ou de segmento; réplica de semivogal, de consoante final ou de encontro consonantal. O Quadro 42 demonstra as estratégias de reduplicação identificadas em palavras e pseudopalavras e o número de ocorrência.

**Quadro 42** – Estratégias de reduplicação em palavras e pseudopalavras

Tipo de Estratégia	Número de ocorrência
Réplica de sílaba	4
Réplica de vogal	3
Acréscimo de consoante	2
Réplica de consoante final	2
Réplica de consoante	1
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>

Neste estudo, foram encontradas as estratégias de réplica de consoante e réplica de consoante final, neste último caso, conforme documentado na aquisição do português por Teixeira (1988, 2009a). A diferença entre essas duas estratégias é que, na denominada “réplica de consoante”, a consoante reduplicada figura em qualquer posição na palavra ou pseudopalavra, com exceção da posição final absoluta. Neste último caso, recebe a

denominação de “réplica de consoante final”. A essas estratégias são acrescentadas as relacionadas a seguir, que foram identificadas neste estudo: réplica de sílaba, réplica de vogal e acréscimo de consoante.

Neste estudo, foram observadas as mesmas estratégias de reduplicação encontradas na aquisição do sistema fonológico do português, com exceção da reduplicação por acréscimo de semivogal e réplica de encontro consonantal, documentadas na aquisição do português, mas não identificada nas escritas dos sujeitos desta pesquisa.

As estratégias mais empregadas foram réplica de sílaba, com 4 ocorrências, réplica de vogal, com 3 ocorrências, seguida por acréscimo de consoante e réplica de consoante final, com 2 ocorrências cada uma, e réplica de consoante, com 1 ocorrência.

Algumas palavras e pseudopalavras que sofreram o Processo de reduplicação necessitam de uma análise mais detalhada, tendo em vista que, hipoteticamente, à forma como foram escritas podem subjazer outros processos de simplificação:

### 1. BELISCAR → MERÍLICA

a) BELISCAR → Nasalização pela substituição da oclusiva bilabial /b/ pela nasal bilabial /m/ → MELISCAR;

b) MELISCAR → Confusão das Líquidas pela substituição da lateral dento-alveolar /l/ pelo tepe dento-alveolar /r/ → MERISCAR;

c) MERISCAR → Simplificação da Consoante Final por elisão → MERICAR;

d) MERICAR → Reduplicação da sílaba “RI” como “LI” → MERILICAR<sup>85</sup>;

e) MERILICAR → Simplificação da Consoante Final por elisão → MERÍLICA (e inserção de acento).

### 2. CICATRIZ → CICARRITRI

a) CICATRIZ → Reduplicação da sílaba “RI” → CICARITRIZ;

b) CICARITRIZ → Simplificação da Consoante Final → CICARITRI.

### 3. RETRATO → RETACOLO

---

<sup>85</sup> Ao escrever essa Palavra, S4 usou a estratégia de repetir baixinho (como que sussurrando) a sílaba “LI”. Assim, depois de já ter registrado essa sílaba “RI” como “LI” (já que confundiu as líquidas /l/ → /r/), reescreveu a sílaba, mas agora como “LI”, sem apagar a sílaba anteriormente escrita.

A análise minuciosa dessa palavra pode ser visualizada no item 4.1.2.10, subitem “c”, quando das explicações sobre o Processo de Substituição denominado Dissimilação.

#### 4. CICATRIZ → SICADT

Uma análise detalhada dessa palavra pode ser visualizada no item 4.1.1.7 deste estudo, a partir da exposição sobre o Processo Modificador Estrutural denominado Simplificação da Sílabas Tônicas.

As palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Reduplicação nesta pesquisa podem ser visualizadas no Apêndice 2W.

### 4.1.4 Outros processos de simplificação

Foram registradas 3 ocorrências de Troca Semântica e uma de Lexicalização, que são caracterizadas também como processos de simplificação, mas não de teor fonológico. Concorde-se com Pepe (2010), que pesquisou sobre processos fonológicos presentes na leitura de sujeitos com dislexia, quando essa autora afirma que,

[...] embora não sejam processos fonológicos, esses dois procedimentos linguísticos foram levados em conta na pesquisa por dois motivos. Primeiro, por terem sido observados nas sessões de leitura; e, segundo, porque, em geral, não se manifestaram de forma isolada, e sim aliados a processos fonológicos (PEPE, 2010, p. 184).

Nesta pesquisa, 2 das 3 palavras que sofreram Troca Semântica também sofreram processos fonológicos, conforme se pode observar a seguir.

#### 4.1.4.1 Troca Semântica

A Troca Semântica caracteriza-se pela substituição de uma palavra real por outra com significado diferente, como SABIÁS → SABIAS. O Quadro 43 apresenta as palavras afetadas por Troca Semântica.

**Quadro 43** – Palavras afetadas por Troca Semântica

Palavra	N. de ocorrência	Exemplo	Observações
FÉRIAS	1	FARIA	Substantivo → 1ª pessoa do singular do verbo <i>fazer</i> , no futuro do pretérito do modo indicativo.
PLÁSTICO	1	PRATICO	Substantivo → 1ª pessoa do singular do verbo <i>praticar</i> , no presente do modo indicativo. Ocorrência dos processos: Confusão das Líquidas; Simplificação da Consoante Final.
SABIÁS	1	SABIAS	Substantivo → 2ª pessoa do singular do verbo <i>saber</i> , no pretérito imperfeito do modo indicativo. A troca semântica ocorreu por uma alteração prosódica <sup>86</sup> , ou seja, pelo fato de o aluno não ter colocado o acento na palavra SABIÁS.
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>		

As três palavras citadas nesse quadro sofreram, além de mudança de significado, também mudança de classe gramatical. Ao serem escritas conforme consta na terceira coluna do quadro, todas passaram de substantivo a verbo. É possível hipotetizar que as palavras PLÁSTICO e FÉRIAS foram afetadas, de forma subjacente, por outros processos fonológicos, conforme se pode observar nas análises a seguir:

#### 1. PLÁSTICO → PRATICO

- a) PLÁSTICO → Confusão das Líquidas → PRASTICO;
- b) PRASTICO → Simplificação da Consoante Final → PRATICO;
- c) PLÁSTICO → PRATICO (Troca Semântica).

#### 2. FÉRIAS → FARIA

- a) FÉRIAS → Assimilação Regressiva Vocálica → FARIAS;
- b) FARIAS → Simplificação da Consoante Final em posição absoluta → FARIA;
- c) FÉRIAS → FARIA (Troca Semântica);

As palavras que sofreram Troca Semântica podem ser visualizadas no Apêndice 3A.

<sup>86</sup> Inscrita na categoria de Processos Suprasegmentais, a Alteração Prosódica caracteriza-se pela alteração do padrão acentual de palavras e pseudopalavras (proparoxítono, paroxítono, oxítono) e foi assim denominada por Pepe (2010) em sua pesquisa. Essa autora afirma que “em todas as sessões de leitura, sempre os sujeitos testados apresentavam dificuldades para perceber a sílaba tônica de palavras e pseudopalavras, fossem elas acentuadas graficamente ou não” (PEPE, 2010, p. 179).

#### 4.1.4.2 Lexicalização

A Lexicalização tem como característica a substituição de uma pseudopalavra por uma palavra real, segundo Pepe (2010). Esse processo foi verificado em apenas 1 ocorrência neste estudo, GRIMADA → RIMADA, em que a pseudopalavra GRIMADA é substituída pela palavra real RIMADA – pela simplificação da C1 (consoante 1) do encontro consonantal –, que pertence à classe de palavras verbo, *rimar*, conjugado no particípio passado do modo indicativo.

A pseudopalavra que sofreu Lexicalização pode ser visualizada no Apêndice 3B.

A seguir, no Quadro 44, são apresentados os tipos de processos fonológicos e outros processos de simplificação encontrados nas palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos com DI desta pesquisa e, em ordem decrescente, suas respectivas ocorrências.

**Quadro 44** – Processos fonológicos e outras simplificações identificadas nas palavras e pseudopalavras

<b>Processos Fonológicos e Outras Simplificações</b>	<b>N. de ocorrência</b>
Simplificação da Consoante Final	116
Simplificação de Encontro Consonantal	70
Ampliação da Estrutura Silábica	33
Simplificação da Estrutura Lexical	21
Assimilação	18
Simplificação da Semivogal	14
Ditongação	13
Simplificação das Sílabas Tônicas	12
Reduplicação	12
Sonorização	9
Confusão das Líquidas	8
Abaixamento Vocálico	7
Ensurdecimento	7
Desnasalização	6
Nasalização	5
Lateralização	3
Simplificação das Sílabas Fracas	3
Troca Semântica	3
Permutação	2
Posteriorização	2
Oclusivização	2
Alteamento Vocálico	1
Anteriorização	1
Dissimilação	1
Lexicalização	1
<b>TOTAL</b>	<b>370</b>

Nas análises individuais dos processos e das simplificações ocorridos, é possível verificar que os Processos de Simplificação da Consoante Final (116 ocorrências),

Simplificação de Encontro Consonantal (70 ocorrências), Ampliação da Estrutura Silábica (33 ocorrências), Simplificação da Estrutura Lexical (21 ocorrências), Assimilação (18 ocorrências), Simplificação da Semivogal (14 ocorrências), Ditongação (13 ocorrências), Simplificação da Sílabas Tônicas e Reduplicação (12 ocorrências) são aqueles cujas ocorrências foram mais frequentes. A Simplificação da Consoante Final ficou em primeiro lugar, muito à frente dos demais processos, e a Simplificação de Encontro Consonantal ficou em segundo lugar. Esses dois processos parecem demonstrar as dificuldades dos alunos da pesquisa em lidar com sílabas travadas com termos contendo a estrutura CVC, no caso dos Processos de Simplificação da Consoante Final, e com estruturas complexas como as dos encontros consonantais.

A Ampliação da Estrutura Silábica foi o terceiro processo em número de ocorrência, o que surpreende em se tratando de escrita de sujeitos com DI, para quem a escrita constitui tarefa bastante complexa. Segundo Pepe (2010), a Ampliação da Estrutura Silábica “[...] quase não aparece documentada na aquisição do sistema fonológico do português. Motivo provável: parece mais natural que o indivíduo simplifique estruturas mais complexas, e não o contrário” (PEPE, 2010, p. 121). Ou seja, os sujeitos desta pesquisa, em geral com dificuldades mais acentuadas de aprendizagem por conta da DI, apresentaram também o Processo de Ampliação da Estrutura Silábica em palavras e pseudopalavras, ao invés de apenas reduzi-las (o que parecia ser o esperado), conforme já se pode observar por meio das Simplificações das Consoantes Finais e dos Encontros Consonantais presentes nas palavras e pseudopalavras que escreveram.

A Simplificação da Estrutura Lexical, com 21 ocorrências, foi o quarto processo mais encontrado na escrita dos alunos com DI deste estudo e vem demonstrar a diminuição da extensão das palavras e pseudopalavras afetadas, no sentido trissílabo → dissílabo.

A Assimilação, com 18 ocorrências, foi o quinto processo mais encontrado na escrita dos alunos com DI deste estudo e vem demonstrar a relevância do contexto fônico na escrita, já que um fonema pode sofrer influência de outro que se encontra na mesma palavra.

A Simplificação da Semivogal, com 14 ocorrências, foi o sexto processo mais frequente neste estudo e demonstra a redução de padrões silábicos do tipo CSV ou CVS para o padrão canônico CV.

O Processo de Ditongação, inserido na categoria dos Processos Modificadores Estruturais (PMEs), com 13 ocorrências, ocupa a sétima posição entre os processos identificados neste estudo e demonstra que as escritas dos sujeitos foram marcadas por

inserção de semivogal e por transformação de algum segmento em semivogal, como pode ser observado no item 4.1.1.6.

O oitavo lugar é compartilhado por dois processos: a Simplificação da Sílabas Tônicas, com 12 ocorrências, inserida na categoria dos Processos Modificadores Estruturais e que teve como característica a elisão parcial das sílabas tônicas; o Processo de Reduplicação, com 12 ocorrências, inserido na categoria dos Processos Sensíveis ao Contexto, demonstrando as dificuldades dos sujeitos da pesquisa ao reduplicarem ou acrescentarem segmentos ou sílabas nas palavras e pseudopalavras que escreveram.

O Processo de Sonorização, com 9 ocorrências, ocupa o nono lugar em número de ocorrência, demonstrando as dificuldades dos sujeitos deste estudo em perceber o traço de sonoridade das palavras e pseudopalavras.

O processo Confusão das Líquidas, que teve 8 ocorrências, vem sinalizar, por sua vez, dificuldades no uso distintivo da lateral dento-alveolar /l/ e do tepe dento-alveolar /r/, e ocupa a décima posição em número de ocorrência.

Com 7 ocorrências, o Processo de Abaixamento Vocálico, em que vogais mais altas são substituídas por vogais mais baixas, se situa na décima primeira posição em número de ocorrência. Demonstrando, ainda, a dificuldade dos sujeitos em distinguir o traço de sonoridade das palavras e pseudopalavras está o processo de Ensurdimento, com 7 ocorrências, ocupando, também, a décima primeira posição em número de ocorrência.

O Processo de Desnasalização (com 6 ocorrências), aquele em que há a substituição de um fonema nasal por um oral, ocupa a décima segunda posição em número de ocorrência nesta pesquisa.

Com 5 ocorrências, o Processo de Nasalização, aquele em que um segmento (consoante ou vogal) oral passa a nasal, ocupa a décima terceira posição em número de ocorrência nesta pesquisa. Os Processos de Simplificação das Sílabas Fracas e de Lateralização, com 3 ocorrências cada um, ocupando o décimo quarto lugar em número de ocorrência, sinalizam que, nas escritas dos alunos com DI desta pesquisa, houve elisão parcial de sílabas fracas, no caso da Simplificação das Sílabas Fracas, e segmentos sendo substituídos pela lateral /l/, no caso da Lateralização.

Os processos elencados a seguir, todos com 2 ocorrências cada um, ocupam a décima quinta posição em número de ocorrência: a) Oclusivização (quando, em geral, consoantes fricativas são substituídas por oclusivas); b) Posteriorização (quando consoantes labiais ou dento-alveolares são substituídas por consoantes dento-alveolares, palatais ou velares) e c) Permutação (em que elementos de sílabas distintas trocam de posição).



Os Processos de Alçamento Vocálico, Anteriorização e Dissimilação, todos com 1 ocorrência cada um, situam-se na décima sexta posição em número de ocorrência e demonstram dificuldades gerais dos sujeitos com DI para escrever palavras e pseudopalavras.

A partir dessas análises iniciais, os dados permitem observar que: a escrita de sujeitos com DI desta pesquisa, alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, apresenta processos de simplificação fonológica e que alguns destes aparecem com uma frequência muito maior do que outros, o que revela a existência de uma hierarquia entre eles.

Após se ter realizado descrição e análise dos dados de cada processo de simplificação, no próximo capítulo, será realizada a discussão dos resultados.

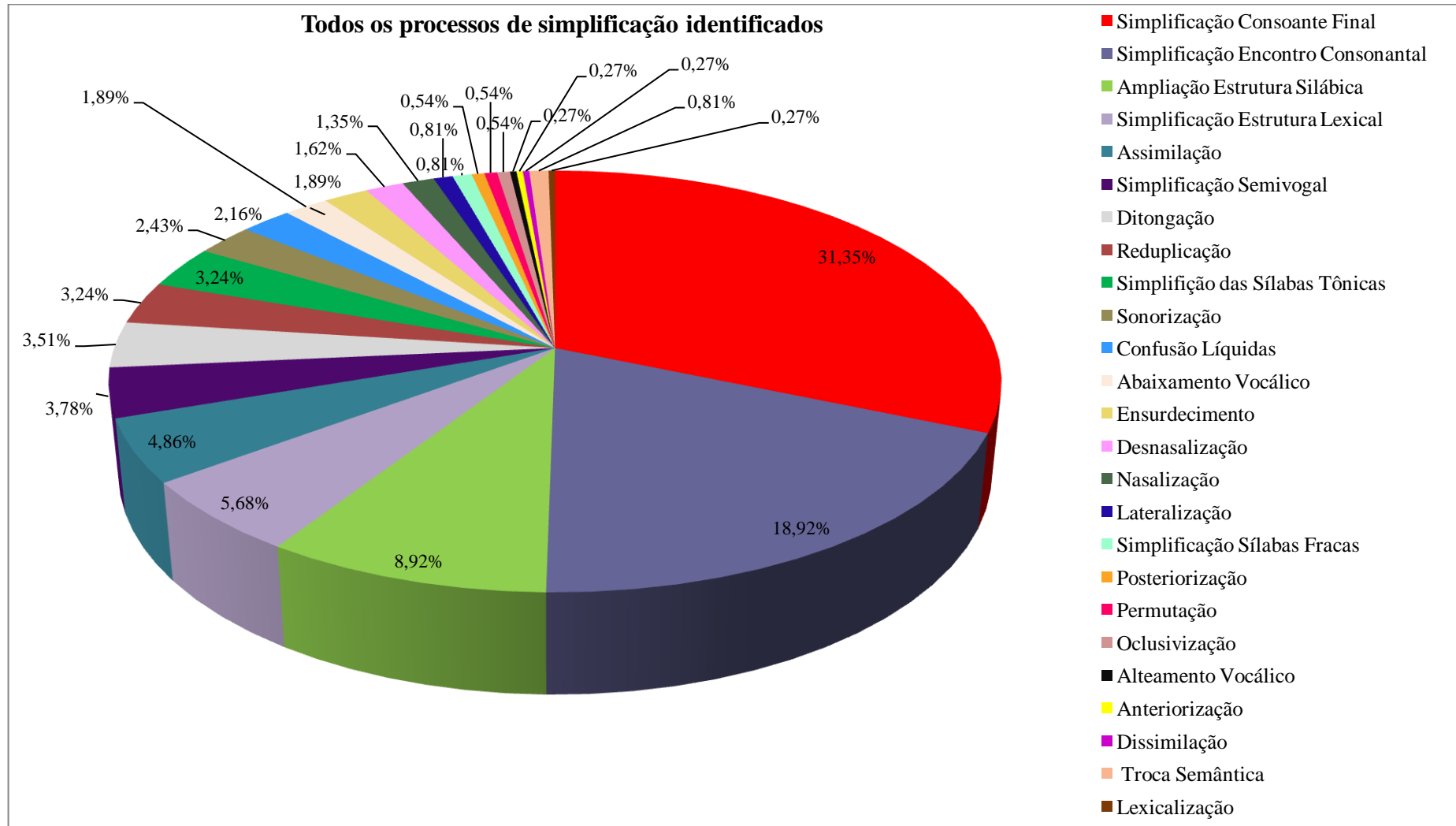
## **5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

De forma a avançar nas reflexões sobre os resultados advindos da análise dos dados, neste capítulo, retomam-se as questões iniciais da pesquisa e, na medida do possível, procura-se respondê-las, refletindo sobre cada uma delas, como segue:

### **1. A escrita dos sujeitos com DI investigados sofre interferência de processos fonológicos?**

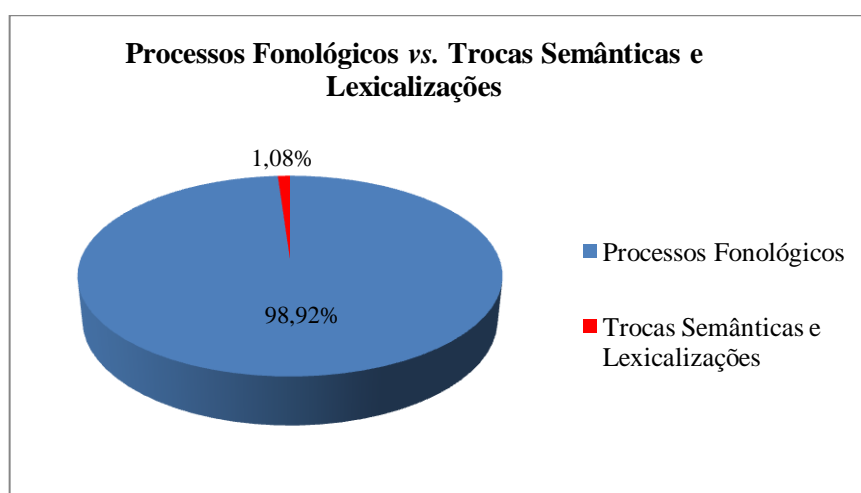
Conforme já relatado na seção anterior, a escrita de palavras e pseudopalavras dos sujeitos com DI desta pesquisa revelou a presença de processos fonológicos e outros tipos de simplificações, como Trocas Semânticas e Lexicalizações, conforme demonstra o Gráfico 2, cuja legenda apresenta, inicialmente, os dados referentes aos 23 processos fonológicos em ordem decrescente de ocorrência e, depois, os dados referentes aos outros 2 processos de simplificação, também em ordem decrescente de ocorrência.

Gráfico 2 – Todos os processos de simplificação identificados



Conforme exposto no Gráfico 2, constatou-se a presença de 25 tipos de processos de simplificação, num total de 370 ocorrências. Desse total, 23 tipos são classificados como processos fonológicos, com 366 ocorrências, representando 98,92% do total de processos de simplificação, e 2 tipos são considerados outros processos de simplificação, quais sejam: Trocas Semânticas e Lexicalizações, com 3 ocorrências e 1 ocorrência, respectivamente, representando 1,08% do total de processos de simplificação, conforme apresentado no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Processos Fonológicos vs. Lexicalizações e Trocas Semânticas**



A recorrência de processos de simplificação fonológica revela as dificuldades dos sujeitos com DI desta pesquisa quanto ao componente fonológico da linguagem, pois, mesmo em 2 casos de Trocas Semânticas, foram identificados processos fonológicos subjacentes (conforme exposto na Subseção 4.1.4.1).

