

# **T** **L** **A** **N** **G**

## **Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares**

**Alessandra Del Ré**

**Fabiana Komesu**

**Luciani Tenani**

**Alessandra Jacqueline Vieira  
(Org.)**

**CULTURA  
ACADÉMICA**  
*Editora*

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Universidade Estadual  
Paulista, Câmpus de Araraquara

Reitor: Julio Cesar Durigan

Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

**Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa**

Coordenadora: Rosane de Andrade Berlinck

**SÉRIE TRILHAS LINGUÍSTICAS N.º 23**

**Comitê Editorial**

Cibele Krause-Lemke (UNICENTRO)

Erotilde Goreti Pezatti (UNESP-IBILCE)

Frantomé Pacheco (UFAM)

Gladis Massini-Cagliari (UNESP-FCLAr)

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)

Marize Mattos Dall-Aglio Hattner (UNESP-IBILCE)

Roberto Gomes Camacho (UNESP-IBILCE)

**Comissão Editorial da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa**

Alessandra Del Ré

Anise de Abreu G. D'Orange Ferreira

Arnaldo Cortina

Bento Carlos Dias da Silva

Cristina Martins Fargetti

Luiz Carlos Cagliari

Renata Maria Facuri Coelho Marchezan

Rosane de Andrade Berlinck

**Diagramação:** Eron Pedroso Januskeivitz

**Normalização:** Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

**Estudos linguísticos  
contemporâneos:  
diferentes olhares**

Alessandra Del Ré

Fabiana Komesu

Luciani Tenani

Alessandra Jacqueline Vieira

(Org.)

**CULTURA**

**ACADÊMICA**

*Editora*

Copyright © 2013 by FCL-UNESP Laboratório Editorial  
Direitos de publicação reservados a:  
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1  
14800-901 – Araraquara – SP  
Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: [laboratorioeditorial@fclar.unesp.br](mailto:laboratorioeditorial@fclar.unesp.br)  
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

E829      Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares / Organizado por Alessandra Del Ré, Fabiana Komesu, Luciana Tenani, Alessandra Jaqueline Vieira. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.  
202 p. ; 21 cm. – (Série Trilhas Linguísticas, 23)

ISBN: 978-85-7983-410-3

I. Linguística. 2. Língua Portuguesa. I. Del Ré, Alessandra. II. Komesu, Fabiana. III. Tenani, Luciana. IV. Vieira, Jaqueline. III. Trilhas Linguísticas.

CDD 410

## SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> .....	7
<i>Informação fonológica na aquisição da escrita</i> Ana Ruth Moresco Miranda .....	11
<i>Os movimentos da criança na enunciação</i> Carmem Luci da Costa Silva .....	37
<i>Texto e contexto – uma visão funcional da linguagem em (con)texto</i> Maria Helena de Moura Neves .....	59
<i>Gramaticalização de construções na pesquisa funcionalista</i> Mariangela Rios de Oliveira .....	77
<i>Estudos das línguas indígenas do Brasil</i> Angel Corbera Mori .....	97
<i>Pesquisa de línguas indígenas – questões de método</i> Cristina Martins Fargetti .....	115
<i>A atividade de reformulação enunciativa como fundamento para uma prática reflexiva</i> Márcia Romero .....	137
<i>Influência translingüística, code-switching e aquisição do português brasileiro como L3</i> Ester Mirian Scarpa e Gilcélia Santana Pires .....	155

<i>Prosodie et musicalité des langues: de la transcription musicale à la transcription de la prosodie</i>	
Christelle Dodane .....	175
<i>Sobre os autores e organizadoras</i> .....	197

## INFORMAÇÃO FONOLÓGICA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

**Ana Ruth Moresco MIRANDA**

### Introdução

A proposta psicogenética definiu novos rumos para os estudos sobre aquisição da escrita ao chamar a atenção para a necessidade de que as investigações, até então voltadas a subsidiar métodos de ensino, procurassem trazer luz ao processo de conceituação da escrita em toda sua complexidade, tendo como foco o sujeito cognoscente. Investigações voltadas para o processo de aprendizagem produzem materiais capazes de oferecer elementos aos pesquisadores para que as hipóteses das crianças sobre a linguagem possam ser desveladas.