Essas dificuldades no processamento fonológico dos sujeitos pesquisados revelam, por sua vez, dificuldades na construção de representações ortográficas que estejam em consonância com a norma padrão de escrita da língua, ou seja, a grafia apresentada nos dados de escrita demonstra a organização fonético-fonológica dos sistemas dos sujeitos investigados, a partir de sua apreensão.

Essas escritas podem apresentar falhas e distorções que a literatura na área da alfabetização tem denominado de “erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras” (CAGLIARI, 1999e, p. 142). Nesta pesquisa, se procura compreender essas manifestações linguísticas como processos com caráter fonológico que o sujeito ainda utiliza para simplificar suas escritas, mas que podem ser superados.

Para Oliveira (2009), “[...] a criança [...] realiza as mais diferentes hipóteses, sendo que, *aglutina, separa, omite, acrescenta, repete, inverte* e, nesse processo de elaboração e reelaboração vai se familiarizando com a nova modalidade da linguagem: a escrita” (OLIVEIRA, 2009, p. 103, destaque nosso).

Explicitando o significado dos substantivos ‘omissão’, ‘acréscimo’, ‘inversão’ e ‘adição’, Pepe (2010) estabelece relações entre o significado dessas palavras comumente usadas para explicar as escritas de crianças e algumas estratégias utilizadas para a implementação de processos fonológicos, quando afirma:

“Omissões” remete à idéia de apagamento; “Acréscimos” parece remeter à estratégia de silabificação; “Inversões” faz lembrar Metátese; “Adição” faz lembrar uma das estratégias de implementação da reduplicação [...]. Entretanto, essas alterações ainda são abordadas de forma vaga, não se sabendo, ao certo, a que tipos de simplificação aqueles termos se referem exatamente, na medida em que não se documenta [...] uma descrição de como essas simplificações ocorrem, e de como são implementadas (PEPE, 2010, p. 80).

Oliveira (2009) cita duas palavras escritas por sujeitos de sua pesquisa nas quais há substituições de segmentos: MATÉRIA → MADEIRA e GOSTO → COSTO, e, por isso, optou-se por usá-las como exemplo. Considerando que os sujeitos que escreveram essas palavras se apoiaram “nos sons da fala ao escrever” (OLIVEIRA, 2009, p. 105), a pesquisadora caracteriza essas substituições como sonorização (/t/ → /d/) e dessonorização (/g/ → /k/). Ainda com relação à palavra MATÉRIA → MADEIRA, a autora caracteriza a migração da semivogal /y/ para a sílaba anterior como uma hipótese/transgressão (forma como se refere a esse fenômeno linguístico), denominando-a de “inversão das letras ‘i’ e ‘r’” (OLIVEIRA, 2009, p. 93).

À luz do referencial teórico deste estudo, a análise da palavra MATÉRIA → MADEIRA também poderia considerar:

a) ocorrência do processo fonológico de Sonorização pela substituição dos elementos /t/ → /d/ (MATÉRIA → MADERIA), conforme a autora já havia afirmado;

b) ocorrência do processo fonológico de Simplificação da Semivogal do Ditongo Crescente, implementado pela estratégia de migração (quando a semivogal é permutada para outra sílaba) (TEIXEIRA, 1988), redundando, de forma concomitante, num Processo de Ditongação, em que a nova posição da semivogal caracteriza um novo ditongo, agora decrescente: MATÉRIA → MADEIRA.

A análise minuciosa da escrita dessa palavra permite compreender os tipos de erros que a afetam e as posições dentro da palavra onde esses erros se localizam; conseqüentemente, pode levar a um conhecimento mais aprofundado desses erros. A transferência desse conhecimento para o campo pedagógico da SRM, por sua vez, pode resultar na elaboração de estratégias metodológicas mais adequadas às diferentes necessidades especiais dos alunos com DI dessas salas, na área linguística, podendo se constituir como temática para futuras pesquisas.

Ao tratar do conhecimento, por parte das crianças, da estrutura fonológica interna da sílaba, Abaurre (1999) afirma que

Dados [...], já identificados por vários pesquisadores voltados para a aquisição da escrita alfabética, deixam evidente que não se está diante de meras “omissões” ou “trocas de letras”. Não se trata, aqui, de “problemas ortográficos” como aqueles envolvidos com a correta *escolha* de uma dentre algumas letras que podem, na escrita, representar determinado fonema; trata-se, isso sim, de decidir sobre o *número* de segmentos que devem ser representados, bem como a posição que devem ocupar na estrutura das sílabas (ABAURRE, 1999, p. 9).

Essa afirmação parece corroborar a importância do conhecimento sobre a fonologia da língua por parte de todos quantos trabalham com alunos em fase de alfabetização (sejam ou não alunos com DI), como professores do ensino comum, professores da Educação Especial e psicopedagogos, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética exigem uma qualificação aprofundada desses profissionais no que tange à estrutura fonológica do português.

Argumentando a favor da formação dos professores alfabetizadores quanto aos aspectos fonético-fonológicos do português, Cagliari (1999e) afirma que

[...] uma professora de alfabetização de posse de conhecimentos fonológicos [...] pode planejar atividades interessantíssimas para seus alunos, mostrando como de fato funcionam a fala e a escrita. A técnica descritiva da Fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita do português e sua relação com a ortografia (CAGLIARI, 1999e, p. 93).

Para o referido autor, “[...] há técnicas fonológicas que com certeza são de grande interesse para a professora de alfabetização, que, empregando-as, poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar como certos fatos da língua funcionam” (CAGLIARI, 1999e, p. 87).

Em sua pesquisa com sujeitos com Síndrome de Down sobre mediação pedagógica e formação de conceitos, no capítulo em que trata sobre a escrita, Pimentel (2012) descreve a forma como realizou mediação com a aluna Bianca numa atividade em que esta tinha de adivinhar a resposta para o que havia sido perguntado pela autora/pesquisadora. Em resposta à questão “Qual o bicho que faz a maior onda abanando a cauda?” (PIMENTEL, 2012, p. 100), cuja resposta, devidamente compreendida por Bianca, deveria ser BALEIA, a aluna escreveu BATA.

Numa análise fundamentada na abordagem de processos fonológicos, pode-se inferir que a aluna teria realizado, de forma subjacente, as seguintes simplificações:

a) BALEIA → Simplificação da Sílabas Tônica e, de forma concomitante, Simplificação da Estrutura Lexical → BAA (trissílaba → dissílaba);

b) BAA → Ampliação da Estrutura Silábica → BATA, por acréscimo da consoante oclusiva dento-alveolar /t/. A hipótese é de que a aluna, ao reler a palavra, poderia ter verificado que a repetição da vogal /a/ resultava numa estrutura incomum como CVV, resolvendo, então, inserir a consoante /t/.

Ressalta-se que a pesquisadora relata, no livro, o percurso realizado com Bianca por meio de intensa mediação pedagógica, em que oferecia diferentes níveis de ajuda e apoio, conforme fossem as necessidades da aluna na direção da escrita convencional da palavra BALEIA. Por exemplo, quando Bianca escreveu BATA para BALEIA, a pesquisadora disse: “Não é T é LE (falando a sílaba)”. E a aluna registrou <l>. Após outra intervenção, quando Bianca havia escrito BALEA, a pesquisadora disse: “É: IA”, e Bianca, depois de várias tentativas, registra: <ia> (PIMENTEL, 2012, p. 100).

Provavelmente, essas omissões e esses acréscimos de segmentos verificados nas escritas de Bianca poderiam não receber maior atenção por parte de seus professores (tanto os do ensino comum, como os da Educação Especial). Mas é fundamental que o professor compreenda esses fenômenos linguísticos presentes nas escritas de seus alunos. Segundo Teixeira (2009b),

Embora os Processos Fonológicos sejam, na verdade, apenas uma forma mais abrangente e mais generalizada de análise de erros, eles fornecem um quadro teórico mais amplo do que a clássica Análise de Erros, à medida que proporcionam uma descrição sistemática das simplificações no nível sistêmico e no nível estrutural, e, quando necessário, dão conta dos fatos contextuais que influenciam determinadas realizações de pronúncia (TEIXEIRA, 2009b, p. 177).

A questão aqui posta é que, de posse de conhecimentos relativos à abordagem de processos fonológicos para analisar as escritas de seus alunos, esses professores poderiam, mais do que denominar esses “erros”, ser capazes de: a) verificar o percurso que seus alunos hipoteticamente estariam percorrendo ao realizar aquele tipo de escrita com incompletudes ou diferentes da grafia convencional; b) compreender o significado dos processos fonológicos presentes nas escritas de seus alunos. Por exemplo, no caso desta pesquisa, no que diz respeito à grande recorrência de Processos Modificadores Estruturais, compreender que é a estrutura da sílaba e da palavra que sofreu alteração. Estariam, assim, exercendo o papel mais importante que se espera de um professor: realizar uma prática pedagógica não mais aleatória e distanciada das reais necessidades de seus alunos, mas, tendo compreendido teoricamente os erros destes, ser capaz de planejar atividades específicas para sua superação.

Nessa direção, Varella (1995) afirma que

O levantamento feito sobre erros fonológicos na escrita das crianças traz contribuições para o desenvolvimento da alfabetização. Possibilita ao professor alfabetizador buscar na fonologia elementos básicos para compreender a aquisição da escrita, bem como para definir estratégias de intervenção adequadas à superação dos processos observados na representação gráfica de cada criança (VARELLA, 1995, p. 270).

Para os professores alfabetizadores, faz-se necessária a compreensão de que, a exemplo do que ocorre com crianças pequenas em fase de aquisição fonológica, é preciso que o aluno que se encontra em fase de alfabetização tenha a percepção, tenha a consciência do fonema e saiba representá-lo na escrita e saiba, também, segmentar as estruturas silábicas complexas em seus constituintes internos, com o objetivo de registrar a letra correspondente ao fonema, em sua posição correta.

Nesse sentido, os estudos aqui realizados sobre os processos fonológicos presentes nas escritas dos sujeitos com DI desta pesquisa talvez possam acrescentar novas possibilidades de conhecimentos, cuja aplicabilidade poderia contribuir para minimizar a imensa dívida que se tem em nosso país em relação à alfabetização de alunos com essa deficiência.

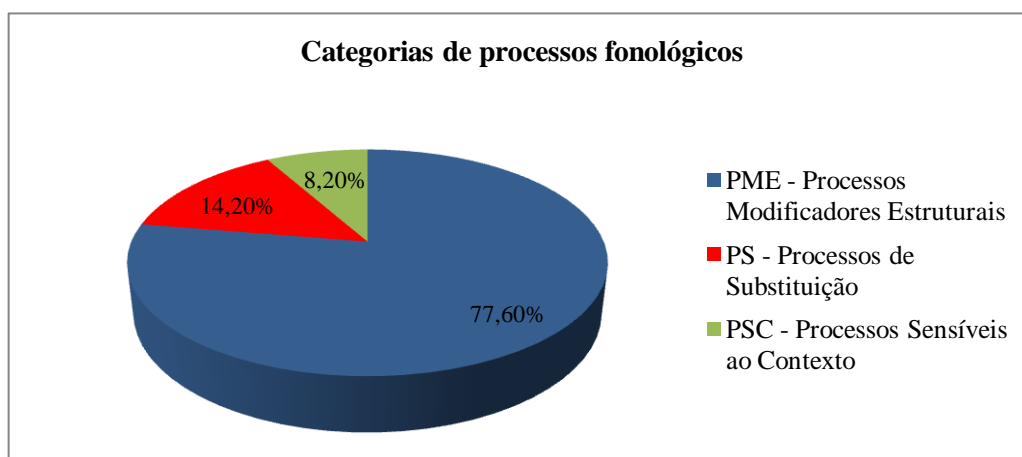
Dessa forma, conforme demonstram os dados desta pesquisa quanto à presença de processos fonológicos nas escritas de sujeitos com DI, haveria a necessidade premente de repensar os currículos de formação de professores alfabetizadores (inclusive nos cursos de formação de professores para a Educação Especial), quanto à fonologia da língua, conforme se pode inferir das discussões propostas pelos autores anteriormente referidos (ABAURRE, 1999; CAGLIARI, 1999e, 1999a; OLIVEIRA, 2009; PIMENTEL, 2012).



**2. É possível realizar uma classificação dos processos fonológicos presentes na escrita de sujeitos com DI, a partir da Teoria da Fonologia Natural, utilizando o modelo de Teixeira (1988, 1991)?**

As palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos desta pesquisa são analisadas com base na Fonologia Natural, utilizando o modelo de Teixeira (1988, 1991), sendo que os processos fonológicos encontrados são classificados nas seguintes categorias: Processos Modificadores Estruturais, Processos de Substituição e Processos Sensíveis ao Contexto, conforme exposto no Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Categorias de processos fonológicos



O Gráfico 4 revela as 3 categorias de processos fonológicos identificados na pesquisa, sendo que a categoria dos Processos Modificadores Estruturais (77,60%) é a que tem o maior número de ocorrência, seguida pela categoria dos Processos de Substituição (14,20%) e pela categoria dos Processos Sensíveis ao Contexto (8,20%). Os tipos de processos fonológicos encontrados são:

a) Processos Modificadores Estruturais: Simplificação da Consoante Final, Simplificação de Encontros Consonantais, Ampliação da Estrutura Silábica, Simplificação da Estrutura Lexical, Simplificação da Semivogal, Simplificação da Sílabas Tônicas, Ditongação, Simplificação de Sílabas Fracas e Permutação.

b) Processos de Substituição: Sonorização, Confusão das Líquidas, Abaixamento Vocálico, Ensurdimento, Desnasalização, Nasalização, Lateralização, Oclusivização, Posteriorização, Alteamento Vocálico, Anteriorização e Dissimilação.

c) Processos Sensíveis ao Contexto: Assimilação e Reduplicação.

Essa classificação dos processos fonológicos remanescentes nas escritas dos sujeitos com DI desta pesquisa permite inferir sobre os diferentes níveis de conhecimento desses sujeitos com relação ao sistema de escrita, na medida em que revelam o que eles já conseguiram internalizar desse sistema. Entende-se pertinente a análise desses processos tomando como base arcabouços teóricos embasados na Teoria da Fonologia Natural, como o modelo de Teixeira (1988, 1991), tendo em vista que esse modelo permite realizar um detalhamento maior dos processos, o que, por sua vez, permite visualizar os caminhos que, hipoteticamente, esses sujeitos com DI teriam trilhado para a realização de suas escritas.

Dessa forma, como já afirmado neste estudo, análises de escrita embasadas na abordagem de processos fonológicos podem contribuir para que os professores de alunos com DI tenham maior clareza sobre as simplificações evidenciadas na escrita desses alunos, aclarando, por sua vez, em quais aspectos eles mais precisam de ajuda e apoio para que as dificuldades sejam superadas. A partir da compreensão dessas simplificações, desses erros presentes na escrita de seus alunos, os professores poderão organizar atividades e estratégias de intervenção na direção da superação dessas dificuldades, muitas das quais, é importante ressaltar, pela idade e nível de escolaridade dos sujeitos, já deveriam ter sido superadas.

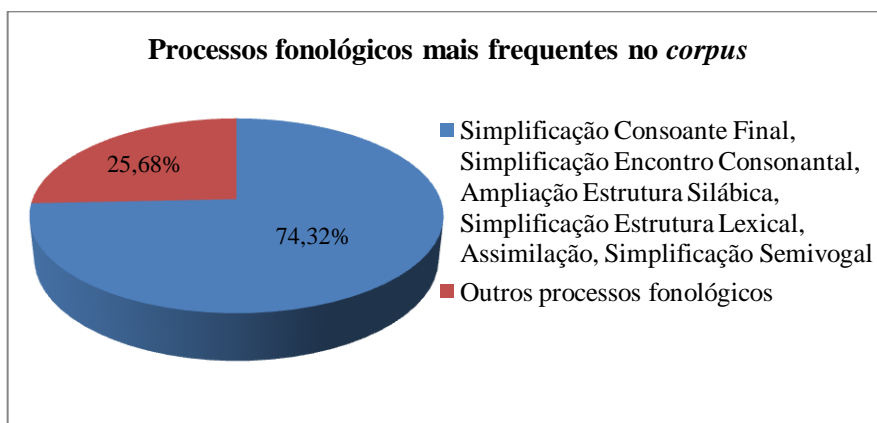
**3. Existe uma hierarquia entre esses processos fonológicos? Essa hierarquia, se existente, poderia demonstrar maior incidência de Processos Modificadores Estruturais nas escritas de sujeitos com DI?**

Os processos fonológicos foram analisados de duas formas: a) tomando os 23 processos individualmente; b) distribuindo-os nas 3 categorias de processos; ou seja, a partir de uma análise individual dos processos e de uma análise por categorias de processos.

Considerados individualmente os 23 tipos de processos fonológicos, tendo em conta os 6 tipos com maior número de ocorrência em toda a pesquisa, confirma-se a hipótese de existência de uma hierarquia entre eles, a qual segue na seguinte direção: Simplificação da Consoante Final (116 ocorrências) → Simplificação de Encontros Consonantais (70 ocorrências) → Ampliação da Estrutura Silábica (33 ocorrências) → Simplificação da Estrutura Lexical (21 ocorrências) → Assimilação (18 ocorrências) → Simplificação da Semivogal (14 ocorrências).

O Gráfico 5 apresenta o conjunto desses 6 tipos de processos fonológicos mais frequentes em relação aos demais processos identificados nas escritas dos sujeitos pesquisados.

**Gráfico 5** – Processos fonológicos mais frequentes no *corpus*



Em termos quantitativos, os 6 tipos de processos fonológicos com o maior número de ocorrência na pesquisa representam 74,32% do total, o que corresponde a 272 ocorrências. Os 25,68% restantes referem-se aos demais 17 tipos de processos fonológicos, o que corresponde a 94 ocorrências (lembrando que a pesquisa documentou 23 tipos de processos fonológicos, num total de 366 ocorrências).

Ao analisar esses 6 tipos de processos fonológicos mais frequentes na pesquisa com relação às categorias de processos às quais pertencem, verifica-se que 5 deles (Simplificação da Consoante Final, Simplificação dos Encontros Consonantais, Ampliação da Estrutura Silábica, Simplificação da Estrutura Lexical e Simplificação da Semivogal) pertencem à categoria Processos Modificadores Estruturais, 1 deles (Assimilação) pertence à categoria Processos Sensíveis ao Contexto, e nenhum pertence à categoria Processo de Substituição, o que parece revelar dificuldades menos significativas em relação: a) à percepção de traços distintivos dos fonemas das palavras e pseudopalavras que compõem o *corpus* desta pesquisa; b) à influência do contexto fônico nessas escritas.

Quando se analisa o total de processos fonológicos por categoria, ou seja, considerando as categorias nas quais estão distribuídos os 23 processos fonológicos identificados, os resultados permitem verificar a supremacia dos Processos Modificadores Estruturais em relação aos demais, conforme pode ser observado no Gráfico 4.

Uma análise mais detalhada do Gráfico 4 permite verificar que, dos 366 processos de simplificação fonológica identificados: a) 284 são Processos Modificadores Estruturais, o que

representa um percentual de 77,60% do total de processos de simplificação desta pesquisa; b) 52 são Processos de Substituição, representando um percentual de 14,20% do total de processos; c) 30 são Processos Sensíveis ao Contexto, com 8,20% do total de processos.

Assim, confirma-se não só a hierarquia entre os processos fonológicos, mas também a hipótese de que os Processos Modificadores Estruturais têm uma incidência maior do que os outros, já que a soma das ocorrências dos 9 processos fonológicos dessa categoria (com 284 ocorrências) é muito superior ao número de ocorrência dos processos fonológicos das demais categorias (com 82 ocorrências). Esse dado parece indicar uma dificuldade maior dos sujeitos desta pesquisa no que tange à questão da distribuição dos elementos nas diferentes posições silábico-lexicais nas palavras e pseudopalavras por eles escritas.

Outra análise pertinente se refere aos 23 tipos de processos fonológicos agrupados nas 3 categorias (vide Quadro 4), organização que revela outra configuração: em primeiro lugar, estão os Processos de Substituição (com 12 tipos de processos fonológicos); em segundo lugar, os Processos Modificadores Estruturais (com 9 tipos de processos fonológicos); e, em terceiro lugar, os Processos Sensíveis ao Contexto (com 2 tipos de processos fonológicos).

A partir dessa configuração, duas análises podem ser feitas:

a) Verificando as quantidades de tipos de processos no interior das duas categorias com o maior número de processos, observa-se que foram identificados mais tipos de Processos de Substituição do que de Processos Modificadores Estruturais, revelando, assim, dificuldades variadas dos sujeitos pesquisados relativas à percepção dos traços distintivos dos elementos que compõem as palavras e pseudopalavras que escreveram, já que foram identificados 12 diferentes tipos de Processos de Substituição. No entanto, embora sejam mais variadas, essas dificuldades parecem ser menores do que as que se referem à distribuição dos elementos nas posições silábico-lexicais, pois a soma desses 12 tipos de processos em questão (52 ocorrências) é significativamente menor do que a soma dos 9 tipos de Processos Modificadores Estruturais (284 ocorrências). Ou seja, parece haver menos dificuldades referentes aos Processos de Substituição, que são aqueles que operam no eixo paradigmático dos contrastes de sons (isto é, a composição dos traços), do que àqueles que operam no eixo sintagmático das sequências de sons.

b) Verificando o número de ocorrência dos diferentes tipos de processos no interior de cada categoria: Processos Modificadores Estruturais (284 ocorrências, 77,60 %) → Processos

de Substituição (52 ocorrências, 14,20%) → Processos Sensíveis ao Contexto (30 ocorrências, 8,20%).