Os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE–FaE/UFPel) ancoraram-se em três ideias principais: o processo de aquisição da escrita é parte integrante de um processo mais geral de aquisição da linguagem (ABAURRE, 1991); as crianças atualizam conhecimentos já construídos sobre a gramática sonora de sua língua durante a aquisição da escrita (MIRANDA, 2009a); o erro ortográfico é elemento chave para a descoberta das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita que estão a adquirir (MIRANDA, 2009b).

Ao voltarem-se para a análise de erros ortográficos, tais estudos visam a contribuir para a compreensão deste complexo pro-

cesso. São duas as grandes linhas de investigação desenvolvidas: uma voltada à discussão de erros relacionados a dificuldades que emanam do próprio modo de organização do sistema ortográfico (MIRANDA; MEDINA; SILVA, 2005; GUIMARÃES, 2005; MONTEIRO, 2008) e outra, à abordagem de erros que mostra conexões entre o conhecimento linguístico da criança e o dado de escrita (MIRANDA, 2009a, 2009b; CUNHA, 2004; NEY, 2012, entre outros).

Neste capítulo<sup>1</sup>, os dados de desenvolvimento da escrita apresentados embasarão a reflexão sobre a influência da informação fonológica nas escolhas das crianças ao produzirem uma escrita alfabética. O capítulo encontra-se organizado em três seções, além desta introdução. Na próxima, são apresentadas algumas considerações teóricas sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e sobre o erro ortográfico, bem como sobre a classificação que propomos para a descrição dos erros encontrados nas escritas de crianças das séries iniciais. A seção seguinte traz breves considerações sobre os procedimentos metodológicos, resultados referentes à distribuição dos erros e a apresentação de três tipos de dados que nos permitem refletir sobre a influência da informação fonológica nas escolhas gráficas observadas, a saber: erros referentes à grafia de vogais átonas, ao uso do acento gráfico e aos casos de segmentação não-convencional. Por fim, serão tecidas as considerações finais.

### **Considerações iniciais: sobre a aquisição da linguagem oral e escrita**

Saber como muda a fala da criança à medida que se aproxima da fala de sua comunidade ou, ainda, como muda sua escrita antes e depois de ela ter compreendido os princípios do sistema alfabético, os quais pressupõem um estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, são tarefas pertinentes à

Psicolinguística. Ao enfocar a linguagem em suas fases de instabilidade e mudança, os estudiosos do desenvolvimento linguístico podem oferecer uma descrição da maneira pela qual são usados os mapas da língua. Para Slobin (1980), tais mapas correspondem a modelos linguísticos, os quais devem ser considerados levando-se em conta o tempo, a direção e o propósito. Este é, na verdade, o grande desafio dos estudiosos do desenvolvimento, uma vez que precisam aliar a elegância descritiva dos modelos teóricos aos aspectos psicológicos essenciais aos modelos psicolinguísticos, para, assim, darem conta do fato de as crianças construírem uma gramática própria, que se configura em uma versão do sistema adulto.