Essa análise, além de confirmar a hipótese de que os Processos Modificadores Estruturais teriam uma incidência maior na pesquisa em relação às outras duas categorias de processos fonológicos, parece revelar, também, as dificuldades dos sujeitos desta pesquisa no que se refere às combinações de elementos que permitem formar estruturas mais complexas, como é o caso das sílabas, ou seja, dificuldades quanto à distribuição dos elementos nas distintas posições silábico-lexicais, conforme já explicitado anteriormente.

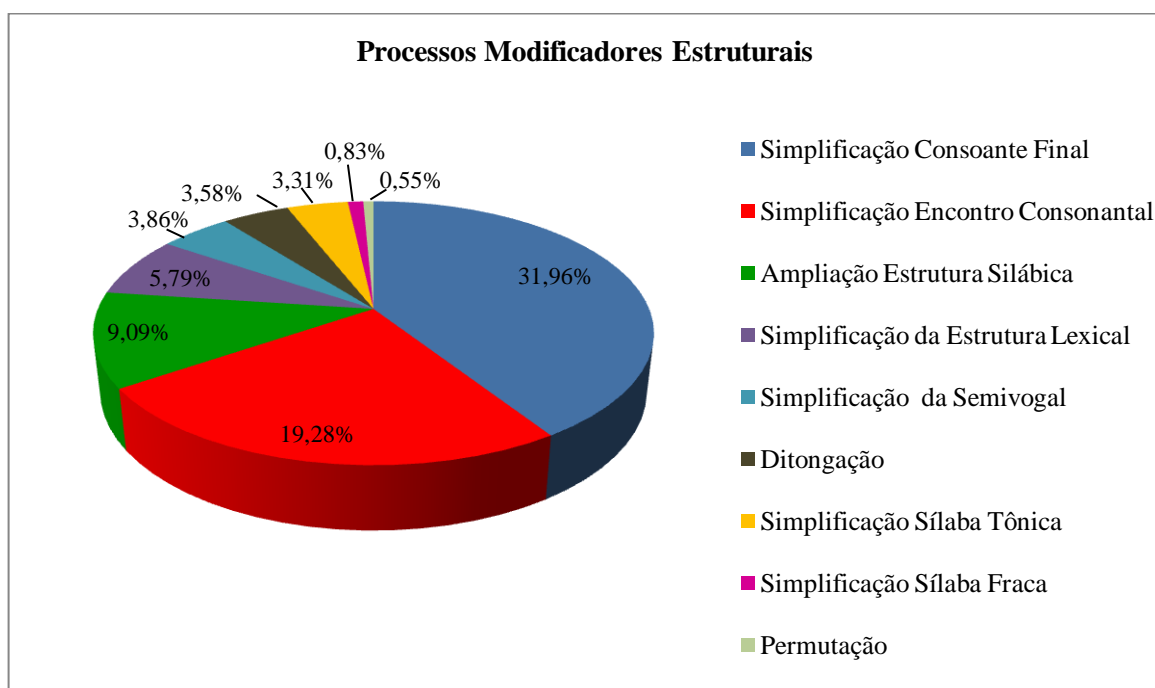
Essas dificuldades demonstram, como no caso da aquisição fonológica pela criança, os processos fonológicos que operam no eixo sintagmático das sequências de sons, isto é, na combinação fonotática dos elementos, que resulta na formação de sílabas e, conseqüentemente, de palavras, ou seja, na combinação dos elementos (letras/grafemas) a serem distribuídos nas diferentes posições na estrutura da sílaba e da palavra (TEIXEIRA, 2009a).

Portanto, se essa combinação dos elementos parece ser uma das dificuldades mais significativas identificadas nos dados desta pesquisa, isso demandaria, então, um trabalho bastante direcionado dos professores das salas de aula comuns e dos professores das SRM quanto aos apoios necessários para sua superação. Nesse sentido, esta pesquisa demonstra, também, a importância de análises de escrita de alunos com DI por meio do modelo teórico de Teixeira (1988, 1991), especialmente pelo nível de detalhamento que ele fornece, permitindo que detalhes minuciosos possam ser compreendidos e descritos, o que pode contribuir para que alternativas pedagógicas adequadas às dificuldades específicas possam ser planejadas e realizadas com esses alunos.

Retomando as 3 categorias de processos fonológicos, é possível verificar, ainda, que:

- 1) Na categoria dos Processos Modificadores Estruturais, 3 processos fonológicos foram mais utilizados em relação aos demais: Simplificação da Consoante Final, Simplificação do Encontro Consonantal e Ampliação da Estrutura Silábica, conforme demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Processos Modificadores Estruturais



Somando os 3 Processos Modificadores Estruturais com maior incidência no interior dessa categoria, verifica-se um percentual de 77,11%. O processo Simplificação da Consoante Final, com 31,96% do total de processos fonológicos identificados na categoria dos Processos Modificadores Estruturais, teve a maior incidência nessa categoria e, também, entre os 25 processos de simplificação identificados na pesquisa, o que revela a dificuldade dos sujeitos com DI deste estudo de escrever palavras e pseudopalavras que contenham consoantes nos finais de sílaba e de palavra.

O processo Simplificação do Encontro Consonantal, com 19,28%, segundo processo com maior número de ocorrência nessa categoria e em todo o estudo, parece revelar, especialmente, uma tendência à simplificação do segundo elemento do encontro consonantal, a consoante 2 (C2), suprimida por elisão em 66 das 70 ocorrências. Referindo-se à aquisição da fala, Yavas, Hernadorena e Lamprecht (1991) afirmam que palavras que contenham encontros consonantais

[...] exigem maior planejamento para que haja a produção de duas consoantes consecutivas e, além disso, em português tem sempre uma líquida em sua composição; como as líquidas são os sons de aquisição mais tardia, constituem um obstáculo adicional. Por isso, as crianças simplificam os encontros pelo processo de redução de encontros consonantais, através do qual um dos membros – geralmente a líquida – é apagado (YAVAS; HERNADORENA; LAMPRECHT, 1991, p. 91).

Essas simplificações dos encontros consonantais demonstram a dificuldade dos sujeitos pesquisados em lidar com o padrão silábico não canônico (CCV), quando simplificam, por meio da estratégia de elisão, a segunda consoante (C2) dos encontros consonantais das palavras e pseudopalavras que escreveram. Como, segundo os autores anteriormente referidos, há sempre uma líquida (/l/ ou /r/) na composição desses encontros consonantais, e essas consoantes líquidas são de aquisição mais tardia, elas parecem constituir-se, portanto, em um obstáculo adicional no processo de aquisição desses encontros consonantais pelos sujeitos com DI desta pesquisa.

O processo Ampliação da Estrutura Silábica, com 9,09% de ocorrências, é o terceiro processo mais frequente nesta categoria e na pesquisa como um todo, representando falhas na correspondência quantitativa entre fonemas e grafemas, tendo como características o aumento da extensão silábica ou a mudança de um padrão mais simples para um mais complexo (CV → CVC, CCV, CCVC, VC) na estrutura da sílaba.

Considerado por Moreira (2009), em seu estudo sobre a sílaba, “como pouco recorrente visto que parece ser mais comum que o sujeito caminhe em direção a uma economia estrutural durante o processamento da palavra” (MOREIRA, 2009, p. 137), neste estudo esse processo foi bastante recorrente. Isso parece revelar as dificuldades dos sujeitos desta pesquisa quando, em suas escritas, ampliaram a extensão da sílaba, formando padrões que, além de complexos, são inusitados, já que não são encontrados na língua portuguesa. Ex.: BALIGRAS → BALICS, cujo padrão silábico passou de CV a CVCC; SEBOFRI → CSMOFI, que passou de CV a CCCV; JACARÉS → JACASS e JACARÉS → GACARS, que passaram de CV a CVCC. São escritas bastante comprometidas, tendo em vista o fato de serem produzidas por alunos com DI do segundo segmento do EF, cuja demanda por leitura e escrita é grande numa sala de aula comum, o que pode dificultar o acompanhamento dos conteúdos trabalhados pelos professores desses alunos durante as aulas e, conseqüentemente, dificultar seu processo de inclusão escolar.

Escritas de palavras reais com esses padrões silábicos não encontrados na língua poderiam, também, causar estranheza a um aluno (com DI ou não), quando, ao término de um ditado, ele fosse fazer uma análise visual do que escreveu (ou seja, fosse tentar ler o que acabara de escrever) e se deparasse com estruturas como essas, que não possibilitam resgatar em sua memória de curto prazo a palavra ditada. Na impossibilidade de reconhecer nessa escrita – pela rota lexical – a palavra que lhe foi ditada, o aluno poderia recorrer, então, à rota fonológica – fazendo correspondência grafema-fonema –, usada para reconhecer palavras não

familiares. Por não conseguir atribuir significado a essa estranha estrutura, então, a conclusão a que esse aluno provavelmente chegaria é a de que sua escrita está errada do ponto de vista da grafia padrão da língua, e que seria preciso repensar a forma de realizá-la.

Quando um aluno se depara com a tarefa de escrever determinada palavra, ao realizá-la pela rota lexical, tem de decidir quais elementos deve escolher para compor essa palavra, recuperando-a, a partir de seu significado, no léxico de produção dos grafemas, que, segundo Ellis (1995, p. 73), “contém todas aquelas palavras cuja ortografia foi armazenada na memória”. No entanto, quando da escrita de palavras não familiares ou de não palavras<sup>87</sup>, Ellis (1995, p. 76) sugere “decompor a palavra não-familiar ou não-palavra em fonemas componentes e convertê-los em grafemas apropriados”, ou seja, fazer uso de conexões entre o nível do fonema e o nível do grafema, sendo esse procedimento denominado, a partir de Patterson (1982), de “ortografia construída”.

Ellis (1995), referindo-se à tarefa de escrever, afirma, também, que esse procedimento é “análogo àquele que permite a um leitor habilidoso ler em voz alta uma palavra não-familiar ou não-palavra, mas opera na direção oposta – dos fonemas aos grafemas, ao invés dos grafemas para os fonemas” (ELLIS, 1995, p. 76). Assim, quando ouve uma palavra ou pseudopalavra que lhe foi ditada ou ao produzir um texto, o aluno vai pensar no item lexical a ser escrito e poderá lançar mão dessa dupla rota (a lexical ou a fonológica), dependendo de seu nível de conhecimento em relação ao sistema alfabético do português. Poderá utilizar essa dupla rota tanto para escrever a palavra ou pseudoapalavra como para lê-la, após seu registro gráfico, para se autocorrigir, se necessário.

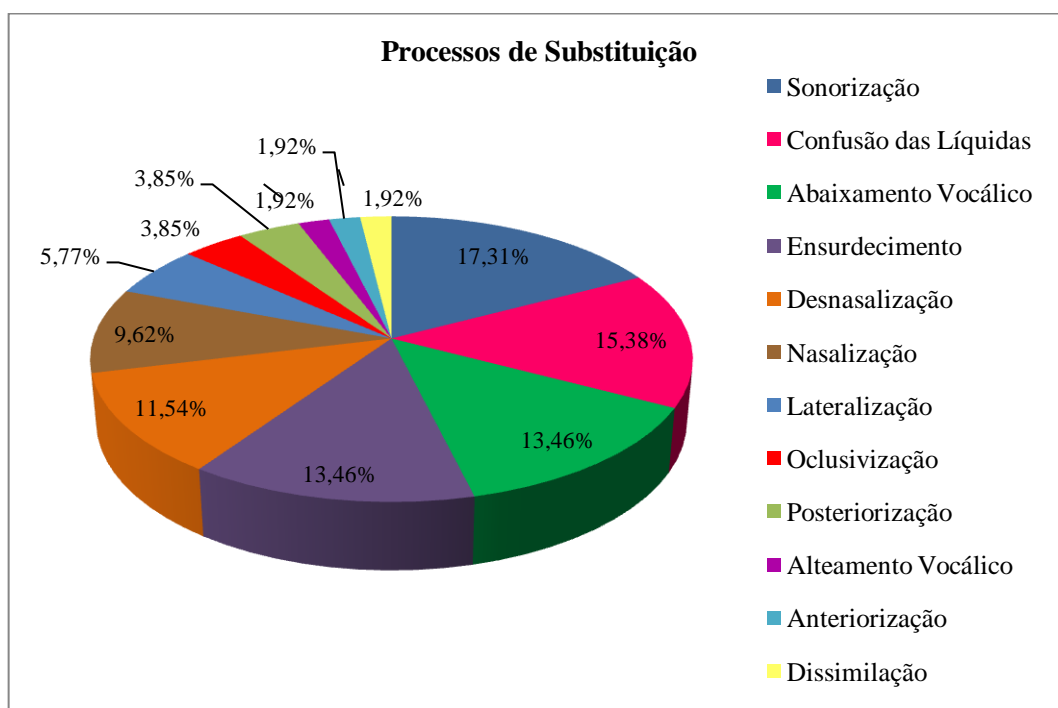
2) Na categoria dos Processos de Substituição, 4 processos fonológicos foram mais utilizados em relação aos demais que compõem essa categoria: Sonorização, Confusão das Líquidas, Abaixamento Vocálico e Ensurdecimento. O primeiro, com 9 ocorrências, o segundo, com 8 ocorrências, e os dois últimos, com 7 ocorrências cada um. O Gráfico 7 apresenta os Processos de Substituição observados no *corpus*:

---

<sup>87</sup> Segundo Xavier (2011, p. 46), ‘não palavras’ são “sequências (sic) ortográficas/fonológicas que não contêm qualquer significado e que violam as regras de estruturação da língua (CRUZ, 2007, p. 66 *apud* XAVIER, 2011)”.



Gráfico 7 – Processos de Substituição



O processo de Sonorização, com 17,31% de ocorrências e o primeiro em número de ocorrência nesta categoria, envolve trocas de grafemas que representam fonemas surdos que foram substituídos por sonoros. Estabelecendo uma relação com o Processo de Ensurdimento (o terceiro em número de ocorrência na categoria dos Processos de Substituição), constata-se que os processos de Sonorização foram mais recorrentes.

Nessa categoria, foram relevantes, também, os seguintes processos:

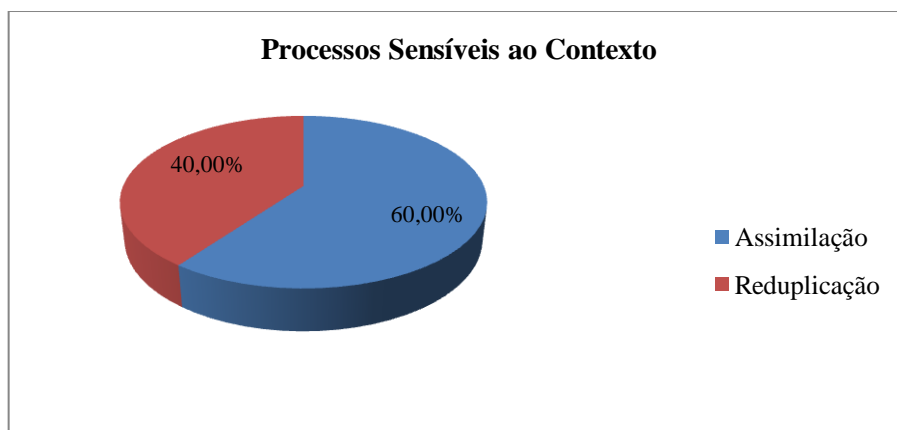
a) Confusão das Líquidas, com 15,38% de ocorrências, um dos processos terminais na aquisição fonológica do português e o segundo em número de ocorrência entre os Processos de Substituição deste estudo, mostra a dificuldade dos sujeitos pesquisados em escrever palavras que contenham os fonemas /l/ e /r/. Retomando as afirmações de Yavas, Hernadorena e Lamprecht (1991), com relação às simplificações que as crianças realizam em encontros consonantais elidindo consoantes líquidas, talvez se possa estabelecer uma correlação entre a significativa simplificação dessas líquidas (como C2) dos encontros consonantais das palavras e pseudopalavras do estudo dos referidos autores, com a também significativa Confusão das Consoantes Líquidas identificadas neste estudo. Essa correlação poderia ser estabelecida tendo em vista que, se na linguagem oral as consoantes líquidas caracterizam-se por sua aquisição mais tardia, essa poderia ser a justificativa para a ocorrência, em atividades de escrita, dos seguintes processos: 1) processos que modificam a

estrutura das sílabas, nas simplificações de encontros consonantais (com a elisão dessas líquidas); 2) processos em que segmentos são substituídos uns pelos outros, como na confusão entre essas líquidas (/l/ ↔ /r/), como ocorreu de forma expressiva neste estudo, na categoria Processos de Substituição.

b) Abaixamento Vocálico e Ensurdecimento, ambos com 13,46% de ocorrências, ocupam a terceira posição entre os processos de substituição. Por terem sido bastante recorrentes nas escritas dos sujeitos desta pesquisa, essas substituições, relativas a vogais mais altas que são substituídas por vogais mais baixas (Abaixamento Vocálico) e a consoantes sonoras que são substituídas por consoantes surdas (Ensurdecimento) também apontam para a necessidade de um trabalho pedagógico direcionado à sua superação.

3) Na categoria dos Processos Sensíveis ao Contexto, com apenas 2 processos fonológicos, a Assimilação foi o processo com maior número de ocorrência (18 ocorrências), comparando-se com a Reduplicação (12 ocorrências), lembrando que são 30 ocorrências de processos nessa categoria. O Gráfico 8 apresenta os dados relativos a esses processos:

**Gráfico 8 – Processos Sensíveis ao Contexto**



Com relação aos Processos Sensíveis ao Contexto (Assimilação e Reduplicação), vale destacar que, na aquisição do português, esses processos são iniciais e com tendência a desaparecer até por volta dos 2 anos e meio. Embora tenha sido a categoria com menor incidência neste estudo – o que pode estar relacionado à tendência à superação desses processos na oralidade –, é importante lembrar que, nessa categoria, estão contidos os Processos de Assimilação que registraram o quinto maior número de ocorrência em toda a pesquisa (18 ocorrências), entre os 23 processos de simplificação identificados. Assim, embora o total de 30 ocorrências nos dois processos identificados nessa categoria possa

parecer um número pouco significativo, a recorrência do Processo de Assimilação vem corroborar a afirmação de Varella (1993) de que, quando se trata de escrita, esse é um dos processos mais difíceis de serem eliminados.

Esse Processo de Assimilação, com 60% das ocorrências, é o primeiro processo mais frequente na categoria.

O segundo e último processo encontrado na categoria Processos Sensíveis ao Contexto foi o Processo de Reduplicação, com 40% de ocorrências neste estudo, o qual se caracteriza pela repetição de um padrão silábico ou de segmento.

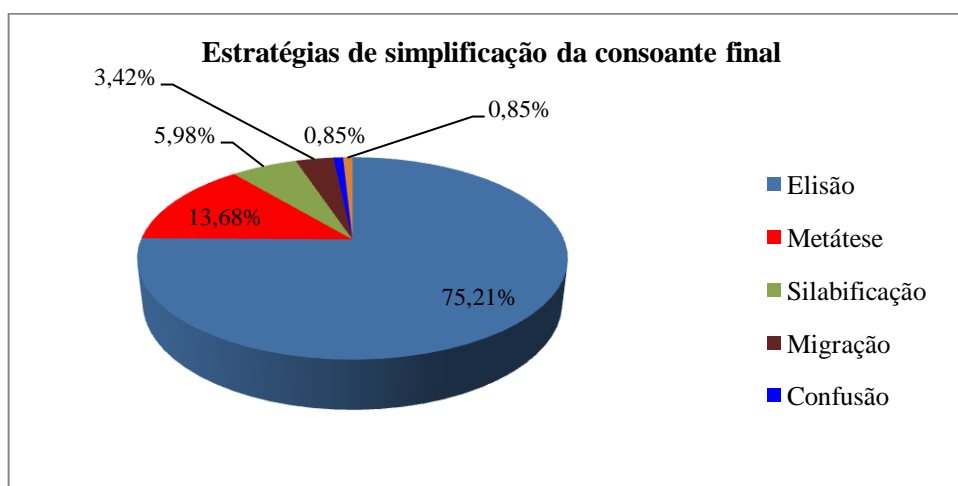
A análise das palavras e pseudopalavras afetadas pelo Processo de Reduplicação revela que, das 12 ocorrências desse processo, 7 foram escritas por S4, o sujeito com Síndrome de Down, o que demonstra a necessidade de atenção por parte de seus professores, especialmente de sua professora de SRM, onde ele recebe o AEE, e de sua professora de Língua Portuguesa, no sentido de observar essa característica de reduplicar sílabas ou outros segmentos em suas escritas, para buscar formas de auxiliá-lo na superação dessas dificuldades.

#### 4. Que estratégias implementam os processos de simplificação fonológica?

Ao analisar as palavras e pseudopalavras desta pesquisa, constatou-se que alguns processos de simplificação que ocorreram nessas escritas foram implementados por diferentes estratégias. São eles: Simplificação da Consoante Final, Simplificação dos Encontros Consonantais, Ampliação da Estrutura Silábica, Simplificação da Semivogal e Reduplicação.

Os quadros a seguir mostram as estratégias relacionadas a esses processos.

**Gráfico 9 – Estratégias de simplificação da consoante final**

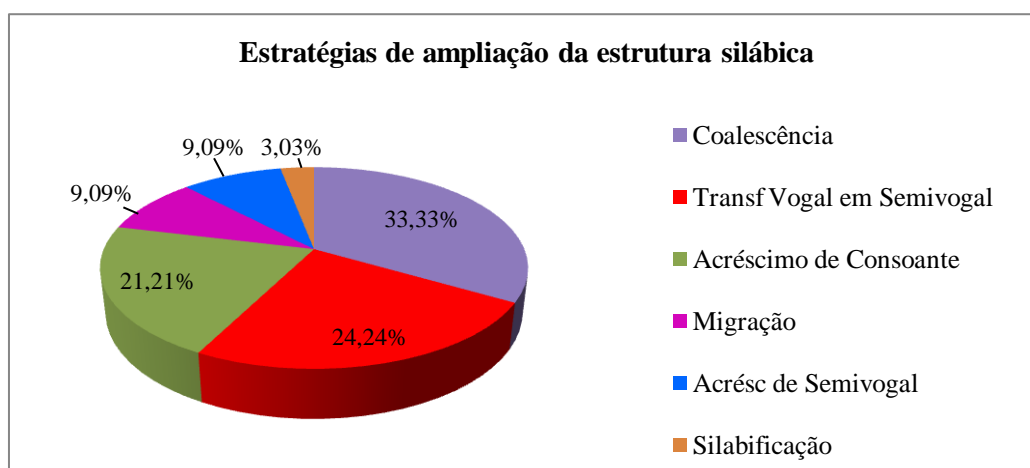


Para implementar o Processo de Simplificação da Consoante Final, a estratégia mais utilizada foi a elisão, representando 75,21% das ocorrências dessa estratégia, em relação à soma total de todas as ocorrências das demais estratégias utilizadas (24,78%).

Nos Processos de Simplificação dos Encontros Consonantais e Simplificação da Semivogal, a única estratégia utilizada foi a elisão, tendo sido a mais utilizada pelos sujeitos desta pesquisa como forma de implementar processos fonológicos em suas escritas.

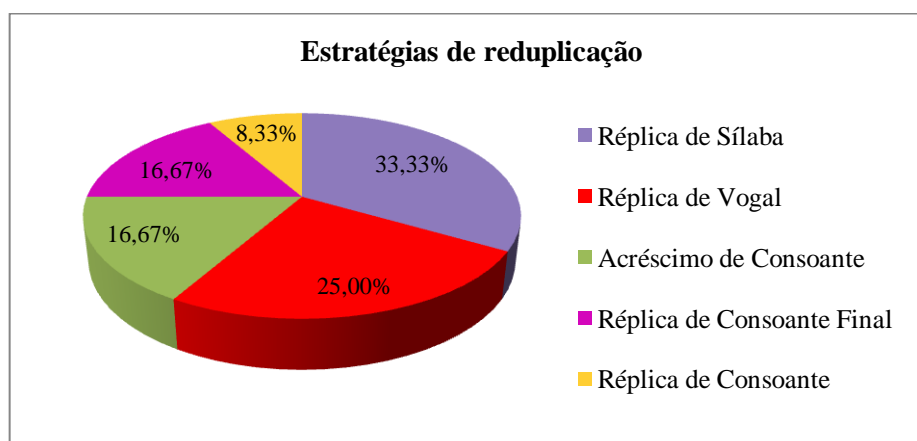
O Processo de Ampliação da Estrutura Silábica foi implementado por diversas estratégias, conforme pode ser visualizado no Gráfico 10.

**Gráfico 10** – Estratégias de ampliação da estrutura silábica



O Processo de Ampliação da Estrutura Silábica foi implementado por 6 estratégias. A de coalescência ficou em primeiro lugar em número de ocorrência, com 11 ocorrências (33,34%); em segundo lugar, está a estratégia transformação de vogal em semivogal, com 8 ocorrências (24,24%); em terceiro lugar, está a estratégia acréscimo de consoante, com 7 ocorrências (21,21%); em quarto lugar, figuram as estratégias acréscimo de semivogal e migração, com 3 ocorrências cada uma (9,09%); e, por último, aparece a silabificação, com 1 ocorrência (3,03%).

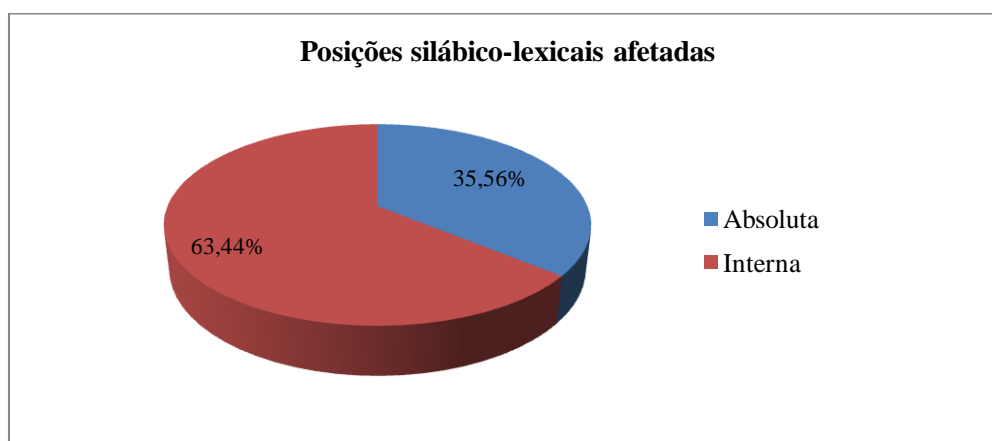
O Processo de Reduplicação também foi implementado por meio de diversas estratégias, conforme ilustra o Gráfico 11.

**Gráfico 11** – Estratégias de reduplicação

A estratégia mais frequente na implementação do Processo de Reduplicação foi a réplica de sílaba, com 4 ocorrências (33,33%); em segundo lugar, está a réplica de vogal, com 3 ocorrências (25%); em terceiro lugar, figuram as estratégias acréscimo de consoante e réplica de consoante final, com 2 ocorrências cada uma (16,67%); em último lugar, está a estratégia réplica de consoante, com uma ocorrência (8,33%). Ao analisar as estratégias de implementação de processos fonológicos neste estudo, constata-se que estratégias documentadas na aquisição do português também podem implementar processos fonológicos na escrita de sujeitos com DI.

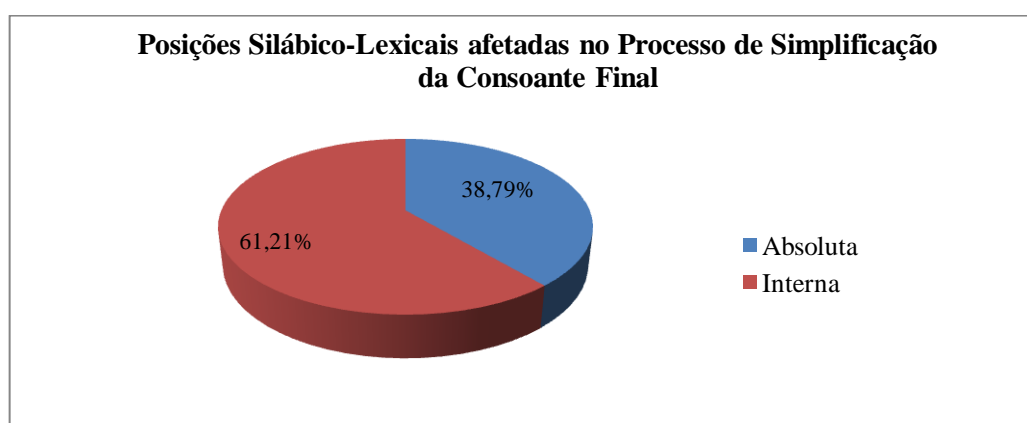
##### **5. Até que ponto as posições dos segmentos na estrutura da sílaba e da palavra interferem na escrita, facilitando ou dificultando a produção de palavras e pseudopalavras?**

Essa questão, que envolve apenas os Processos de Simplificação da Consoante Final e Simplificação dos Encontros Consonantais, leva à observação de que há mais dificuldades na distribuição dos elementos na posição interna do que na posição absoluta, conforme pode ser visualizado no Gráfico 12.

**Gráfico 12** – Posições silábico-lexicais afetadas

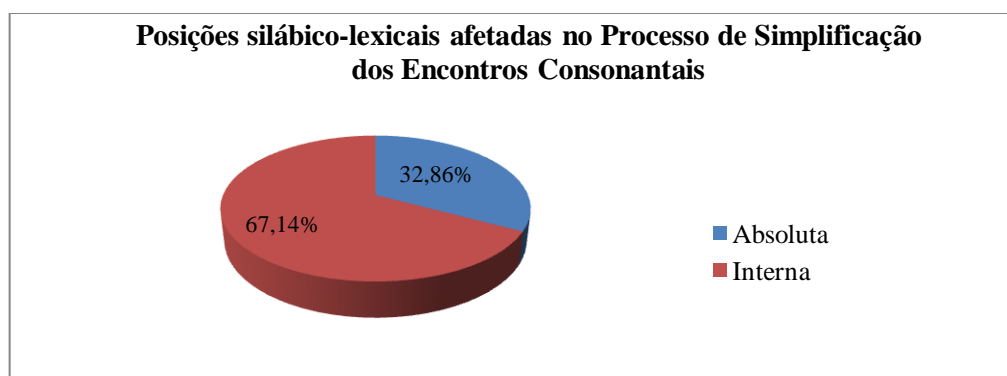
Os dados mostram relação entre os dados desta pesquisa e o que se observa na aquisição fonológica do português, pois, nesta, as consoantes finais e os encontros consonantais emergem primeiramente na posição absoluta para depois emergirem na posição interna, o que demonstra que a posição interna é de mais difícil processamento.

O total geral de posições silábico-lexicais afetadas nos Processos de Simplificação da Consoante Final e Simplificação dos Encontros Consonantais foi de 186 ocorrências. Somando-se as ocorrências dos dois processos fonológicos em cada uma das posições, tem-se, na posição absoluta, 68 ocorrências (35,56%) e, na posição interna, 118 ocorrências (63,44%). Dessa forma, pode-se concluir que a posição interna na estrutura da sílaba e da palavra pode dificultar a produção da escrita, de forma mais significativa do que quando essas consoantes encontram-se na posição absoluta, o que comprova a hipótese D deste estudo. A seguir, os Gráficos 13 e 14 apresentam as posições silábico-lexicais afetadas nos Processos de Simplificação da Consoante Final e Simplificação dos Encontros Consonantais, respectivamente.

**Gráfico 13** – Posições silábico-lexicais afetadas no Processo de Simplificação da Consoante Final

O Gráfico 13 demonstra que, ao simplificar a consoante final das palavras e pseudopalavras, a maior dificuldade dos sujeitos desta pesquisa deu-se na posição interna, com 71 ocorrências (61,21%), muito à frente da posição absoluta, com 45 ocorrências (38,79%). Assim, quando a consoante final encontra-se na posição interna, por ser esta a posição de mais difícil processamento por parte dos sujeitos da pesquisa, suas escritas ficam comprometidas. Como exemplo, e a partir das observações realizadas por esta pesquisadora na SRM em que estuda S3, pode-se constatar que esse sujeito, apesar de estar com 18 anos de idade e estudando na 5ª série do EF, não percebe as consoantes finais travando sílabas na posição interna das palavras, o que compromete sobremaneira suas escritas. Mais dados a esse respeito podem ser visualizados no perfil desse sujeito (Vide Subseção 3.6.3) e no Apêndice 1C.

**Gráfico 14** – Posições silábico-lexicais afetadas no Processo de Simplificação dos Encontros Consonantais



Quanto à Simplificação dos Encontros Consonantais, a maior dificuldade dos sujeitos desta pesquisa também se deu na posição interna das palavras e pseudopalavras, com 47 ocorrências (67,14%), muito à frente da posição absoluta, com 23 ocorrências (32,86%), conforme pode ser visualizado no Gráfico 14.

Assim, a análise das posições silábico-lexicais afetadas no Processo de Simplificação, tanto de Consoante Final quanto de Encontros Consonantais, revela que a posição interna foi mais afetada que a posição absoluta, o que demonstra a dificuldade dos sujeitos desta pesquisa de escrever palavras e pseudopalavras com consoantes finais e encontros consonantais em posição interna à palavra.

Os dados identificados nesta pesquisa, a qual procurou investigar a presença de processos fonológicos na escrita de palavras e pseudopalavras de sujeitos com DI, foram descritos, analisados e, à luz da Teoria da Fonologia Natural, utilizando o modelo de Teixeira

(1988, 1991), foram discutidos a partir das questões propostas no início do estudo. Dessa forma, a seguir, passa-se às *Considerações Finais*.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi a identificação, descrição e análise de processos fonológicos presentes na escrita de sujeitos com deficiência intelectual (DI), tendo como referência a Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973) e o modelo de Teixeira (1988, 1991). Procurou-se oferecer suporte linguístico à compreensão dos erros de escrita de alunos de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (EF) que estudam em escolas comuns e frequentam Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) onde recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, dessa forma, contribuir com a ampliação dos dados referentes à escrita de sujeitos com essa deficiência, especialmente quanto à relação entre aquisição da escrita e processos fonológicos.

A análise de escritas orientada pela abordagem de processos fonológicos permite visualizar com clareza o estágio em que a criança se encontra do ponto de vista fonológico, ou seja, do ponto de vista de sua organização linguística com relação ao que expressa em suas escritas – independentemente de esses processos fonológicos serem concebidos como operações mentais, como na definição de Stampe (1973), ou como dispositivos descritivos (que representam as estratégias transitórias de formulação de hipóteses utilizadas pela criança), ou seja, como interpretações linguísticas utilizadas pelo analista, conforme Teixeira (1988).

Essa abordagem possibilita análises detalhadas, o que, por sua vez, permite ao analista, segundo Teixeira (1988, p. 54), “capturar o processamento que subjaz à fala da criança”. Observa-se que, no caso deste estudo, trata-se de capturar o processamento que subjaz ao ato de escrever dos sujeitos, segundo Santos (1995). Adaptando o conceito de processos fonológicos aplicados à escrita, a autora toma tais processos como regularidades presentes em qualquer atividade que tenha base fonológica, não sendo exclusivos da fala. Dessa forma, o nível de detalhamento dos processos permite descrever as hipóteses formuladas pela criança ao escrever, de maneira a possibilitar ao analista hipotetizar as formas escritas que subjazem à escrita ortográfica que está analisando. Assim, é possível, observando detalhadamente a escrita de determinada palavra, analisar cada uma de suas partes que contenha um erro ou que apresente Processo de Simplificação.

Esse conhecimento sobre como analisar as escritas de alunos com DI a partir da abordagem de processos fonológicos pode contribuir para que os professores do ensino comum e da Educação Especial, psicólogos e psicopedagogos que trabalham com esses alunos não só compreendam as estratégias utilizadas para refletir sobre o sistema linguístico

em seu processo de aquisição da escrita, mas também entendam quais conhecimentos subjacentes sobre a língua eles já possuem.

A revisão de literatura realizada mostrou que há três estudos com sujeitos sem deficiência/necessidades especiais (OGLIARI, 1991; VARELLA, 1993; SANTOS, 1995) e um estudo com sujeitos disléxicos (MELO, 2010) que utilizam a Teoria da Fonologia Natural e a abordagem de processos fonológicos para análise de erros nas escritas desses sujeitos em processo de alfabetização. No entanto, constatou-se não haver pesquisas publicadas no Brasil sobre processos fonológicos presentes nas escritas de sujeitos com DI, fundamentados nessa teoria. Assim, tendo em vista a premente necessidade de reflexão sobre aquisição da escrita por sujeitos com DI, relacionada a aspectos fonológicos da língua, este estudo justifica-se por trazer contribuições teóricas que consideram estudos linguísticos voltados a esse contexto de ensino em específico.

Quanto à coleta dos dados, recorreu-se ao *Aplicativo para Teste de Leitura (APPTL)* (MOREIRA, 2009), tendo sido realizado ditado de palavras e pseudopalavras. Os dados foram minuciosamente analisados e tabulados e, posteriormente, relacionados às questões de pesquisa inicialmente propostas. Embora existam outras classificações para análise dos erros de escrita, esta pesquisa revelou que a classificação aqui empregada se mostrou suficiente para a análise dos erros derivados de relações entre o conhecimento fonológico e o sistema gráfico, demonstrando, também, que é possível recorrer a uma mesma nomenclatura utilizada para descrever os padrões de erros que ocorrem na oralidade e na escrita, ou seja, uma nomenclatura fundamentada na abordagem de processos fonológicos.

São comuns no meio educacional relatos sobre as dificuldades acentuadas de escrita dos alunos com DI que vêm sendo matriculados nas escolas comuns. A observação, na maioria das vezes, recai sobre fenômenos linguísticos denominados trocas, omissões e acréscimos de letras/grafemas, que emergem nas escritas desses alunos não apenas nos anos iniciais do EF, mas persistem em sua trajetória escolar, mesmo quando já estão estudando no segundo segmento desse nível de ensino.

Os resultados confirmam a hipótese central de que há um caráter persistente de erros fonológicos na escrita dos alunos com DI pesquisados, apesar da idade e do avanço da escolaridade. As hipóteses específicas do estudo são avaliadas como descrito a seguir:

Hipótese A – **Quanto aos tipos de processos fonológicos** – a escrita de palavras e pseudopalavras isoladas é marcada por Processos de Substituição, Processos Modificadores Estruturais e Processos Sensíveis ao Contexto .

Essa hipótese foi confirmada, tendo em vista que foram identificados 23 tipos de processos fonológicos nas escritas dos sujeitos pesquisados, distribuídos nas três categorias em tela.

Na categoria dos Processos Modificadores Estruturais, destacam-se: a) o Processo de Simplificação da Consoante Final em palavras e pseudopalavras, com 116 das 366 ocorrências totais de processos fonológicos da pesquisa, implementados, em sua maioria, pela estratégia de elisão; b) o Processo de Simplificação dos Encontros Consonantais de palavras e pseudopalavras, com 70 das 366 ocorrências totais de processos fonológicos da pesquisa, implementados, em sua totalidade, pela estratégia de elisão. A soma das ocorrências desses dois processos (186 ocorrências) abrange mais da metade dos processos fonológicos identificados no estudo. Isso demonstra que a maior dificuldade identificada nas escritas dos sujeitos desta pesquisa está relacionada: a) à percepção da consoante final travando sílabas de palavras e pseudopalavras; b) à percepção de sílabas com padrão mais complexo, como a dos encontros consonantais (CCV).

Na categoria dos Processos Modificadores Estruturais, destaca-se, também, o Processo de Ampliação da Estrutura Silábica, com 33 ocorrências, denotando o aumento da extensão da sílaba ou a mudança de um padrão silábico mais simples para um mais complexo. Dois exemplos de dados desta pesquisa podem ser destacados em relação à escrita da palavra JACARÉ por dois sujeitos (S1 e S2), realizada como JACASS e GACARS, respectivamente. Observa-se que a escrita foi afetada pelo Processo de Simplificação da Sílaba Tônica, o que resultou, nos dois casos, na Ampliação da Estrutura Silábica, contexto em que a última sílaba dessa palavra, “RÉ”, passa do padrão canônico CV para um padrão mais complexo CVCC, a partir da ampliação de sua estrutura.

Na categoria dos Processos de Substituição, destaca-se a Sonorização (substituição de fonemas surdos por sonoros). Embora tenham se observado apenas 9 ocorrências, o que pode parecer pouco significativo frente ao total de 366 ocorrências de processos fonológicos identificados na pesquisa, esse resultado deveria ser levado em conta pelos professores dos alunos que ainda não superaram esse processo fonológico em suas escritas, considerando a necessidade de procurar formas de trabalhar pedagogicamente com vistas à sua superação.

Essa observação deveria se aplicar a todos os casos de processos que se manifestaram nas escritas dos sujeitos da pesquisa. Porém, ressalta-se que, mesmo em relação àqueles casos de processos de simplificação em que houve uma quantidade reduzida de ocorrências (como nos Processos de Substituição e nos Processos Sensíveis ao Contexto), o trabalho pedagógico não deve ser secundarizado. Pelo contrário, dada a possibilidade de detalhamento apresentada

por essa abordagem de processos fonológicos e considerando a coocorrência desses processos nas escritas dos sujeitos, o professor deve lançar mão desse conhecimento para buscar novas formas de trabalhar aspectos relativos à aquisição da escrita. Como exemplo, destaca-se a importância de estimular a consciência fonológica por meio de um trabalho sistematizado sobre a correspondência entre letras e sons e as relações entre oralidade e escrita, lembrando que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que envolve, por exemplo, consciência de síntese, de segmentação, de transposição nos níveis da sílaba e do fonema, consciência de rima, entre outras habilidades.

Nas observações realizadas por esta pesquisadora nas SRMs onde os sujeitos da pesquisa estudavam, em contraturno, foi possível constatar que, no período de observação, a professora de S5 parecia realizar atividades voltadas aos aspectos linguísticos, de forma a atender, de maneira planejada e intencional, as necessidades específicas de seus alunos. O trabalho de algumas das demais professoras parecia se centrar mais na realização de tarefas repassadas pelos professores das diferentes disciplinas do ensino regular e na realização de atividades muitas vezes xerocopiadas (em sua maioria de sítios da *internet*), as quais, em alguns casos, não pareciam ter sido planejadas para atender às necessidades específicas daqueles alunos, mas para preencher o tempo de seu atendimento.