A aquisição da linguagem oral é um processo dinâmico e se desenvolve de forma espontânea e exitosa em um curto intervalo de tempo e sem que a criança receba instrução específica para isto. Por esta perspectiva, a criança constrói gradativamente a fonologia de sua língua a partir da interação entre mecanismos inatos para a construção da gramática e o *input* a ela disponível. Aos três anos de idade ela já domina, de modo natural e inconsciente, a gramática de sua língua, “[...] sabe muito mais do que aquilo que aprendeu.” (CHOMSKY, 1978, p.115). Já a aquisição da escrita pressupõe ensino sistemático e exige da criança a superação de obstáculos cognitivos bastante complexos, pois, compreender o princípio alfabético da escrita, isto é, a correspondência entre grafemas e fonemas, é tarefa não trivial e necessária para a compreensão de uma estrutura que é própria do sistema de escrita. O efeito desse tipo de aprendizagem sobre o processamento da linguagem tem sido tematizado por estudiosos do campo da psicologia, da linguística e da educação. Para Frith (1998), a linguagem nunca mais será a mesma depois da aquisição de um sistema alfabético de escrita, um processo comparável a uma infecção por vírus, pois o processamento da fala será definitivamente modificado. Se antes as palavras inteiras são tomadas como unidades de processamento, depois, passam a ser os componentes sonoros que constituem as unidades básicas.

<sup>1</sup> O presente estudo integra pesquisa apoiada pelo CNPq – Processo nº 309199/2011-5 e pela FAPERGS – Processo nº 11/1294-0.

Essa metáfora é interessante porque aponta para uma retomada dos conhecimentos linguísticos já construídos, sobretudo aqueles do âmbito da fonologia, como uma consequência do processo de aquisição da escrita. É importante salientar, porém, que ocorrem reestruturações que afetam o modo de processamento da informação linguística ainda durante o processo de aquisição fonológica, como apontam os estudos de Macken (1992). A autora sustenta a ideia segundo a qual a criança, em fase inicial do desenvolvimento fonológico, começa a produzir e perceber unidades maiores, como a palavra, passando, subsequentemente, a realizar processos de análise que a levam a processar informações estruturais menores, tais como o pé, a sílaba, o segmento e os traços. Consideramos, no entanto, ambas as visões complementares por tratarem de processos cujas naturezas são diversas e por ocorrerem de modo distinto, uma vez que, desenvolver a competência linguística é processo natural e espontâneo, como já referimos, e aprender os princípios do sistema alfabetico é processo que exige trabalho consciente do aprendiz, a partir da retomada de conhecimentos implícitos sobre a língua.

A relação entre fonologia e ortografia é um tema de interesse aos estudiosos da aquisição que abordam este assunto a partir de diferentes pontos de vista. Há pesquisas sobre a consciência fonológica cujos resultados apontam para o efeito positivo da alfabetização no processamento da informação fonológica, gerando melhorias na memória e permitindo maior precisão na recuperação de palavras novas (GOSWAMI; BRYANT, 1990); e há outras, com foco sobre as representações fonológicas, que revelam processos reestruturantes por efeito do contato com a escrita, evidenciando uma via de mão dupla, isto é, um efeito de reciprocidade entre ortografia e fonologia, pois, à medida que o conhecimento fonológico subsidia a escrita inicial, o contato com este novo sistema é capaz de modificar as representações construídas na primeira infância sobre o sistema sonoro da língua (MIRANDA, 2009a).

Durante os períodos de conceituação da escrita nos quais a criança já é capaz de estabelecer relações entre os níveis fônico e gráfico da língua, ou seja, do nível silábico até o nível alfabetico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), os dados de escrita são ricos em exemplos de manifestações do conhecimento linguístico do aprendiz. Depois da compreensão do princípio alfabetico, período em que a escrita alfabetica passa a ser produzida consistentemente, os problemas a serem enfrentados passam a ser da ordem da ortografia e serão proporcionais às inconsistências encontradas nas relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas, em um nível mais abstrato, e entre letras e sons, em um nível mais superficial.

Propostas para a classificação dos erros ortográficos produzidos por crianças em fase de desenvolvimento da escrita têm sido feitas por estudiosos como Cagliari (1987), Oliveira e Nascimento (1990), Nunes (1992), Moraes (2002), Miranda, Medina e Silva (2005) e Miranda (2010). Em todas elas se observa a tentativa de oferecer categorias de análise capazes de subsidiar aqueles que se interessam pelo tema. Nos estudos do GEALE, trabalhamos com duas grandes categorias as quais alimentam as duas linhas de investigação referidas no início deste capítulo.