Conforme o breve relato já exposto neste estudo, à Subseção 3.6.5, a professora de S5, no entanto, tendo sido alfabetizadora durante grande parte de sua carreira, era capaz de realizar atividades considerando as dificuldades individuais dos alunos. Mesmo quando essas atividades eram realizadas coletivamente, como na produção de texto, ela os atendia individualmente, mostrando conhecer quais aspectos do conteúdo trabalhado ainda precisavam ser enfatizados com determinado aluno.

Ainda com relação aos tipos de processos fonológicos identificados neste estudo, na categoria dos Processos Sensíveis ao Contexto, destaca-se o Processo de Assimilação, em que o contexto fônico exerce pressão sobre a palavra, fazendo com que ocorra a substituição de um elemento por outro já existente nessa palavra. As características predominantes das ocorrências do Processo de Assimilação nesta pesquisa foram: vocálica; total; regressiva e não contígua.

**Hipótese B – Quanto à hierarquia dos processos** – há maior incidência de Processos Modificadores Estruturais do que de Processos de Substituição e de Processos Sensíveis ao Contexto.

Os Processos Modificadores Estruturais são superados mais tardiamente do que os Processos de Substituição e os Processos Sensíveis ao Contexto, conforme já documentado na aquisição do português. Da mesma forma, os dados desta pesquisa com sujeitos com DI também mostraram maior dificuldade desses sujeitos com relação aos processos que modificam a estrutura da sílaba e da palavra, ou seja, aqueles que incidem na estrutura silábico-lexical (Processos Modificadores Estruturais), do que em relação aos processos que envolvem aspectos segmentais (Processos de Substituição) ou que são influenciados pelo contexto fônico (Processos Sensíveis ao Contexto).

Confirmou-se, assim, a hierarquia entre os processos quanto à sua incidência na pesquisa, na seguinte direção: Processos Modificadores Estruturais → Processos de Substituição → Processos Sensíveis ao Contexto. Essa hipótese foi confirmada, revelando a predominância da primeira categoria e denotando, conforme já explicitado, as dificuldades acentuadas dos sujeitos com DI desta pesquisa quanto aos aspectos silábico-lexicais. Ressalta-se, ainda, quanto à hierarquia, que, no interior da categoria dos Processos Modificadores Estruturais, os três processos que tiveram maior incidência em toda a pesquisa foram: Simplificação da Consoante Final, Simplificação dos Encontros Consonantais e Ampliação da Estrutura Silábica.

Hipótese C – **Quanto às estratégias** – estratégias de simplificação documentadas na aquisição fonológica do português também podem implementar processos fonológicos na escrita de sujeitos com DI.

Essa hipótese foi confirmada parcialmente, pois algumas estratégias documentadas na aquisição do português não foram documentadas nesta pesquisa, e vice-versa. Para explicitar essa questão, nos parágrafos a seguir, faz-se uma comparação entre esses dados.

Na aquisição fonológica do português, a Simplificação da Consoante Final é implementada pelas estratégias de elisão, metátese, coalescência, migração, silabificação e confusão, as quais foram observadas nos dados desta pesquisa; porém, também se confirmou o registro da estratégia de apoio vocálico.

No que tange à implementação do Processo de Simplificação dos Encontros Consonantais, os dados sobre a aquisição do português documentam as seguintes estratégias: elisão, metátese, semivocalização, silabificação, migração e confusão das líquidas. Neste estudo, todos os Processos de Simplificação dos Encontros Consonantais foram implementados por uma única estratégia, a elisão, o que denota a dificuldade de percepção

pelos sujeitos desta pesquisa em relação aos elementos que compõem os encontros consonantais de palavras e pseudopalavras, especialmente a segunda consoante (C2), uma vez que esta foi o segmento que mais sofreu elisão. Assim, importa que os professores, tendo conhecimento de que essa dificuldade está ocorrendo com seus alunos, possam buscar atividades pedagógicas para superá-la.

O Processo de Ampliação da Estrutura Silábica é implementado pelas seguintes estratégias: acréscimo de consoante final, metátese, migração, acréscimo de semivogal e acréscimo de encontro consonantal. Nesta pesquisa, foram utilizadas apenas as estratégias de migração e de acréscimo de semivogal; as demais não foram utilizadas para implementar esse processo. No entanto, outras estratégias que não haviam sido documentadas na aquisição do português foram neste estudo: acréscimo de consoante, silabificação e transformação de vogal em semivogal.

Na aquisição do português, a Simplificação da Semivogal ocorre por meio das seguintes estratégias: migração, silabificação e elisão. Neste estudo, porém, foi identificada apenas a estratégia de elisão, a mais utilizada pelos sujeitos da pesquisa, em vários segmentos constituintes das palavras e pseudopalavras que escreveram.

Com relação ao processo fonológico da Reduplicação, na aquisição fonológica do português, ele é implementado pelas estratégias réplica de semivogal, réplica de consoante final, acréscimo de consoante, acréscimo de sílaba, acréscimo de vogal e réplica de encontro consonantal. Neste estudo, foram documentadas apenas as estratégias de acréscimo de consoante e réplica de consoante final; no entanto, outras estratégias foram utilizadas pelos sujeitos desta pesquisa para implementar o Processo de Reduplicação: réplica de sílaba, réplica de vogal e réplica de consoante.

**Hipótese D - Quanto às posições na estrutura silábico-lexical** – em Processos Modificadores Estruturais, os elementos envolvidos são mais difíceis de serem produzidos por meio da escrita quando se encontram em posição interna à palavra do que quando estão em posição absoluta; a posição interna, portanto, dificulta a produção da escrita.

Assim, da mesma forma como na aquisição fonológica, foi confirmada a hipótese de que a posição interna dificulta a produção escrita. Em casos de palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos desta pesquisa afetadas pelos Processos Modificadores Estruturais denominados Simplificação da Consoante Final e Simplificação dos Encontros Consonantais, essa simplificação incidiu mais na posição interna do que na posição absoluta desses itens. Vale observar que, no caso da Simplificação da Consoante Final, a posição absoluta situa-se

no final da palavra ou pseudopalavra (FP → JACARÉS) e a posição interna situa-se sempre no final de sílaba dentro da palavra ou pseudopalavra (FSDP → BATISMO).

Na Simplificação dos Encontros Consonantais, a posição absoluta situa-se no início da palavra ou pseudopalavra (IP → GRÁVIDA), e a posição interna situa-se no início da sílaba dentro da palavra ou pseudopalavra (ISDP → MADRASTA), ou no início da sílaba no final da palavra ou pseudopalavra (ISFP → CICATRIZ).

**Hipótese E – Quanto à categoria dos Processos Modificadores Estruturais –** predomina a Simplificação da Consoante Final.

Essa hipótese também foi confirmada. A Simplificação da Consoante Final, conforme já explicitado, foi o processo de maior recorrência nos dados da pesquisa, tanto em relação aos demais processos de sua categoria (a dos Processos Modificadores Estruturais), quanto em relação às outras categorias de processos fonológicos (Processos de Substituição e Processos Sensíveis ao Contexto).

A pesquisa identificou a presença de três processos não documentados em estudos que tratam sobre processos fonológicos, pelo menos naqueles que citam a mesma nomenclatura aqui utilizada e que estão fundamentados na Teoria da Fonologia Natural e no modelo de Teixeira (1988, 1991). São eles: Abaixamento Vocálico, Alteamento Vocálico e Ditongação. É pertinente observar que, em outros estudos, esses processos podem ter sido considerados como estratégias que implementam processos.

Uma análise geral dos dados permite considerar que processos fonológicos também se manifestam na linguagem escrita, não sendo exclusivos da modalidade oral, uma vez que os processos fonológicos e suas estratégias de implementação foram identificados em palavras e pseudopalavras escritas pelos sujeitos com DI desta pesquisa.

Tendo em vista a abrangência e o volume de dados produzidos neste estudo, bem como o fato de ainda ter sido pouco pesquisada a relação entre processos fonológicos e escrita de alunos com DI, apontam-se algumas temáticas que podem ser exploradas em novas pesquisas:

a) Presença de Processos Fonológicos em outras formas de escrita de sujeitos com DI, como, por exemplo, na produção de textos.

b) Presença de Processos Fonológicos na leitura de sujeitos com DI.

c) Aplicabilidade dos conhecimentos sobre processos fonológicos e escrita de sujeitos com DI na prática pedagógica dos professores de SRM.

Vale, ainda, destacar dois fenômenos linguísticos observados nas escritas produzidas pelos sujeitos com DI desta pesquisa, que são bastante peculiares e se inserem no campo da ortografia da língua (lembrando que, por questão de tempo e escopo da pesquisa, se optou por não se analisarem os erros ortográficos). Trata-se do espelhamento e da hipersegmentação silábica.

Na palavra JACARÉ → J ACARÉS, ocorreu 1 erro por espelhamento. Zorzi (2000), ao tratar de inversões de letras, e do “fantasma” do espelhamento, afirma que

Tem sido bastante comum encontrar considerações diversificadas a respeito das chamadas inversões ou espelhamentos de letras na escrita. Pais, educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e todos aqueles que, de alguma forma, acompanham a aprendizagem da escrita por parte das crianças, têm mostrado uma preocupação significativa a respeito de tais ocorrências. [...] Entre as inversões pode-se considerar os espelhamentos propriamente ditos, nos quais as letras são giradas em relação ao próprio eixo, como é o caso de uma troca entre *b* e *d*, por exemplo (ZORZI, 2000, p. 1).

Segundo Roberto (2013),

Pode-se considerar que as distinções gráficas entre as letras se manifestam em dois grandes grupos: as variações topológicas, ou seja, aquelas em que a distinção entre as letras ocorre pela inserção, alteração ou supressão de algum traço – como em “E, F”, “m, n” –; e as diferenças orientacionais, nas quais a distinção manifesta-se devido à rotação – “n, u”, “u, c”, “a, e” –, ao espelhamento – “b, d”, “q, p”. (ROBERTO, 2013, p. 13, destaques nossos).

Assim, aplicando a análise da autora, pode-se dizer que a ocorrência do espelhamento na palavra JACARÉS corresponde a uma diferença orientacional na qual a distinção gráfica na letra “J” manifestou-se devido à sua rotação, o que pode ser considerado como um “achado não previsto”, caracterizando-se como um erro de grafia.

Com relação à pseudopalavra CRÁSPITO → CARAS PITO, parece ter ocorrido uma hipersegmentação silábica. Lemle (1994), ao explicar a segmentação inadequada de palavras, afirma que

O tipo de dificuldade na depreensão de unidades vocabulares que se observa muitas vezes na prática do ensino são coisas como *umavez*, *nonavio*, *minhavó*, ou seja, falta de separação onde existe uma fronteira vocabular. O inverso – a colocação de um espaço onde não há fronteira – é mais raro (LEMLE, 1994, p. 10).



Nesta pesquisa, ocorreu apenas 1 caso de segmentação inadequada de palavras, em que o sujeito, ao escrever a pseudopalavra CRÁSPITO, “colocou um espaço” entre a primeira e a segunda sílabas, produzindo a sequência CARAS PITO. Zorzi (1998, 1998, p. 41), que denominou essa forma de escrita como “generalização de regras”, afirma que Carraher a denomina “supercorreção” (ZORZI, 1998, p. 41), e Cagliari, “hipersegmentação” (ZORZI, 1998, p. 41). Para Cagliari (1999e, p. 143), ainda, “às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta; por exemplo: a gora (agora) a fundou (afundou)”.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que os alunos com DI têm o direito legal de receber em seu processo de escolarização na escola comum, ressalta-se que a abertura de milhares de SRMs pelo país e o contido no documento de criação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) revelam o colossal desafio de qualificar o trabalho pedagógico nessas SRMs. O conteúdo desse documento do Observatório revela, também, o pouco ou nenhum impacto do conhecimento oriundo da produção científica na área da Educação Especial no tocante à definição dos caminhos das políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no Brasil.

Como fazer para qualificar o trabalho pedagógico nas SRMs? Independentemente da forma como os pesquisadores do Observatório têm compreendido as situações que limitam essa qualificação, o fato é que há necessidade de envidar esforços para fazer chegar às SRMs os resultados dessas pesquisas, para que seja aperfeiçoada, entre outras questões, também a prática pedagógica dos professores dessas salas.

Com base nas leituras feitas e na pesquisa realizada, parece ficar clara a necessidade de investimentos em cursos de formação de professores para a Educação Especial, especialmente para professores das SRMs, que abordem os aspectos teórico-práticos relativos aos processos fonológicos, com ênfase em sua aplicabilidade prática em sala de aula, trabalhando com atividades que atendam à especificidade das diferentes dificuldades apontadas nesta pesquisa. Por exemplo, numa das etapas de um curso de formação nessa área, seria pertinente tomar o caso de um dos alunos da SRM, trabalhando com atividades relativas às dificuldades apresentadas por ele no tocante aos processos fonológicos identificados em suas escritas. Nesse caso, haveria um módulo teórico do curso voltado aos processos e um módulo prático voltado à identificação desses processos, como, por exemplo, os Processos de Simplificação da Consoante Final implementados pela estratégia de elisão. Ademais, vale observar a necessidade de tópicos ligados à Fonologia integrarem o currículo dos cursos de

formação de professores dos anos iniciais do EF de uma forma geral, haja vista a relação desse nível de ensino com a aquisição da escrita.

Quando se considera o processo de escolarização de alunos com DI, essa necessidade fica ainda mais premente, pois, no Brasil, o atendimento a essa população ainda constitui um grande desafio, sendo a alfabetização inicial apenas o início desse processo. Um grande número desses alunos, como no caso dos sujeitos desta pesquisa, ascende a níveis mais avançados de ensino, mas suas escritas continuam permeadas por muitos erros de grafia. Numa escola homogeneizadora e que ainda está longe de saber trabalhar com as diferenças, lidar com essas dificuldades de escrita parece ser um desafio intransponível.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa que, em princípio, revelam dificuldades acentuadas nas escritas desses sujeitos por que permeadas por processos fonológicos que já deveriam ter sido superados, não devem se constituir como mais um mecanismo de estigmatização e exclusão desses alunos, por revelarem com riqueza de detalhes tais fragilidades.

Em outra direção, os resultados devem reiterar a necessidade de respeitar as especificidades que caracterizam a deficiência desses alunos e de estes serem vistos como pessoas que, apesar das limitações, têm também muitas potencialidades. Por exemplo, não se deve exigir que um aluno com DI produza escritas sem erros de grafia; porém, não se deve abandoná-lo à própria sorte não trabalhando para a superação desses erros, como se eles fossem inevitáveis por caracterizarem escritas de sujeitos com essa deficiência. Deve-se, sim, envidar esforços para que esses alunos continuem aperfeiçoando suas escritas em direção à superação dos processos fonológicos.

Para além dos aspectos ortográficos, há que se considerar, também, os aspectos da textualidade. Ambos devem caminhar juntos no processo de ensino da língua. No trabalho pedagógico realizado em sala de aula comum ou em SRM, a palavra deve ser considerada no contexto envolvido na produção textual quando se objetiva ensinar processos de leitura e de escrita como aspectos integrados. Quando se tem como objetivo avaliar a escrita, o ditado, por exemplo, pode servir de baliza para diagnosticar as dificuldades dos alunos. Assim, os professores da sala de aula comum e da SRM devem interagir para que a ação pedagógica voltada a alunos com DI se efetive em todos os seus ângulos.

Espera-se, com os resultados desta pesquisa, que os professores dos alunos com DI, especialmente os que realizam o AEE em SRM, bem como outros profissionais diretamente ligados ao atendimento desses alunos, possam ter acesso a esse conhecimento relativo à linguagem escrita, pois, para as pessoas com deficiência intelectual, aprender a ler e a

escrever significa o passaporte para o reconhecimento de um lugar nesta sociedade competitiva, que ainda guarda tantos resquícios do preconceito histórico que assolou suas vidas.

Finalmente ....

*[...] Peço licença para terminar  
soletrando a canção de rebeldia  
que existe nos fonemas da alegria:  
canção de amor geral que eu vi crescer  
nos olhos do homem que aprendeu a ler.  
(Thiago de Mello<sup>88</sup>, Canção para os Fonemas da Alegria<sup>89</sup>)*

Que cada vez mais os alunos com deficiência intelectual deste país possam ter essa alegria nos olhos, porque aprenderam a ler e a escrever!

---

<sup>88</sup> Em agosto de 2013, aos 87 anos, Amadeu Thiago de Mello, o poeta amazonense, revisou “um livro de inéditos, ‘Ajuste de contas’ a ser lançado no primeiro semestre de 2014, [...] ‘se eu não deixar alguns dormindo, vão beirar uns cem poemas’”, disse (O POETA..., 2013).

<sup>89</sup> Poema escrito no exílio, em Santiago-Chile, em 1964.

## REFERÊNCIAS

- AAIDD – AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. El comité sobre terminología y clasificación de la AAIDD. **Discapacidad intelectual**: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Trad. Miguel Ángel Verdugo Alonso 11. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2011.
- AAMR – AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Trad. Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição da linguagem**: questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1999. p. 167-186.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação America de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC -Campinas**, Campinas, n. 16, p. 33-48, junho 2004.
- ALVES, D. O.; GOTTI, M. O. Atendimento Educacional Especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 267-272.
- ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. 2007. 283 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ANUNCIÇÃO, V. L. **A produção de textos na deficiência mental**. 2004. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- ANUNCIÇÃO-COSTA, V. L.; FREITAS, M. S. A escrita na deficiência mental: paralelos com a afasia e a escrita inicial da criança. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2003. p. 1429-1435.
- APA - ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **To the DSM-5 User Community**. 2013. Disponível em: <www.psychiatric.org>. Acesso em: 04 jun. 2013.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 055/2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.
- \_\_\_\_\_. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2012.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 04/09. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. CNE/CEB. Brasília: CNE, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer nº 13/2009**. CNE/CEB. Brasília: CNE, 2009b.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Comissão Especial. **PEC nº 347/2009**. Altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal. Brasília: Câmara Federal. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2009. 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SECADI, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão**: caderno do coordenador e do formador. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. (Série Saberes e Práticas da Inclusão).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 02/01. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Oficial, 14 de setembro de 2001. 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer nº 17/2001**, CNE/CEB. Brasília: CNE, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3956/01**. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Brasília: 2001c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução CNS nº 196/96**. Brasília: CNS, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MJ, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. s/d. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: \_\_\_\_\_; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAGLIARI, L. C. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Centro de Referência do Professor. **Algumas questões de lingüística na alfabetização**, Belo Horizonte, n. 12, p. 12-20, 2004.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; \_\_\_\_\_. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: FAPESP, 1999a. p. 97-110. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; \_\_\_\_\_. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: FAPESP, 1999b. p. 61-96. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. A escrita no século XXI (ou, talvez, além disso). In: MASSINI-CAGLIARI, G.; \_\_\_\_\_. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: FAPESP, 1999c. p. 209-215. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. O que é preciso saber para ler. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; \_\_\_\_\_. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: FAPESP, 1999d. p. 131-159. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e lingüística.** 10. ed. 3. impres. São Paulo: Scipione, 1999e.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down.** 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. In: SÃO PAULO. Governo Democrático do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o ciclo básico.** São Paulo: CENP, 1990. p. 114-22.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: o sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, W. J. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas.** 2003. 330 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

CICILIATO, M. N.; ZILOTTI D. C.; MANDRÁ P. P. Caracterização das habilidades simbólicas de crianças com síndrome de Down. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 408-14, 2010.

COSTA, S. C. C. **Desenvolver a leitura na deficiência mental: o contributo da consciência fonológica.** 2012. 98 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação – Educação Especial) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.

COUSSEAU, S. R. **A aquisição da escrita por portadores da Síndrome de Down.** 2001. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Especial, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

CRAPE. **Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado.** Disponível em: <[www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=67](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=67)>. Acesso em: 28 set. 2013.

CRUZ, V. **Uma abordagem cognitiva da leitura.** Lisboa: Lidel, 2007.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma antiga.** Trad. Fúlvia M. L. Moretto; Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 1995.

DSM-IV-TR™. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Trad. Dayse Batista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. ver. e aum. 16. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzalez *et al.* 2. ed. São Paulo: Cortez : Autores associados, 1985.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce**. Lisboa: Editorial Notícias, 1989.

FONSECA, V. **Educação especial**. Programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, A. L. V. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Produção textual de alunos com síndrome de down. 2006. 373 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

GRUNWELL, P. **The analysis of phonological disability in children**. Londres: Academic Press, 1981.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IACONO, J. P. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004, 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

INGRAM, D. **Phonological disability in children**. London: Edward Arnold, 1976.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61 .

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 8.ed. São Paulo: Ática, 1994.

LUIS, C. R. O homem natural e a revolução iluminista: linguagem e semiótica em Jean Itard. In: BANKS-LEITE, L. ; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 39-56.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Trad. Marilda Winkler Averborg; Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: FAPESP, 1999a. (Coleção Leituras no Brasil).

MASSINI-CAGLIARI, G. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. In: \_\_\_\_\_.; CAGLIARI, L. C.. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: FAPESP, 1999b. p. 33-39. (Coleção Leituras no Brasil).

MATEUS, M. H. M.; XAVIER, M. F. **Dicionário de termos linguísticos**. v. I. Lisboa: Cosmos, 1991.