A primeira grande categoria engloba erros motivados pelas dificuldades advindas do próprio sistema ortográfico e têm sua origem nas assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas. Para exemplificar o conjunto de erros a que nos referimos, tomaremos o caso do fonema /s/ e dos grafemas a ele relacionados. São dez as formas de grafá-lo em nossa ortografia, conforme mostra o Quadro 1:

**Quadro 1 – Exemplo de relações múltiplas: um fonema representado por mais de um grafema**

fonema	grafema	Exemplos
/s/ <sup>2</sup>	'ss'	'assado'
	'sc'	'descer'
	'sc' <sup>3</sup>	'desça'
	'xc'	'exceto'
	'xs'	'exsudar'
	's'	'servo', 'pulso'
	'c'	'cinza', 'macio'
	'ç'	'poço', 'terço'
	'x'	'experimento', 'auxiliar'
	'z'	'xadrez'

**Fonte:** Elaboração própria.

As relações múltiplas, um grafema representando mais de um fonema ou um fonema representado por mais de um grafema (LEMLE, 1987), como exemplificado no Quadro 1, podem ou não ser regidas por regras contextuais. Ao levarmos em conta tal aspecto, seremos capazes de reduzir significativamente as opções de grafias para tais fonemas. No caso do exemplo dado, é possível observar limitações para o uso de alguns grafemas. Os dígrafos 'ss', 'sc'/'sc' e 'xc', por exemplo, somente são licenciados em posição intervocálica e os grafemas 's', 'x' e 'z', por seu turno, não podem figurar nesse contexto para representarem /s/. O resultado dessas observações, relativamente à grafia da fricativa, é de grande valia

<sup>2</sup> No português, a fricativa de final de sílaba, seja grafada com 's', 'x' ou 'z', é fonologicamente interpretada como /S/, um fonema fricativo sem especificação para o traço [sonoro]. Quando em final de sílaba dentro da palavra, manifesta-se foneticamente como mais ou menos [sonoro] dependendo da consoante que vem depois, 'pa[st]a' e 've[zg]a, por exemplo. Quando em final absoluto, é sempre desvozeada, como em 'mê[s]' e 'talve[s]', portanto.

<sup>3</sup> O 'c' com som de [s] e o 'ç' são grafemas que estão em distribuição complementar no sistema ortográfico da língua. O primeiro antecede vogais [-posterior], /e/, /ɛ/ e /i/; o segundo, vogais [+posterior], /u/, /o/, /ɔ/ e /a/.

para o ensino e também para a aprendizagem ortográfica, pois ajuda na organização do conteúdo a ser apresentado aos alunos e, também, alivia a carga de memória necessária ao armazenamento de regras ortográficas consideradas arbitrárias. Relações menos inconsistentes entre fonema e grafema também são encontradas no sistema e podem ser exemplificados como no Quadro 2:

**Quadro 2 – Exemplo de relações múltiplas: um grafema representando mais de um fonemas, de acordo com a posição**

	fonema	Exemplos
'r'	/x/	'rato', 'enrolado'
	/r/	'era', 'prato', 'tambor'

**Fonte:** Elaboração própria.

Um exemplo de relações múltiplas entre um grafema e mais de um fonema diz respeito ao uso do 'r' para representar os fonemas róticos, forte e fraco. Neste caso, o que se observa são grafias previsíveis por regra, pois os contextos em que devemos utilizar 'r' para representar o forte e o fraco podem ser claramente definidos: em início de palavra ou depois de sílaba travada, 'r' corresponde a 'r-forte'; e em encontro consonantal ou em posição de final de sílaba ou, ainda, na posição intervocálica, ao 'r-fraco'. Grafias como essas podem ser ensinadas e aprendidas com base no princípio gerativo que regula sua distribuição.