MELO, L. S. B. **A interferência de processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas falantes de português**. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

MENDES, E. G. Evolução histórica da concepção científica da deficiência mental. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. (Org.). **Temas em Educação Especial**. v. 3. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 119-136.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.

\_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MOREIRA, C. M. **O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos**. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

OGLIARI, M. M. **As relações entre desvios fonológicos e produção escrita**. 1991. 413 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras/Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLIVEIRA, L. V. **Sala de recursos e desenvolvimento da linguagem escrita**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OLIVEIRA, M. V. B. **Avaliação da consciência fonológica em portadores de desvios fonológicos**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Direção-Geral da Saúde. **CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Trad. rev. Amélia Leitão. Lisboa: OMS, 2004.

\_\_\_\_\_. **CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde**. 10. ed. rev. São Paulo: USP, 1997.

ONEESP – OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns: Projeto 039; Observatório da Educação - Edital 2010; Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação; Edital nº 38/2010/CAPES/INEP**. Coord. Enicéia Gonçalves Mendes. 2010.



O POETA e a floresta: a história de Thiago de Mello e a de suas casas amazônicas. Ilustríssima. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 set. 2013.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001a.

\_\_\_\_\_. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001b. p. 1-16.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 016/11**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica. Curitiba: SEED/SUED, 2011.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação Especial. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Curitiba: SEED/DEE, 1994.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 25-42.

PEPE, V. P. S. **Dislexia e processos fonológicos**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1984.

PIMENTEL, S. C. Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Educação Inclusiva)

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas: Psy, 1994.

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. Trad. Claudia Berliner; rev. técnica Cyntia Levart Zocca. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência mental. Rio de Janeiro: Edur, 2010.

\_\_\_\_\_; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

PUC-SP. **Fonoaudiologia**: CID - Resumo Adaptado. Disponível em: <<http://www.4.pucsp.br/docs/cid-fon>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

RAPP, C. **A elisão das sílabas fracas nos estágios iniciais da aquisição da fonologia do português**. 1994. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-44.

ROBERTO, T. M. G. **Reconhecimento das letras**: considerações sobre espelhamento e variação topológica em fase inicial de aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 12-20, jan./mar. 2013.

ROCHEFORT, T. A. **A consciência fonológica na alfabetização de jovens portadores de deficiência mental moderada**. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

ROSSI, N. F.; FERREIRA, M. D.; GIACHETI, M. C. Genética e linguagem na síndrome de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva peculiar. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 18, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/01.pdf>>. Acesso em: 18 de setembro de 2012.

SANCHES-FERREIRA, M.; LOPES-DOS-SANTOS, P.; SANTOS, M. A. A desconstrução do conceito de deficiência mental e a construção do conceito de incapacidade intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 553-568, 2012.

SANTOS, M. R. **Reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças**. 1995. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras/Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. Barueri: Manole, 2002.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 3-16, 2012.

SÁS, R. M. **Efeitos de um programa de remediação fonológica nas habilidades de leitura e escrita em alunos com síndrome de down**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoas deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Dedas, 1986.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVEIRA, K. A. **Padrões segmentais, lexicais, silábicos, intra-silábicos e inter-silábicos em crianças falantes de PB**. 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

SOUZA, O. C. **Competência ortográfica e competências linguísticas**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1999. (Coleção Teses/5).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. University of Chicago, Chicago, 1973 (unpublished doctoral dissertation).

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, M. S. (Org.). **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 11-33.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Maceió: ASSISTA, 2005.

TEIXEIRA, E. R. **Psicolinguística**. UNIFACS – Educação a Distância: Universidade Salvador, 2011.

\_\_\_\_\_. **Maturação fonológica no português: os processos fonológicos de simplificação e a aquisição de elementos nas distintas posições silábico-prosódico-lexicais**. Manuscrito ainda não publicado, parte do manual do Exame Fonético-Fonológico ERT. 2009a.

\_\_\_\_\_. Um estudo sobre Processos de Simplificação Fonológica na aquisição do português. In: RIBEIRO, S. S. C. ; COSTA, S. B. B. ; CARDOSO, S. A. M. (Orgs.). **Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2009b, p. 174-185.

\_\_\_\_\_. **Inventário Mc Arthur de desenvolvimento comunicativo: palavras e sentenças**. Salvador, 2004. (inédito)

\_\_\_\_\_. Perfil do desenvolvimento fonológico em português. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 12, p. 225-237, dez. 1991.

\_\_\_\_\_. A aquisição fonológica em casos de desabilidade fonológica de desenvolvimento. In: YAVAS, S. M. (Org.). **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 211-230.

\_\_\_\_\_. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 53-63, jan./jun, 1988.

\_\_\_\_\_. **The acquisition of phonology in cases of phonological disability in Portuguese-speaking subjects**. Tese (Doutorado) – Universidade de Londres, UK, 1985.

\_\_\_\_\_. **A study of articulation testing with special reference to Portuguese**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade de Londres, UK, 1980.

VALENZUELA, Y. O. C. **Avaliação fonética e fonológica: diagnóstico diferencial entre desvio fonético e fonológico**. 2007. 62 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

VARELLA, N. K. **Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da fala?**. 1993. 288 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras/Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

\_\_\_\_\_; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/14.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de defectologia. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Tomo 5. Havana: Pueblo y Educación, 1997. p. 101-120.

YAVAS, M. Padrões na aquisição da fonologia do português. **Letras de Hoje**, v. 23, n. 3, p. 7-30, 1988.

\_\_\_\_\_; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da Criança**: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

XAVIER, A. T. R. H. **A aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental**. 2011, 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

ZORZI, J. L. As inversões de letras na escrita: o "fantasma" do espelhamento. **Revista CEFAC**, São Gonçalo, n. 15, p. 1-12, 2000. Disponível em: <[www.filologia.org.br/soletras](http://www.filologia.org.br/soletras)>. Acesso em: 05 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_; CIASCA, S. M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 406-416, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://scielo.br/rcefac/v11n3/a07v11n3.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2011.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** Problemas de aquisição de linguagem recorrentes na produção escrita de alunos com deficiência intelectual que frequentam salas de recursos de 5ª a 8ª séries.

**Pesquisador responsável:** Profª. Jane Peruzo Iacono

Senhores pais e/ou responsáveis, peço autorização para que eu, Profª. Jane Peruzo Iacono, lotada no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia - Doutorado, sob a orientação da Profª Drª Elizabeth Reis Teixeira, possa coletar dados na Sala de Recursos em que seu filho(a) estuda, com o objetivo de entender quais são os problemas de aquisição linguística presentes nas produções escritas de alunos de Salas de Recursos e como esses problemas são trabalhados pelos respectivos professores. Os dados também serão coletados durante cinco atendimentos especializados realizados nessas Salas de Recursos no ano letivo de 2011, durante os quais a pesquisadora fará registros por meio de diário de campo e de fotografia. Temos consciência de que a imagem de alunos não pode ser usada sem a permissão dos responsáveis, por isso, pedimos a sua autorização. Nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando tanto pela moral da instituição de ensino quanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O benefício dessa pesquisa é colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e seus participantes não pagarão nem receberão por isso, e não correrão risco de serem expostos. A participação de seu(s) filho(s) no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento pelo telefone do Comitê de Ética (45) 3220 3176, ou pelos telefones do Pesquisador responsável (45) 9938 5209 e (45) 3226 3041. Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas ficará com o sujeito da pesquisa.

Eu, responsável pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ assino este documento em duas vias autorizando que a professora Jane Peruzo Iacono realize sua

pesquisa de doutorado na Sala de Recursos que meu filho(a) frequenta, coletando os dados acima descritos.

---

Assinatura dos pais ou responsáveis

Eu, Jane Peruzo Iacono, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

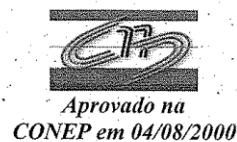
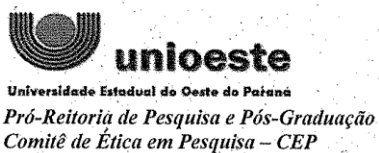
---

Cascavel, 20 de fevereiro de 2011.

1ª via

## ANEXO 2

### PARECER DO CEP



#### PARECER 306/2011-CEP


Súmula: Avaliação de proposta de projeto de PRPPG, tendo como pesquisador responsável Jane Peruzo Iacono

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou em sessão ordinária do dia 26/05/2011, Ata 004/2011 - CEP, o processo CR n.º 1094/2011, referente ao projeto de PRPPG intitulado "Problemas de aquisição de linguagem recorrente na produção escrita de alunos com deficiência intelectual que frequentam salas de recursos de 5ª a 8ª séries" do pesquisador Jane Peruzo Iacono Período da vigência: 2º semestre de 2010 a 2º semestre de 2013.

Assim, mediante a importância social e científica que o projeto apresenta a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 30 de junho de 2011.

  
**Dra. SÔNIA DE LUCENA MIORANZA**  
Coordenadora do CEP/Unioeste

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ESCRITAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

#### APÊNDICE 1A

#### PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DE S1

Palavras	Escrita do Sujeito	Processo de Simplificação	Modificações que ocorreram
1. SÁBADO	SABODO	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. /a/ - /o/
2. ÁRVORE	AVORE	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. <u>VC</u> .CV.CV → V.CV.CV
3. FAÍSCA	FAISCA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 2. <b>PME</b> (Ditongação) 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. Trissílaba → dissílaba 2. CV.VC.CV → <u>CVSC</u> .CV 3. <u>CV</u> .VC.CV → <u>CVSC</u> .CV
4. MAESTRO	MASTO	1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabla Tônica) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 4. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. CV. <u>VC</u> .CCV → CVC.CV 2. CV.VC. <u>CCV</u> → CVC.CV 3. Trissílaba → dissílaba 4. CV.VC.CC <u>V</u> → CVC.CV
5. SABIÁS	SABISSA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PSC</b> (Reduplicação) 3. <b>PME</b> (Ampliação Estrutura Silábica)	1. CV.CV.V <u>C</u> → CV.CV.CC <u>V</u> 2. Acréscimo de consoante 3. CV.CV.VC → CV.CV.CC <u>V</u>
6. FÉRIAS	FESRIA	1. <b>PS</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CSV <u>C</u> → CVC.CSV
7. MÚSCULO	MOSCULO	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. /u/ - /o/
8. BATISMO	BADIMO	1. <b>PS</b> (Sonorização) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. /t/ - /d/ 2. CV.CV <u>C</u> .CV → CV.CV.CV
9. BELISCAR	BELISCA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CVC.CV <u>C</u> → CV.CVC.CV
10. JACARÉS	JACASS	1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabla Tônica) 2. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical).	1. CV.CV.C <u>V</u> C → CV.CVCC 2. CV.CV.CVC → CV.CVCC 3. Trissílaba → dissílaba
11. CARETAS	CARETA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.CV <u>C</u> → CV.CV.CV
12. GRÁVIDA	GAVIDA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. <u>CCV</u> .CV.CV → CV.CV.CV
13. PRIVADA <u>A</u>	PIVADE <u>E</u>	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PS</b> (Alteamento Vocálico) 3. <b>PSC</b> (Assimilação Progressiva)	1. <u>CCV</u> .CV.CV → CV.CV.CV 2. /a/ - /e/ 3. /a/ - /e/
14. RETRATO	RETATO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro	1. CV.CC <u>V</u> .CV → CV.CV.CV



		Consonantal)	
15. SOFREDOR	FSOFEDO	1. <b>PSC</b> (Reduplicação) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. Acréscimo de consoante 2. CV.CC <u>V</u> .CVC → CCV.CV.CV 3. CV.CC <u>V</u> .CVC → CCV.CV.CV
16. ENCOBRI	ECOBI	1. PS (Desnasalização) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. /n/ - ∅ 2. VC.CV.CC <u>V</u> → V.CV.CV
17. PLÁSTICO	PADICO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 3. <b>PS</b> (Sonorização)	1. CC <u>V</u> C.CV.CV → CV.CV.CV 2. CC <u>V</u> C.CV.CV → CV.CV.CV 3. /t/ - /d/
18. TRISTEZA	TITEZA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CC <u>V</u> C.CV.CV → CV.CV.CV 2. CC <u>V</u> C.CV.CV → CV.CV.CV
19. MADRASTA	MADTA	1. Simplificação (parcial) da Sílabas Tônica	1. CV.CC <u>V</u> C.CV → CVC.CV
20. REFRESCAR	REFESCA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CC <u>V</u> C.CVC → CV.CVC.CV 2. CV.CC <u>V</u> C.CVC → CV.CVC.CV
21. CICATRIZ	SICADT	Troca Ortográfica 1. <b>PSC</b> (Reduplicação) 2. <b>PS</b> (Sonorização) 3. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabas Tônica)	<c> - <s> 1. Acréscimo de consoante 2. /t/ - /d/ 3. CV.CV.CC <u>V</u> C → CV.CVCC
22. PALAVRAS	PALAVA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.CC <u>V</u> C → CV.CV.CV 2. CV.CV.CC <u>V</u> C → CV.CV.CV
<b>Pseudopalavras</b>	<b>Escrita do Sujeito</b>	<b>Processo de Simplificação</b>	<b>Modificações que ocorreram</b>
1. PÁTICO	PADICO	1. <b>PS</b> (Sonorização)	1. /t/ - /d/
3. SABUTI	SABUDI	1. <b>PS</b> (Sonorização)	1. /t/ - /d/
4. FOMITA	FONITA	1. <b>PS</b> (Posteriorização)	/m/ - /n/
5. ÁSPITO	SABITO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PS</b> (Sonorização)	1. VC <u>C</u> .CV.CV → CV.CV.CV 2. /p/ - /b/
6. IRPADA	IPADA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. VC <u>C</u> .CV.CV → V.CV.CV
7. TAÍSCA	TASCA	1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabas Tônica) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. CV.VC.CV → CVC.CV 2. Trissílaba → dissílaba 3. CV.VC.CV → CVC.CV
8. JAISCOU	JASICO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. CVSC.CV.S → CV.CV.CV 2. Monotongação /ow/ - /o/
9. FABIÓS	FABISO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.VC → CV.CV.CV
10. CAPIAS	CAPISA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CSVC → CV.CV.CV
11. MÓRTIRO	MOTIRO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CVC <u>C</u> .CV.CV → CV.CV.CV

12. GASPIDO	GAPIDO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CVC.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
13. PARISTA	PASTA	1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabla Tônica) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. $CV.CVC.CV \rightarrow CVC.CV$ 2. Trissílaba $\rightarrow$ dissílaba 3. $CV.CVC.CV \rightarrow CVC.CV$
14. SAFISTOU	SAFITA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. $CV.CVC.CVS \rightarrow CV.CV.CV$ 2. /o/ - /a/ 3. Monotongaço /ow/ - /o/
15. SAPIRIS	SAPIRE	1. <b>PS</b> (Abaixamento Vocálico) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. /i/ - /e/ 2. $CV.CV.CVC \rightarrow CV.CV.CV$
16. MIREFAS	MIREFA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CV.CVC \rightarrow CV.CV.CV$
17. TRÉFIDA	TEFIDA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CCV.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
18. GRIMADA	GIMADA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CCV.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
19. PETRADO	PETADO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CV.CCV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
20. MITRAFOU	MITAFO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. $CV.CCV.CVS \rightarrow CV.CV.CV$ 2. Monotongaço /ow/ - /o/
21. SEBOFRI	CEBOFI	Troca Ortográfica 1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	<c> - <s> 1. $CV.CV.CCV \rightarrow CV.CV.CV$
22. MALUPRA	MALUPA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CV.CV.CCV \rightarrow CV.CV.CV$
23. CRÁSPITO	CAPITO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CCVC.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CCVC.CV.CVC \rightarrow CV.CV.CV$
24. TRASMUTA	TAMOTA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 3. <b>PS</b> (Abaixamento Vocálico)	1. $CCVC.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CCVC.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 3. /u/ - /o/
25. RABRASTO	RABADO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 3. <b>PS</b> (Sonorização)	1. $CV.CCVC.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CV.CCVC.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 3. /t/ - /d/
26. REPRISGOU	REPISGO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. $CV.CCVC.CVS \rightarrow CV.CVC.CV$ 2. Monotongaço /ow/ - /o/
27. MALABRIS	MALABI	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CV.CCVC \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CV.CV.CCVC \rightarrow CV.CV.CV$
28. BALIGRAS	BALIGAS	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CV.CV.CCVC \rightarrow CV.CV.CVC$

## APÊNDICE 1B

## PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DE S2

Palavras	Escrita do Sujeito	Processo de Simplificação	Modificações que ocorreram
1. SÁBADO	SABATO	1. <b>PSC</b> (Assimilação Progressiva de Sonoridade)	1. /d/ - [t]
2. SAPATO	SABATO	1. <b>PS</b> (Sonorização)	1. /p/ - [b]
3. ÁRVORE	AVUOR	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação das Sílabas Fracas) 3. <b>PS</b> (Posteriorização da vogal alta) 4. <b>PME</b> (Permutação)	1. $V\bar{C}V.CV.CV \rightarrow V.CV.VC$ 2. $V\bar{C}.CV.V\bar{C} \rightarrow V.CV.VC$ 3. /i/ - /u/ 4. /o/ ↔ /u/
4. ARGOLA	ACORLA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PS</b> (Ensurdimento) 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. $V\bar{C}.CV.CV \rightarrow V.CVC.CV$ 2. /g/ - /k/ 3. $V\bar{C}.CV.CV \rightarrow V.CVC.CV$
5. FAÍSCA	FAICA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. $CV.V\bar{C}.CV \rightarrow CVS.CV$ 2. Trissílaba → dissílaba 3. $CV.VC.CV \rightarrow CVS.CV$
6. MAESTRO	MASTO	1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabla Tônica) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 4. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. $CV.V\bar{C}.CCV \rightarrow CVC.CV$ 2. $CV.VC.C\bar{C}V \rightarrow CVC.CV$ 3. Trissílaba → dissílaba 4. $CV.VC.CC\bar{C}V \rightarrow CVC.CV$
7. SABIÁS	SBIAR	1. <b>PME</b> (Simplificação da Sílabla Fraca) 2. <b>PS</b> (Simplificação da Consoante Final por Confusão) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical)	1. $CV.V\bar{C}.VC \rightarrow CCV.VC$ 2. $CV.CV.V\bar{C} \rightarrow CCV.VC$ 3. Trissílaba → dissílaba
8. FÉRIAS	FARIA	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva Vocálica) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 3. Troca Semântica	1. /e/ - /a/ 2. $CV.CV.V\bar{C} \rightarrow CV.CSV$
9. MÚSCULO	MUSRURO	1. <b>PS</b> (Confusão das Líquidas) 2. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. /l/ - /r/ 2. /k/ - /r/
10. CASTELO	CASATERO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PS</b> (Confusão das Líquidas)	1. $CVC.V\bar{C}.CV \rightarrow CV.CV.CV.CV$ 2. /l/ - /r/
11. BATISMO	BASMO	1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabla Tônica) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. $CV.CVC.CV \rightarrow CVC.CV$ 2. Trissílaba → dissílaba 3. $CV.CVC.CV \rightarrow CVC.CV$
12. BELISCAR	BESCA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Sílabla Fraca) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CVC.CVC \rightarrow CVC.CV$ 2. $CV.CVC.C\bar{C} \rightarrow CV.CV.CV.CV$ 3. Trissílaba → dissílaba 4. $CV.CVC.CVC \rightarrow CVC.CV$

		3. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 4. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	
13. JACARÉS	GACARS	a) Troca Ortográfica 1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabla Tônica) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	<j> - <g> 1. CV.CV.CVC → CV.CVCC 2. Trissílaba → dissílaba 3. CVC → <u>CVCC</u>
14. CARETAS	CARETA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.CVC → CV.CV.CV
15. GRÁVIDA	CAFIDA	1. <b>PS</b> (Ensurdecimento) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 3. <b>PS</b> (Ensurdecimento)	1. /g/ - /k/ 2. CCV.CV.CV → CV.CV.CV 3. /v/ - /f/
16. PRIVADA	PIVADA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CCV.CV.CV → CV.CV.CV
17. RETRATO	RETATO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CV.CCV.CV → CV.CV.CV
18. SOFREDOR	SOFEDO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CCV.CVC → CV.CV.CV 2. CV.CCV.CVC → CV.CV.CV
19. ENCOBRI	ESCOBI	1. <b>PS</b> (Desnasalização) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. /n/ - /s/ 2. VC.CV.CCV → VC.CV.CV
20. MILAGRE	MILARE	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CV.CV.CCV → CV.CV.CV
21. PLÁSTICO	PATICO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CCVC.CV.CV → CV.CV.CV 2. CCVC.CV.CV → CV.CV.CV
22. TRISTEZA	TITEZA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CCVC.CV.CV → CV.CV.CV 2. CCVC.CV.CV → CV.CV.CV
23. MADRASTA	MASATA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CCVC.CV → CV.CV.CV 2. CVC.CCVC.CV → CV.CV.CV
24. REFRESCAR	REFESCA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CCVC.CVC → CV.CVC 2. CV.CCVC.CVC → CV.CV.CV
25. CICATRIZ	SICATI	Troca Ortográfica 1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	<c> - <s> 1. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV 2. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV
26. PALAVRAS	PALAVA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV 2. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV
<b>Palavras</b>	<b>Escrita do Sujeito</b>	<b>Processo de Simplificação</b>	<b>Modificações que ocorreram</b>
1. IRPADA	IPADA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final);	1. VC.CV.CV → V.CV.CV

2. TAÍSCA	TAICA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical)</li> <li>3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.VC.CV → CVS.CV</li> <li>2. Trissílaba → dissílaba</li> <li>3. CV.VC.CV → CVS.CV</li> </ol>
3. JAISCOU	GASICO	<p>Troca Ortográfica</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)</li> </ol>	<p>&lt;j&gt; → &lt;g&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.VC.CVS → CV.CV.CV</li> <li>2. Monotongação /ow/ - /o/</li> </ol>
4. FABIÓS	FIBAO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Permutação)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> <li>3. <b>PME</b> (Ditongação)</li> <li>4. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. /a/ ↔ /i/</li> <li>2. CV.CV.VC → CV.CVS</li> <li>3. CV.CV.VC → CV.CVS</li> <li>4. Trissílaba → dissílaba</li> </ol>
5. CAPIAS	CAPIA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CSVC → CV.CSV</li> </ol>
6. MÓTIRO	MOTIRO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CVC.CV.CV → CV.CV.CV</li> </ol>
7. GASPIDO	CAPIDO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PS</b> Ensurdimento</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. /g/ - [k]</li> <li>2. CVC.CV.CV → CV.CV.CV</li> </ol>
8. PARISTA	PARSITA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CVC.CV → CVC.CV.CV</li> </ol>
9. SAFISTOU	SAFITO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CVC.CVS → CV.CV.CV</li> <li>2. Monotongação /ow/ - /o/</li> </ol>
10. MIREFAS	MIRFA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabla Tônica)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> <li>3. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical)</li> <li>4. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CV.CVC → CVC.CV</li> <li>2. CV.CV.CVC → CVC.CV</li> <li>3. Trissílaba → dissílaba</li> <li>4. CV.CV.CVC → CVC.CV</li> </ol>
11. TRÉFIDA	TAFITA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)</li> <li>2. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva Vocálica)</li> <li>3. <b>PSC</b> (Assimilação Progressiva Consonantal)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CCV.CV.CV → CV.CV.CV</li> <li>2. /ɛ/ - /a/</li> <li>3. /d/ - /t/</li> </ol>
12. GRIMADA	DIMADA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PS</b> (Anteriorização)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. /g/ - /d/</li> <li>2. CCV.CV.CV → CV.CV.CV</li> </ol>
13. PETRADO	PETADO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CCV.CV → CV.CV.CV</li> </ol>
14. MITRAFOU	MITAFO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CCV.CVS → CV.CV.CV</li> <li>2. Monotongação /ow/ - /o/</li> </ol>
15. SEBOFRI	CSMOFI	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Sílabla Fraca)</li> <li>2. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)</li> <li>3. <b>PS</b> (Nasalização)</li> <li>4. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CV.CCV → CCCV.CV</li> <li>2. CV.CV.CCV → CCCV.CV</li> <li>3. /b/ - /m/</li> <li>4. CV.CV.CCV → CCCV.CV</li> <li>5. Trissílaba → dissílaba</li> </ol>

		5. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical)	
16. MALUPRA	MALUPA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CV.CV.C <u>CV</u> → CV.CV.CV
17. CRÁSPITO	CAPITO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. C <u>CV</u> C.CV.CV → CV.CV.CV 2. CC <u>V</u> C.CV.CV → CV.CV.CV
18. TRASMUTA	TASMUTA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. C <u>CV</u> C.CV.CV → CVC.CV.CV
19. RABRASTO	RABASTO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CV.C <u>CV</u> C.CV → CV.CVC.CV
20. REPRISGOU	REPICO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 3. <b>PS</b> Ensurdimento 4. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. CV.C <u>CV</u> C.CV → CV.CV.CV 2. CV.CC <u>V</u> C.CV → CV.CV.CV 3. /g/ - /k/ 4. Monotongação /ow/ - /o/
21. MALABRIS	MALABI	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.C <u>CV</u> C → CV.CV.CV 2. CV.CV.CC <u>V</u> C → CV.CV.CV
22. BALIGRAS	BALICS	1. <b>PS</b> Ensurdimento 2. <b>PME</b> (Simplificação (parcial) da Sílabas Fraca) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 4. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. /g/ - /k/ 2. CV.CV.C <u>CV</u> C → CV.CVCC 3. Trissílaba → dissílaba 4. CV.C <u>V</u> .CCVC → CV.C <u>V</u> CC

## APÊNDICE 1C

## PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DE S3

Palavras	Escrita do Sujeito	Processo de Simplificação	Modificações que ocorreram
1. ARGOLA	ÁGOLA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $\underline{VC}.CV.CV \rightarrow V.CV.CV$
2. FAÍSCA	FAICA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical)	1. $CV.\underline{VC}.CV \rightarrow CVS.CV$ 2. Trissílaba $\rightarrow$ dissílaba
3. MAESTRO	MAESATO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CV.\underline{VC}.CCV \rightarrow CV.V.CV.CV$ 2. $CV.VC.C\underline{CV} \rightarrow CV.V.CV.CV$
4. SABIÁS	SABISA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CV.\underline{VC} \rightarrow CV.CV.CV$
5. FÉRIAS	FERISA	1. <b>PS</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CSVC \rightarrow CV.CV.CV$
6. MÚSCULO	MUCOLO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. $CVC\underline{.}CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 2. /u/ - /o/
7. CASTELO	CATELO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV\underline{C}.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
8. BATISMO	BATIMO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CVC\underline{.}CV \rightarrow CV.CV.CV$
9. BELISCAR	BELICA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CVC\underline{.}CVC \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CV.CVC.CVC\underline{.} \rightarrow CV.CV.CV$
10. JACARÉS	JACARE	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CV.CVC\underline{.} \rightarrow CV.CV.CV$
11. CARETAS	CARETA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CV.CV.CVC\underline{.} \rightarrow CV.CV.CV$
12. GRÁVIDA	GAVIDA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CC\underline{V}.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
13. PRIVADA	PIVADA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CC\underline{V}.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
14. RETRATO	RETATO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CV.CC\underline{V}.CV \rightarrow CV.CV.CV$
15. SOFREDOR	COFEDO	Troca Ortográfica 1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	<s> - <c> 1. $CV.CC\underline{V}.CVC \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CV.CC\underline{V}.CVC\underline{.} \rightarrow CV.CV.CV$
16. ENCOBRI	ECOBI	1. <b>PS</b> (Desnasalização) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. /n/ - $\emptyset$ 2. $VC.CV.CC\underline{V} \rightarrow V.CV.CV$
17. MILAGRE	MELAGE	1. <b>PS</b> (Abaixamento Vocálico)	/i/ - /e/
18. PLÁSTICO	PATICO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. $CC\underline{VC}.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CCVC\underline{.}CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
19. TRISTEZA	TITESA	Troca Ortográfica 1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	<s> - <z> 1. $CC\underline{VC}.CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$ 2. $CCVC\underline{.}CV.CV \rightarrow CV.CV.CV$
20. MADRASTA	MADATA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. $CV.CC\underline{VC}.CV \rightarrow CV.CV.CV$

		Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	2. CV.CCVC.CV → CV.CV.CV
21. REFRESCAR	REFECA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CCVC.CVC → CV.CV.CV 2. CV.CCVC.CVC → CV.CV.CV 3. CV.CCVC.CVC → CV.CV.CV
22. CICATRIZ	SICATI	Troca Ortográfica 1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	<c> - <s> 1. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV 2. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV
23. PALAVRAS	PALAVA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV 2. CV.CV.CCVC → CV.CV.CV
<b>Pseudopalavras</b>	<b>Escrita do Sujeito</b>	<b>Processo de Simplificação</b>	<b>Modificações que ocorreram</b>
1. ÁSPITO	SAPITO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. VC.CV.CV → CV.CV.CV
2. TAÍSCA	TASACA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva/Progressiva)	1. CV.VC.CV → CV.CV.CV 2. /i/ - /a/
3. JAISCOU	GASICO	Troca Ortográfica 1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	<j> - <g> 1. CV.VC.CVS → CV.CV.CV 2. Monotongação /ow/ - /o/
4. FABIÓS	FABISA	1. <b>PSC</b> (Assimilação Progressiva) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. /o/ - /ɐ/ 2. CV.CV.VC → CV.CV.CV
5. GASPIDO	GASIPIDO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CVC.CV.CV → CV.CV.CV.CV
6. PARISTA	PARITA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CVC.CV → CV.CV.CV
7. SAFISTOU	SAFITO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. CV.CVC.CVS → CV.CV.CV 2. Monotongação /ow/ - /o/
8. SAPIRIS	SAPIRISA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.CVC → CV.CV.CV.CV
9. TRÉFIDA	TRAFIDA	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. /ɛ/ - /a/
10. GRIMADA	RIMADA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CCV.CV.CV → CV.CV.CV
11. MITRAFOU	MITRAFO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. Monotongação /ow/ - /o/
12. SEBOFRI	SEBOFI	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CV.CV.CCV → CV.CV.CV
13. CRÁSPITO	SAPITO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CCVC.CV.CV → CV.CV.CV 2. CCVC.CV.CV → CV.CV.CV
14. TRASMUTA	TRAMUTA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CCVC.CV.CV → CCV.CV.CV
15. RABRASTO	RABRAT O	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CCVC.CV → CV.CCV.CV



16. REPRISGOU	REPIGO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)</li> <li>2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> <li>3. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CCVC.CVS → CV.CV.CV</li> <li>2. CV.CCVC.CVS → CV.CV.CV</li> <li>3. Monotongação /ow/ - /o/</li> </ol>
17. MALABRIS	MALABRI	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CV.CCVC → CV.CV.CCV</li> </ol>
18. BALIGRAS	BALIGRA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CV.CV.CCVC → CV.CV.CCV</li> </ol>

## APÊNDICE 1D

## PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DE S4

Palavras	Escrita do Sujeito	Processo de Simplificação	Modificações que ocorreram
1. MALUCA	MADUCA	1. <b>PS</b> (Oclusivização)	/l/ - /d/
2. ÁRVORE	AVORE	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. <u>VC</u> .CV.CV → V.CV.CV
3. ARGOLA	AGOLA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. <u>VC</u> .CV.CV → V.CV.CV
4. FAÍSCA	FAICAIS	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final); 2. <b>PME</b> (Ditongação); 3. Simplificação da Estrutura Lexical 4. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. CV.VC.CV → CVS.CVSC 2. CV.VC.CV → <u>CVS</u> .CVSC 3. Trissílaba → dissílaba 4. CV.VC.CV → CVS.CVSC
5. MAESTRO	MAÉTRO	Ortografia: Inserção inadequada de acento 1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.V <u>C</u> .CCV → CV.V.CCV
6. SABIÁS	SABIAIS	1. <b>PME</b> (Ditongação)	1. CV.CV.VC → CV.CV.V <u>SC</u>
7. MÚSCULO	MUCOLO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. C <u>V</u> C.CV.CV → CV.CV.CV 2. /u/ - /o/
8. CASTELO	CASTERIO	1. <b>PME</b> (Confusão das Líquidas) 2. <b>PME</b> (Ditongação)	1. /l/ - /r/ 2. CVC.CV.CV → CVC.CV.C <u>S</u> V
9. BATISMO	MATIDO	1. <b>PS</b> (Nasalização) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final); 3. <b>PS</b> (Oclusivização)	1. /b/ - /m/ 2. CV.C <u>V</u> C.CV → CV.CV.CV 3. /m/ - /d/
10. BELISCAR	MERÍLICA	Ortografia: Inserção inadequada de acento 1. <b>PS</b> (Nasalização) 2. <b>PME</b> (Confusão das Líquidas) 3. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 4. <b>PSC</b> (Reduplicação) 5. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. /b/ - /m/ 2. /l/ - /r/ 3. CV.C <u>V</u> C.CVC → CV.CV.CV.CV 4. Réplica de sílaba 5. CV.CVC.C <u>V</u> C → CV.CV.CV.CV
11. JACARÉS	JACARÉ	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CV.C <u>V</u> C → CV.CV.CV
12. PRIVADA	PRIVADAS	1. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. CCV.CV.CV → CCV.CV.C <u>V</u> C
13. RETRATO	RETACOLO	1. <b>PS</b> (Posteriorização) 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal) 3. <b>PSC</b> (Reduplicação) 4. <b>PS</b> (Dissimilação)	1. /t/ - /k/ 2. CV.C <u>C</u> V.CV → CV.CV.CV.CV 3. Réplica de sílaba 4. /k/ - /l
14. SOFREDOR	SOBREDO	1. <b>PS</b> (Oclusivização) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. /f/ - /b/ 2. CV.C <u>C</u> V.C <u>V</u> C → CV.CC.V.CV
15. ENCOBRI	EICOBRI	1. <b>PS</b> (Desnasalização) 2. <b>PME</b> (Ditongação)	1. /n/ - /i/ 2. VC.CV.CC.V → <u>V</u> S.CV.CC.V
16. MILAGRE	MELAGRE	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. /i/ - /e/
17. PLÁSTICO	PRATICO	1. <b>PME</b> (Confusão das Líquidas) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. /l/ - /r/ 2. CC <u>V</u> C.CV.CV → CCV.CV.CV
18. TRISTEZA	TRITEZA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CC <u>V</u> C.CV.CV → CCV.CV.CV

		Final)	
19. REFRESCAR	REFRESCAS	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CCV <u>C</u> .CVC → CV.CCV.CVC 2. CV.CCV <u>C</u> .CVC → CV.CCV.CVC
20. CICATRIZ	CICARITRI	1. <b>PSC</b> (Reduplicação) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. Réplica de sílaba 2. CV.CV.CCV <u>C</u> → CV.CV.CV.CCV
21. PALAVRAS	PARAVRA	1. <b>PME</b> (Confusão das Líquidas) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. /l/ - /r/ 2. CV.CV.CCV <u>C</u> → CV.V.CCV
<b>Pseudopalavras</b>	<b>Escrita do Sujeito</b>	<b>Processo de Simplificação</b>	<b>Modificações que ocorreram</b>
1. PÁTICO	PATICOL	1. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. CV.CV.CV → CV.CV.CVC Acréscimo da lateral /l/
2. MABIDO	BABINO	1. <b>PS</b> (Oclusivização) 2. <b>PS</b> (Nasalização)	1. /m/ - /b/ 2. /d/ - /n/
3. ÁSPITO	ASPITOS	1. <b>PSC</b> (Reduplicação) 2. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. Réplica de consoante final 2. VC.CV.CV → VC.CV.CVC
4. IRPADA	INPADA	1. <b>PS</b> (Nasalização);	1. /r/ - /n/
5. TAÍSCA	TAICA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final); 2. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical). 3. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. CV.V <u>C</u> .CV → CVS.CV 2. Trissílaba → dissílaba 3. CV.VC.CV → CVS.CV
6. JAISCOU	JAISICO	1. <b>PSC</b> (Simplificação Consoante Final por apoio vocálico) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. CVSC.CV <u>S</u> → CVS.CV.CV 2. Monotongação /ow/ - /o/
7. MÓRTIRO	BOTIRA	1. <b>PS</b> (Desnasalização) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 3. <b>PS</b> (Abaixamento Vocálico)	1. /m/ - /b/ 2. CVC.CV.CV → CV.CV.CV 3. /o/ - /a/.
8. GASPIDO	GASPIDA	1. <b>PS</b> (Abaixamento Vocálico)	1. /o/ - /a/.
9. PARISTA	PARISTAS	1. <b>PME</b> (Reduplicação)	1. Réplica de consoante final
10. SAFISTOU	SAFITO	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PME</b> (Simplificação da Semivogal do Ditongo Decrescente)	1. CV.CV <u>C</u> .CVS → CV.CV.CV 2. Monotongação /ow/ - /o/
11. GRIMADA	CRIMADA	1. <b>PME</b> (Ensurdecimento)	1. /g/ - /k/
12. MITRAFOU	MITRAFOL	1. <b>PS</b> (Lateralização)	1. /w/ - /l/
13. SEBOFRI	CEBOFRI	Troca Ortográfica	<s> - <c>
14. CRÁSPITO	CARAS PITO	Ortografia: Hipersegmentação silábica 1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final por silabificação)	1. CCV <u>C</u> .CV.CV → CV.CVC CV.CV
15. TRASMUTA	TRABUTRA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final) 2. <b>PS</b> (Desnasalização) 3. <b>PSC</b> (Reduplicação)	1. CCV <u>C</u> .CV.CV → CCV.CV.CCV 2. /m/ - /b/ 3. Réplica de sílaba
16. REPRISGOU	REPRISGOL	1. <b>PS</b> (Lateralização)	1. /w/ - /l/

## APÊNDICE 1E

## PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO NAS PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DE S5

Palavras	Escrita do Sujeito	Processo de Simplificação	Modificações que ocorreram
1. PETECA	PETÉCA	Acentuação	(Inserção inadequada de acento)
2. ÁRVORE	ARAVORE	1. <b>PSC</b> (Reduplicação)	1. Réplica de vogal
3. ARGOLA	ARAGOLA	1. <b>PSC</b> (Reduplicação)	1. Réplica de vogal
4. FAÍSCA	FAISCA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 2. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. Trissílaba → dissílaba 2. CV.VC.CV → CVSC.CV
5. MAESTRO	AMAESTRO	1. <b>PME</b> (Reduplicação)	1. Réplica de vogal
6. SABIÁS	SABIAS	1. Troca Semântica	
7. MÚSCULO	MUSCOLO	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva)	1. /u/ - /o/
8. JACARÉS	JACARES	Ortografia: Espelhamento letra “J”	
9. GRÁVIDA	GAVIDA	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CV.CC̣V.CV → CV.CV.CV
10. RETRATO	RETATO	1. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro Consonantal)	1. CV.CC̣V.CV → CV.CV.CV
11. PLÁSTICO	PRASTICO	1. <b>PS</b> (Confusão das Líquidas)	1. /l/ - /r/
12. TRISTEZA	TRISTESA	1. Troca Ortográfica	<z> - <s>
13. REFRESCAR	REFRECAR	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CC̣Ṿ.CVC → CV.CCV.CVC
14. CICATRIZ	SICATRIS	Trocas Ortográficas	a) <c> - <s> b) <z> - <s>
15. PALAVRAS	PARAVRAS	1. <b>PS</b> (Confusão das Líquidas)	1. /l/ - /r/
Pseudopalavras	Escrita do Sujeito	Processo de Simplificação	Modificações que ocorreram
1. MABIDO	MAPIDO	1. <b>PS</b> (Ensurdecimento)	/b/ - /p/
2. SABUTI	SABOTI	1. <b>PS</b> (Abaixamento Vocálico)	1. /u/ - /o/
3. TAÍSCA	TAISCA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Estrutura Lexical) 2. <b>PME</b> (Ampliação da Estrutura Silábica)	1. Trissílaba → dissílaba 2. CV.VC.CV → CVSC.CV
4. JAISCOU	GAISCOU	Troca Ortográfica	<j> - <g>
5. PARISTA	PARITA	1. <b>PME</b> (Simplificação da Consoante Final)	1. CV.CṾC̣.CV → CV.CV.CV
6. MIREFAS	MEREFAS	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva) 2. <b>PS</b> (Abaixamento Vocálico)	1. /i/ - /e/ 2. /i/ - /e/
7. TRÉFIDA	TREVIDA	1. <b>PS</b> (Sonorização)	1. /f/ - /v/
8. MITRAFOU	MITRAVOU	1. <b>PS</b> (Sonorização)	1. /f/ - /v/
9. SEBOFRI	CEBOFRI	Troca Ortográfica	<s> - <c>
10. BALIGRAS	BALAGAS	1. <b>PSC</b> (Assimilação Regressiva); 2. <b>PME</b> (Simplificação do Encontro consonantal)	1. /i/ - /a/ 2. CV.CV.CC̣VC → CV.CV.CVC

**APÊNDICE 2**  
**TODOS OS PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO IDENTIFICADOS NAS**  
**PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS ESCRITAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA**

**APÊNDICE 2A**  
**PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR SIMPLIFICAÇÃO DA**  
**CONSOANTE FINAL**

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ARGOLA	ACORLA	/aR'gɔla/
ARGOLA	ÁGOLA	/aR'gɔla/
ARGOLA	AGOLA	/aR'gɔla/
ARGOLA	ARAGOLA	/aR'gɔla/
ÁRVORE	AVORE	/'aRvoRI/
ÁRVORE	AVORE	/'aRvoRI/
ÁRVORE	AVUOR	/'aRvoRI/
ÁRVORE	ARAVORE	/'aRvoRI/
BATISMO	BADIMO	/ba'tiSmU/
BATISMO	BATIMO	/ba'tiSmU/
BATISMO	MATIDO	/ba'tiSmU/
BELISCAR	BELISCA	/bEliS'kaR/
BELISCAR	BESCA	/bEliS'kaR/
BELISCAR	MÉRÍLICA	/bEliS'kaR/
BELISCAR	BELICA	/bEliS'kaR/
CARETAS	CARETA	/ka'RetaS/
CARETAS	CARETA	/ka'RetaS/
CARETAS	CARETA	/ka'RetaS/
CASTELO	CASATERO	/kaS'teIU/
CASTELO	CATELO	/kaS'teIU/
CICATRIZ	SICATI	/sika'triS/
CICATRIZ	SICATI	/sika'triS/
CICATRIZ	CICARITRI	/sika'triS/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICAIS	/fa'iSka/
FÉRIAS	FESRIA	/'feRiaS/
FÉRIAS	FARIA	/'feRiaS/
FÉRIAS	FERISA	/'feRiaS/
JACARÉS	JACARE	/ʒaka'ReS/
JACARÉS	JACARE	/ʒaka'ReS/
MADRASTA	MADTA	/ma'draSta/
MADRASTA	MASATA	/ma'draSta/
MADRASTA	MADATA	/ma'draSta/
MAESTRO	MAESATO	/ma'εStrU/
MAESTRO	MAETRO	/ma'εStrU/
MÚSCULO	MUCOLO	/'muSkulU/
MÚSCULO	MUCOLO	/'muSkulU/
PALAVRAS	PALAVA	/pa'lavraS/
PALAVRAS	PALAVA	/pa'lavraS/
PALAVRAS	PALAVA	/pa'lavraS/