Os erros pertencentes à primeira grande categoria são, pois, aqueles em que entram no jogo as relações múltiplas responsáveis tanto por erros relacionados às arbitrariedades do sistema como por aqueles concernentes às regularidades definíveis por contexto, tanto fonológico como morfológico. Na segunda grande categoria, estão classificados erros com motivação marcadamente fonológica, relacionados ao que consideramos dificuldades representacionais ou, ainda, manifestações da fala na escrita. O grupo de erros que interpretamos como decorrentes de dificuldades representacionais podem envolver aspectos melódicos, referentes aos segmentos; ou ainda prosódicos, relativos à sílaba, ao acento ou a categorias inte-

grantes da hierarquia prosódica, tais como o pé, a palavra fonológica, o grupo clítico e a frase fonológica, por exemplo. Casos relacionados ao estabelecimento de relação forte entre a fala e a escrita são aqueles em que se observa uma forma de escrita que se assemelha ao modo como as palavras são pronunciadas na língua alvo. Embora seja evidente a motivação da fonologia nesses casos, a escolha pela nomenclatura ‘motivação fonética’ tem o objetivo de diferenciar este tipo de dado daqueles que não têm eco na fala da criança em idade escolar, isto é, casos que podem ser ligados a fatos da fonologia observados nas produções orais de crianças bem pequenas.

Exemplos de erros fonológicos vinculados a dificuldades relacionadas à sílaba e ao segmento e à relação estreita entre fala e escrita estão no Quadro 3:

**Quadro 3 – Exemplos de erros de escrita motivados pela fonologia**

motivação fonológica sílaba	segmento	motivação fonética
CVN 'grade' para 'grande'	sonoras-surdas 'agordou' para 'acordou'	infinitivo 'sai' para 'sair'
CVCC 'mosto' para 'monstro'	soantes palatais 'porquino' para 'porquinho'	vogais átonas 'poti' para 'pote'

**Fonte:** Elaboração própria.

Os erros apresentados na coluna da esquerda, no Quadro 3, são relativos às grafias de sílabas que oferecem algum tipo de complexidade fonológica à criança, seja pelo número de unidades da estrutura silábica, seja pelo tipo de segmento preenchedor dessa estrutura. Considerando-se que CV é a estrutura canônica, estruturas derivadas desse padrão, tais como CVC, CCV, CCVC, VC, VCC, CVCC, CCVCC, por exemplo, apresentam maior grau de complexidade, o que pode acarretar algum tipo de dificuldade para sua grafia. Os estudos de Abaurre (1988) e Miranda (2009a, 2009b) discutem, com base na alta incidência de erros na escrita, a dificuldade das crianças em grafarem estruturas com nasais pós-vocálicas

e, a partir de dados de escrita, apresentam uma reflexão sobre a complexidade fonológica destas estruturas.

A coluna central do Quadro 3 traz exemplos de dados de escrita em que são observados erros relacionados ao registro gráfico de segmentos que, no nível ortográfico, não apresentam inconsistência, em se considerando fonemas e grafemas, uma vez que dizem respeito a relações biunívocas, quer dizer, um fonema é sempre representado por um dado grafema ou *vice-versa*. Tais situações são, no entanto, relevantes do ponto de vista da fonologia, pois revelam dificuldades no manejo das crianças com traços fonológicos que, na aquisição segmental, trazem algum tipo de complexidade.

Por fim, à esquerda do Quadro 3, estão exemplificados fenômenos observados nos dados os quais remetem à pronúncia das palavras na variedade das crianças. Além de apagamento de infinitivo e alcance da vogal átona final, as grafias das crianças apresentam outros processos observados na oralidade, dentre os quais podemos citar a redução dos ditongos fonéticos ('caxa' para 'caixa' e 'poco' para 'pouco') ou o alcance de vogais para evitação do hiato ('viado' para 'veado' e 'juelho' para 'joelho'), entre outros.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados da computação dos dados, a fim de que se possa observar o peso de erros do tipo fonológico no conjunto de erros encontrados em dados de escrita de crianças das séries iniciais e, em seguida, serão abordados três estudos, nos quais a informação fonológica é interpretada como motivadora do erro: Miranda (2009a) com dados da grafia da palavra 'grande' em sua relação com a nasalidade do português; Cunha (2004) com dados de segmentação não-convencional em sua relação com a hierarquia prosódica; e Ney (2012) com dados de acento gráfico em sua relação com o acento prosódico.

### Os dados de escrita e os estudos realizados pelo GEALE

Os dados apresentados neste capítulo foram extraídos de textos que pertencem ao BATALE (Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita). Este Banco começou a ser criado em 2001 e é composto por vários estratos: (i) textos produzidos, entre os anos

de 2001 a 2004, por crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série de duas escolas, uma pública e outra particular, da cidade de Pelotas-RS; (ii) textos de 1º a 4º ano produzidos por crianças portuguesas da região de Lisboa, em 2008; (iii) textos produzidos por crianças de 1º a 4º ano de duas escolas públicas, da cidade de Pelotas-RS, coletados em 2009; (iv) textos longitudinais de 15 alunos de EJA, coletados em 2009 em escola pública da cidade de Pelotas-RS; (v) textos de 1º a 3º ano produzidos por crianças portuguesas da região do Porto, em 2009.

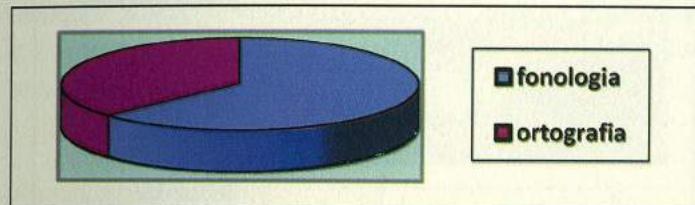
Todas as coletas foram realizadas por integrantes do grupo de pesquisa e seguiram a mesma metodologia, a saber: a aplicação de oficinas de produção textual que visavam a produção de textos espontâneos e cumpriam a seguinte rotina: aquecimento (atividade de estimulação por meio de imagens ou diálogos), produção (atividade de escrita individual) e socialização (atividade de leitura das produções realizadas). Em momento posterior, os textos foram digitados em *Word*, respeitando-se a grafia utilizada e a troca de linhas; digitalizados e salvos em formato *JPEG*. Dos textos foram extraídas todas as grafias em que havia algum tipo de erro ortográfico, as quais foram registradas em fichas específicas para a classificação dos erros, uma para cada aluno. Após, os erros foram inseridos em um programa computacional criado no *Access*<sup>4</sup> especificamente para a pesquisa, o qual permite a estocagem, a tabulação e a computação dos erros.

Os dados apresentados neste capítulo são pertencentes ao primeiro estrato do BATALE, composto por 2024 textos, dos quais 154 correspondem a escritas não alfabéticas. O levantamento dos erros resultou em um total de, aproximadamente, 30.000 dados, 2/3 deles na escola pública e 1/3 na escola particular, extraídos de 1003 e 867 textos espontâneos, respectivamente.

A fim de oferecer uma visão geral, estão apresentados dois gráficos que ilustram a distribuição dos erros, considerando-se as duas grandes categorias referidas anteriormente: erros relativos à complexidade do sistema ortográfico do português (arbitrariedade e

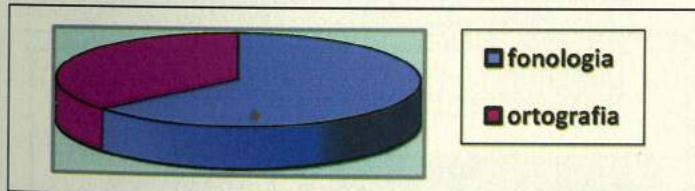
contextualidade) e erros relacionados a aspectos fonético-fonológicos (segmental ou prosódico). Não fazem parte desta computação, os erros de acentuação e os de segmentação não-convencional, pois, ainda que, em nossa análise, ambos sejam analisados do ponto de vista da fonologia, em especial da prosódia, a discussão em torno deles exige a consideração de fatores relacionados a motivações de ordem gráfica, como ficará evidente quando os trabalhos de Cunha (2004) e Ney (2012) forem mencionados adiante.