PALAVRAS	PARAVRA	/pa'lavraS/
PLÁSTICO	PADICO	/'plaStikU/
PLÁSTICO	PATICO	/'plaStikU/
PLÁSTICO	PATICO	/'plaStikU/
PLÁSTICO	PRATICO	/'plaStikU/
REFRESCAR	REFESCA	/rEfrES'kaR/
REFRESCAR	REFESCA	/rEfrES'kaR/
REFRESCAR	REFECA	/rEfrES'kaR/
REFRESCAR	REFRECAR	/rEfrES'kaR/
REFRESCAR	REFRECA	/rEfrES'kaR/
SABIÁS	SABISSA	/sabi'aS/
SABIÁS	SABISA	/sabi'aS/
SABIÁS	SBIAR	/sabi'aS/
SOFREDOR	FSOFEDO	/sOfrE'doR/
SOFREDOR	SOFEDO	/sOfrE'doR/
SOFREDOR	COFEDO	/sOfrE'doR/
SOFREDOR	SOBREDO	/sOfrE'doR/
TRISTEZA	TITEZA	/triS'teza/
TRISTEZA	TITEZA	/triS'teza/
TRISTEZA	TITESA	/triS'teza/
TRISTEZA	TRITEZA	/triS'teza/
<b>Pseudopalavras ditadas</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Transcrição fonológica</b>
ÁSPITO	SABITO	/'aSpitU/
ÁSPITO	SAPITO	/'aSpitU/
BALIGRAS	BALIGRA	/ba'ligraS/
CAPIAS	CAPISA	/ka'piaS/
CAPIAS	CAPISA	/ka'piaS/
CAPIAS	CAPIA	/ka'piaS/
CRÁSPITO	CAPITO	/'kraSpitU/
CRÁSPITO	CAPITO	/'kraSpitU/
CRÁSPITO	SAPITO	/'kraSpitU/
CRÁSPITO	CARAS PITO	/'kraSpitU/
FABIÓS	FIBAO	/fabi'oS/
FABIÓS	FABISO	/fabi'oS/
FABIÓS	FABISA	/fabi'oS/
GASPIDO	GAPIDO	/gaS'pidU/
GASPIDO	CAPIDO	/gaS'pidU/
GASPIDO	GASIPIDO	/gaS'pidU/
IRPADA	IPADA	/iR'pada/
IRPADA	IPADA	/iR'pada/
JAISCOU	JASICO	/3aiS'kow/
JAISCOU	JAISICO	/3aiS'kow/
JAISCOU	GASICO	/3aiS'kow/
JAISCOU	GASICO	/3aiS'kow/
MALABRIS	MALABI	/mala'briS/
MALABRIS	MALABI	/mala'briS/
MALABRIS	MALABRI	/mala'briS/
MIREFAS	MIREFA	/mi'RefaS/
MIREFAS	MIREFA	/mi'RefaS/
MIREFAS	MIRFA	/mi'RefaS/
MÓRTIRO	MOTIRO	/'mɔRtiRU/
MÓRTIRO	MOTIRO	/'mɔRtiRU/
MÓRTIRO	BOTIRA	/'mɔRtiRU/

PARISTA	PARSITA	/pa <sup>1</sup> RiSta/
PARISTA	PARITA	/pa <sup>1</sup> RiSta/
PARISTA	PARITA	/pa <sup>1</sup> RiSta/
RABRASTO	RABADO	/ra <sup>1</sup> braStU/
RABRASTO	RABRATO	/ra <sup>1</sup> braStU/
REPRISGOU	REPICO	/rEpriS <sup>1</sup> gow/
REPRISGOU	REPIGO	/rEpriS <sup>1</sup> gow/
SAFISTOU	SAFITA	/safiS <sup>1</sup> tow/
SAFISTOU	SAFITO	/safiS <sup>1</sup> tow/
SAFISTOU	SAFITO	/safiS <sup>1</sup> tow/
SAFISTOU	SAFITO	/safiS <sup>1</sup> tow/
SAPIRIS	SAPIRE	/sapi <sup>1</sup> RiS/
SAPIRIS	SAPIRISA	/sapi <sup>1</sup> RiS/
TAÍSCA	TAICA	/ta <sup>1</sup> iSka/
TAÍSCA	TAICA	/ta <sup>1</sup> iSka/
TAÍSCA	TASACA	/ta <sup>1</sup> iSka/
TRASMUTA	TAMOTA	/traS <sup>1</sup> muta/
TRASMUTA	TRAMUTA	/traS <sup>1</sup> muta/
TRASMUTA	TRABUTRA	/traS <sup>1</sup> muta/

## APÊNDICE 2B

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR SIMPLIFICAÇÃO DO ENCONTRO CONSONANTAL

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
CICATRIZ	SICADT	/sika <sup>1</sup> triS/
CICATRIZ	SICATI	/sika <sup>1</sup> triS/
CICATRIZ	SICATI	/sika <sup>1</sup> triS/
ENCOBRI	ECOBI	/ékO <sup>1</sup> bri/
ENCOBRI	ECOBI	/ékO <sup>1</sup> bri/
ENCOBRI	ESCOBI	/ékO <sup>1</sup> bri/
GRÁVIDA	GAVIDA	/ <sup>1</sup> gravida/
GRÁVIDA	GAVIDA	/ <sup>1</sup> gravida/
GRÁVIDA	GAVIDA	/ <sup>1</sup> gravida/
GRÁVIDA	CAFIDA	/ <sup>1</sup> gravida/
MADRASTA	MADTA	/ma <sup>1</sup> draSta/
MADRASTA	MASATA	/ma <sup>1</sup> draSta/
MADRASTA	MADATA	/ma <sup>1</sup> draSta/
MAESTRO	MASTO	/ma <sup>1</sup> eStrU/
MAESTRO	MASTO	/ma <sup>1</sup> eStrU/
MAESTRO	MAESATO	/ma <sup>1</sup> eStrU/
MILAGRE	MILARE	/mi <sup>1</sup> lagrI/
MILAGRE	MELAGE	/mi <sup>1</sup> lagrI/
PALAVRAS	PALAVA	/pa <sup>1</sup> lavraS/
PALAVRAS	PALAVA	/pa <sup>1</sup> lavraS/
PALAVRAS	PALAVA	/pa <sup>1</sup> lavraS/
PLÁSTICO	PADICO	/ <sup>1</sup> plaStikU/
PLÁSTICO	PATICO	/ <sup>1</sup> plaStikU/
PLÁSTICO	PATICO	/ <sup>1</sup> plaStikU/
PRIVADA	PIVADE	/pri <sup>1</sup> vada/
PRIVADA	PIVADA	/pri <sup>1</sup> vada/
PRIVADA	PIVADA	/pri <sup>1</sup> vada/
REFRESCAR	REFESCA	/rEfrES <sup>1</sup> kaR/
REFRESCAR	REFESCA	/rEfrES <sup>1</sup> kaR/
REFRESCAR	REFECA	/rEfrES <sup>1</sup> kaR/
RETRATO	RETATO	/rE <sup>1</sup> tratU/
RETRATO	RETATO	/rE <sup>1</sup> tratU/
RETRATO	RETATO	/rE <sup>1</sup> tratU/
RETRATO	RETATO	/rE <sup>1</sup> tratU/
RETRATO	RETACOLO	/rE <sup>1</sup> tratU/
SOFREDOR	FSOFEDO	/sOfre <sup>1</sup> doR/
SOFREDOR	SOFEDO	/sOfre <sup>1</sup> doR/
SOFREDOR	COFEDO	/sOfre <sup>1</sup> doR/
TRISTEZA	TITEZA	/triS <sup>1</sup> teza/
TRISTEZA	TITEZA	/triS <sup>1</sup> teza/
TRISTEZA	TITESA	/triS <sup>1</sup> teza/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BALIGRAS	BALIGAS	/ba <sup>1</sup> ligraS/
BALIGRAS	BALICS	/ba <sup>1</sup> ligraS/
BALIGRAS	BALAGAS	/ba <sup>1</sup> ligraS/
CRÁSPITO	CAPITO	/ <sup>1</sup> kraSpitU/
CRÁSPITO	CAPITO	/ <sup>1</sup> kraSpitU/



CRÁSPITO	SAPITO	/ˈkraSpitU/
GRIMADA	GIMADA	/griˈmada/
GRIMADA	DIMADA	/griˈmada/
GRIMADA	RIMADA	/griˈmada/
MALUPRA	MALUPA	/maˈlupra/
MALUPRA	MALUPA	/maˈlupra/
MALABRIS	MALABI	/malaˈbriS/
MALABRIS	MALABI	/malaˈbriS/
MITRAFOU	MITAFO	/mitraˈfow/
MITRAFOU	MITAFO	/mitraˈfow/
PETRADO	PETADO	/pEˈtradU/
PETRADO	PETADO	/pEˈtradU/
RABRASTO	RABADO	/raˈbraStU/
RABRASTO	RABASTO	/raˈbraStU/
REPRISGOU	REPISGO	/rEpriSˈgow/
REPRISGOU	REPICO	/rEpriSˈgow/
REPRISGOU	REPIGO	/rEpriSˈgow/
SEBOFRI	CEBOFI	/sEbOˈfri/
SEBOFRI	CSMOFI	/sEbOˈfri/
SEBOFRI	SEBOFI	/sEbOˈfri/
TRASMUTA	TAMOTA	/traSˈmuta/
TRASMUTA	TASMUTA	/traSˈmuta/
TRÉFIDA	TEFIDA	/ˈtrefida/
TRÉFIDA	TAFITA	/ˈtrefida/

## APÊNDICE 2C

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR AMPLIAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ARGOLA	ACORLA	/aR'gola/
BATISMO	BASMO	/ba'tiSmU/
BELISCAR	BESCA	/bEliS'kaR/
CASTELO	CASTERIO	/kaS'teIU/
FAÍSCA	FAISCA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAISCA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICAIS	/fa'iSka/
FÉRIAS	FESRIA	/'feRiaS/
JACARÉS	JACASS	/ʒaka'ReS/
JACARÉS	GACARS	/ʒaka'ReS/
MAESTRO	MASTO	/ma'eStrU/
MAESTRO	MASTO	/ma'eStrU/
MAESTRO	MAESATO	/ma'eStrU/
MADRASTA	MADTA	/ma'draSta/
PRIVADA	PRIVADAS	/pri'vada/
SABIÁS	SABISSA	/sabi'aS/
SABIÁS	SABIAIS	/sabi'aS/
SOFREDOR	FSOFEDO	/sOfRE'doR/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ÁSPITO	ÁSPITOS	/'aSpitU/
BALIGRAS	BALICS	/ba'ligraS/
FABIÓS	FIBAO	/fabi'oS/
MIREFAS	MIRFA	/mi'RefaS/
PARISTA	PARSITA	/pa'RiSta/
PARISTA	PARISTAS	/pa'RiSta/
PARISTA	PASTA	/pa'RiSta/
PÁTICO	PATICOL	/'patikU/
SEBOFRI	CSMOFI	/sEbO'fri/
TAÍSCA	TAICA	/ta'iSka/
TAÍSCA	TAICA	/ta'iSka/
TAÍSCA	TAISCA	/ta'iSka/
TAÍSCA	TASCA	/ta'iSka/

## APÊNDICE 2D

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA LEXICAL

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BATISMO	BASMO	/ba'tiSmU/
BELISCAR	BESCA	/bEliS'kaR/
FAÍSCA	FAISCA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAISCA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICAIS	/fa'iSka/
JACARÉS	JACASS	/zaka'ReS/
JACARÉS	GACARS	/zaka'ReS/
MADRASTA	MADTA	/ma'draSta/
MAESTRO	MASTO	/ma'eStrU/
MAESTRO	MASTO	/ma'eStrU/
SABIÁS	SBIAR	/sabi'aS/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BALIGRAS	BALICS	/ba'ligraS/
FABIÓS	FIBAO	/fabi'oS/
MIREFAS	MIRFA	/mi'RefaS/
PARISTA	PASTA	/pa'RiSta/
SEBOFRI	CSMOFI	/sEbO'fri/
TAÍSCA	TAICA	/ta'iSka/
TAÍSCA	TAICA	/ta'iSka/
TAÍSCA	TASCA	/ta'iSka/

## APÊNDICE 2E

## PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
JAISCOU	JASICO	/zaiS'kow/
JAISCOU	GASICO	/zaiS'kow/
JAISCOU	GASICO	/zaiS'kow/
JAISCOU	JAISICO	/zaiS'kow/
MITRAFOU	MITAFO	/mitra'fow
MITRAFOU	MITAFO	/mitra'fow
MITRAFOU	MITRAFO	/mitra'fow
REPRISGOU	REPISGO	/rEpriS'gow/
REPRISGOU	REPICO	/rEpriS'gow/
REPRISGOU	REPIGO	/rEpriS'gow/
SAFISTOU	SAFITA	/safis'tow/
SAFISTOU	SAFITO	/safis'tow/
SAFISTOU	SAFITO	/safis'tow/
SAFISTOU	SAFITO	/safis'tow/

## APÊNDICE 2F

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR DITONGAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
CASTELO	CASTERIO	/kaS'telU/
ENCOBRI	EICOBRI	/ékO'bri/
FAÍSCA	FAICAIS	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAICA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAISCA	/fa'iSka/
FAÍSCA	FAISCA	/fa'iSka/
SABIÁS	SABIAIS	/sabi'aS/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
TAÍSCA	TAICA	/ta'iSka/
TAÍSCA	TAICA	/ta'iSka/
TAÍSCA	TAISCA	/ta'iSka/
FABIÓS	FIBAO	/fabi'oS/

## APÊNDICE 2G

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR SIMPLIFICAÇÃO DA SÍLABA TÔNICA

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BATISMO	BASMO	/ba'tiSmU/
JACARÉ	GACARS	/zaka'ReS/
JACARÉ	JACASS	/zaka'ReS/
MADRASTA	MADTA	/ma'draSta/
MAESTRO	MASTO	/ma'eStrU/
MAESTRO	MASTO	/ma'eStrU/
CICATRIZ	SICADT	/sika'triS/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
MIREFAS	MIRFA	/mi'RefaS/
PARISTA	PASTA	/pa'RiSta/
TAÍSCA	TASCA	/Ta'iSka/

## APÊNDICE 2H

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS PELA SIMPLIFICAÇÃO DA SÍLABA FRACA

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ÁRVORE	AVUOR	/'aRvoRI/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BALIGRAS	BALICS	/ba'ligraS/
SEBOFRI	CSMOFI	/sEbO'fri/

## APÊNDICE 2I

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR PERMUTAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ÁRVORE	AVUOR	/'aRvoRI/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
FABIÓS	FIBAO	/fabi'ɔS/

## APÊNDICE 2J

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR SONORIZAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BATISMO	BADIMO	/sabi'aS/
CICATRIZ	SCADT	/sika'triS/
PLÁSTICO	PADICO	/'plaStikU/
SAPATO	SABATO	/sa'patU/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ÁSPITO	SABITO	/'aSpitU/
PÁTICO	PADICO	/'patikU/
RABRASTO	RABADO	/ra'braStU/
SABUTI	SABUDI	/sabu'ti/
TRÉFIDA	TREVIDA	/'trɛfida/

## APÊNDICE 2K

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BELISCAR	MERÍLICA	/bEliS'kaR/
CASTELO	CASATERO	/kaS'teIU/
CASTELO	CASTERIO	/kaS'teIU/
MÚSCULO	MUSRURO	/'muSkulU/
PALAVRAS	PARAVRA	/pa'lavraS/
PALAVRAS	PARAVRAS	/pa'lavraS/
PLÁSTICO	PRATICO	/'plaStikU/
PLÁSTICO	PRASTICO	/'plaStikU/

## APÊNDICE 2L

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR ABAIXAMENTO VOCÁLICO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
MILAGRE	MELAGE	/mi'lagrI/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
MIREFAS	MEREFAS	/mi'RefaS/
SABUTI	SABOTI	/sabu'ti/
SAPIRIS	SAPIRE	/sa'piRiS/
TRASMUTA	TAMOTA	/traS'muta/
MÓRTIRO	BOTIRA	/'mɔRtiRU/
GASPIDO	GASPIDA	/gaS'pidU/

## APÊNDICE 2M

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR ENSURDECIMENTO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ARGOLA	ACORLA	/aR'gola/
GRÁVIDA	CAFIDA	/ˈgravida/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BALIGRAS	BALICS	/ba'ligraS/
GASPIDO	CAPIDO	/gaS'pidU/
GRIMADA	CRIMADA	/gri'mada/
REPRISGOU	REPICO	/rEpriS'gow/

## APÊNDICE 2N

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR OCLUSIVIZAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BATISMO	MATIDO	/ba'tiSmU/
MALUCA	MADUCA	/ma'luka/
SOFREDOR	SOBREDOR	/sOfrE'doR/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
MABIDO	BABINO	/ma'bidU/

## APÊNDICE 2O

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR NASALIZAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BELISCAR	MERÍLICA	/bEliS'kaR/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
IRPADA	INPADA	/iR'pada/
MABIDO	BABINO	/ma'bidU/
SEBOFRI	CSMOFI	/sEbO'fri/

## APÊNDICE 2P

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR DESNASALIZAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ENCOBRI	ESCOBI	/ékO'bri/
ENCOBRI	EICOBRI	/ékO'bri/
ENCOBRI	ECOBRI	/ékO'bri/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
MÓRTIRO	BOTIRA	/ˈmɔRtiRU/

## APÊNDICE 2Q

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR LATERALIZAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
RETRATO	RETACOLO	/rE'tratU/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
MITRAFOU	MITRAFOL	/mitra'fow/
REPRISGOU	REPRISGOL	/rEpriS'gow/

## APÊNDICE 2R

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR ALTEAMENTO VOCÁLICO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
PRIVADA	PIVADE	/pri'vada/

## APÊNDICE 2S

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR POSTERIORIZAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ÁRVORE	AVUOR	/'aRvoRI/
FOMITA	FONITA	/fo'mita/

## APÊNDICE 2T

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR ANTERIORIZAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
GRIMADA	DIMADA	/gri'mada/

## APÊNDICE 2U

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR DISSIMILAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
RETRATO	RETACOLO	/rE'tratU/

## APÊNDICE 2V

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR ASSIMILAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
FÉRIAS	FARIA	/ˈfeRiaS/
MILAGRE	MELAGRE	/miˈlagrɪ/
MÚSCULO	MOSCULO	/ˈmuSkulU/
MÚSCULO	MUSRURO	/ˈmuSkulU/
MÚSCULO	MUCOLO	/ˈmuSkulU/
MÚSCULO	MUCOLO	/ˈmuSkulU/
MÚSCULO	MUSCOLO	/ˈmuSkulU/
PRIVADA	PIVADE	/priˈvada/
SÁBADO	SABATO	/ˈsabadU/
SÁBADO	SABODO	/ˈsabadU/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
BALIGRAS	BALAGAS	/baˈligaS/
FABIÓS	FABISA	/fabiˈɔS/
MIREFAS	MEREFA	/miˈRefaS/
SAFISTOU	SAFITA	/safiSˈtow/
TAÍSCA	TASACA	/taˈiSka/
TRÉFIDA	TRAFIDA	/ˈtrefida/
TRÉFIDA	TAFITA (2 oc. na palavra)	/ˈtrefida/

## APÊNDICE 2W

## PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS AFETADAS POR REDUPLICAÇÃO

Palavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ARGOLA	ARAGOLA	/aRˈgola/
ÁRVORE	ARAVORE	/ˈaRvoRI/
BELISCAR	MERÍLICA	/bEliSˈkaR/
CICATRIZ	SICADT	/sikaˈtriS/
CICATRIZ	CICARITRI	/sikaˈtriS/
MAESTRO	AMAESTRO	/maˈeStrU/
RETRATO	RETACOLO	/rEˈtatrU/
SOFREDOR	FSOFEDO	/sOfrEˈdoR/
SABIÁS	SABISSA	/sabiˈaS/
Pseudopalavras ditadas	Escrita do aluno	Transcrição fonológica
ÁSPITO	ASPITOS	/ˈaSpitU/
PARISTA	PARISTAS	/paˈRiSta/
TRASMUTA	TRABUTRA	/traSˈmuta/



**APÊNDICE 3**  
**PALAVRAS E PSEUDOPALAVRA AFETADAS POR TROCA SEMÂNTICA E POR**  
**LEXICALIZAÇÃO**

**APÊNDICE 3A**  
**PALAVRAS AFETADAS POR TROCA SEMÂNTICA**

<b>Palavras ditadas</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Transcrição fonológica</b>
FÉRIAS	FARIA	/'feRiaS/
PLÁSTICO	PRATICO	/'plaStikU/
SABIÁS	SABIAS	/sabi'aS/

**APÊNDICE 3B**  
**PSEUDOPALAVRA AFETADA POR LEXICALIZAÇÃO**

<b>Palavras ditadas</b>	<b>Escrita do aluno</b>	<b>Transcrição fonológica</b>
GRIMADA	RIMADA	/gri'mada/