Gráfico 1 – Distribuição de erros – Escola Pública



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Distribuição de erros – Escola Particular



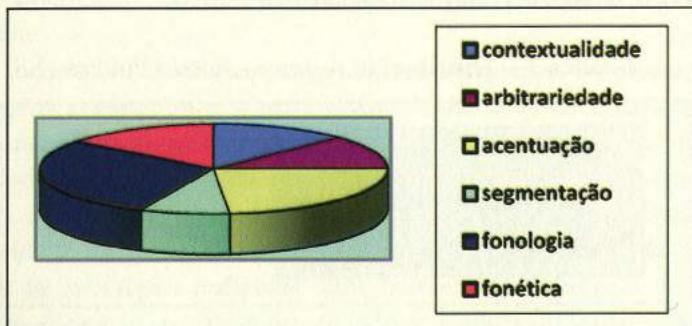
Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro aspecto a ser observado é relativo à grande incidência de erros relacionados a aspectos da fonologia da língua, maior que aqueles referentes à ortografia, em ambas as escolas. É interessante notar também que, mesmo o número total de erros encontrados na pública seja equivalente ao dobro do total encontrado na escola particular, a distribuição, em se considerando as duas grandes categorias, é muito semelhante. Em uma visão menos geral daquela que está nos Gráficos 1 e 2, considerando-se a distribui-

<sup>4</sup> Programa criado pelo Professor Luís Isaías Centeno do Amaral (UFPel).

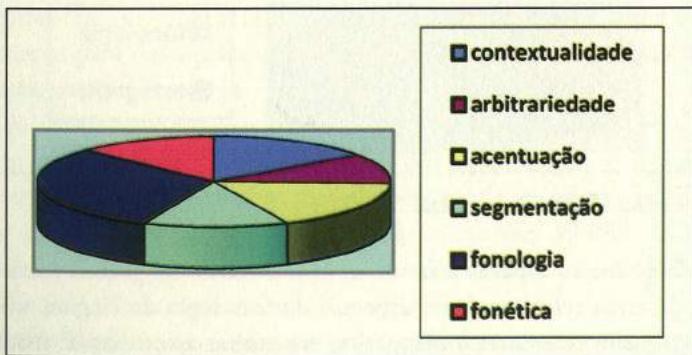
ção dos erros de acordo com as subcategorias utilizadas, duas consideradas ortográficas e quatro fonológicas, a saber: arbitrariedade e contextualidade *versus* motivação fonética, fonologia da sílaba e do segmento, segmentação não-convencional e acento gráfico, é apresentada a distribuição nos Gráficos 3 e 4.

**Gráfico 3 – Distribuição por tipo – Escola Particular**



**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Gráfico 4 – Distribuição por tipo – Escola Pública**



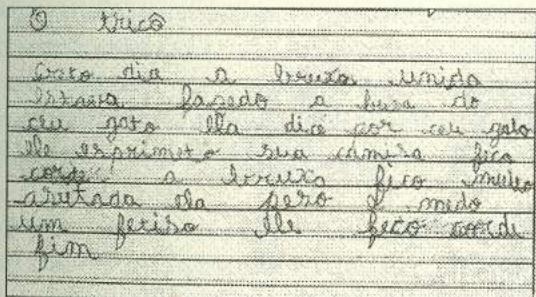
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os gráficos 3 e 4 novamente reforçam a tendência expressa nos anteriores, pois mostram, mesmo com a inclusão dos dados referentes à acentuação e à segmentação não-convencional, uma distri-

buição similar entre as duas escolas, a despeito de o volume total de erros ser maior, conforme recém referido.

Considerando o foco do capítulo, voltado para o efeito da informação fonológica em erros ortográficos extraídos de textos produzidos por crianças que frequentam as séries iniciais, serão discutidos, primeiramente, dados referentes a uma grafia que tem chamado a atenção nos dados do BATALE. Erros referentes ao registro da palavra ‘grande’ estão presentes em muitos dos textos do *corpus*. A alta incidência deste item lexical é motivada pela oficina proposta às crianças que recebem uma sequência de quadrinhos de Eva Furnari, intitulada *O tricô*, cuja história pode ser ilustrada pela narrativa de um aluno de 1<sup>a</sup> série da escola particular mostrada na reprodução na Figura 1:

**Figura 1 – Exemplo de grafia da palavra ‘grande’**



**Fonte:** BATALE (1<sup>a</sup> série).

**Sugestão de Leitura:** Certo dia a bruxa Onilda / estava **fazendo** a blusa do seu / gato ela disse pro seu gato/ ele **experimentou** sua camisa ficou / **grande** a bruxa ficou muito / assustada ela **pensou** e **mando** / um feitiço ele ficou **grande** / fim.

Vemos, na Figura 1, uma série de erros típicos deste período em que as crianças estão começando a se apropriar do sistema de escrita do português. Erros motivados por inconsistências na relação fonema-grafema, como em ‘dice’ e ‘ceu’ para ‘disse’ e ‘seu’, por exemplo; não registro do morfema flexional – u nos verbos do pretérito perfeito, na terceira pessoa do singular, como em ‘fico’-‘feço’

para ‘ficou’, entre outros; e vários casos em que não há a grafia da nasal pós-vocálica, como em ‘peso’, ‘esprimeto’, ‘medo’ e ‘corde’ para ‘penso’, ‘experimentou’, ‘mandou’ e ‘grande’, respectivamente. Grafias como estas últimas são muito frequentes no início da escolarização e remetem a uma questão importante à fonologia da língua.

Sobre a dificuldade de as crianças grafarem a nasal pós-vocálica em sua escrita inicial, Abaurre (1988) menciona o fato de ser esta uma grafia contra-intuitiva, uma vez que para a criança a vogal nasalizada parece ter realidade monofonêmica, em vez de ser proveniente de uma sequência VN, como propõe Bisol (1992). Também os estudos desenvolvidos por Miranda (2009a) discutem a representação de tal estrutura e sugerem que, para a criança, a nasalidade vocálica não é resultante de uma sequência de vogal mais segmento nasal situado na coda silábica, sendo necessário para uma reestruturação representacional, capaz de coincidir com as análises propostas para o modelo adulto, que os sujeitos passem pelo processo de aquisição da escrita, período em que poderão atualizar seus conhecimentos fonológicos, realizando a adequação necessária às estruturas representacionais criadas durante o desenvolvimento fonológico.

Nos dados do BATALE, uma computação dos erros envolvendo a nasal pós-vocálica e as outras consoantes que podem estar nesta posição, ‘s’, ‘r’, ‘l’, mostrou que, em 78% dos casos nos quais um erro na grafia de estruturas CVC é verificado, a nasal está envolvida. A palavra ‘grande’ é um bom exemplo para uma reflexão sobre o que consideramos uma complexidade fonológica manifesta na escrita. Onde estará esta complexidade se, do ponto de vista da ortografia, as relações fonema grafema são biunívocas?

**Quadro 4 – Variedade de grafias da palavra ‘grande’**

‘corde’	‘gerde’	‘ficocrede’	‘guremde’
‘garde’	‘gode’	‘ficoquarate’	‘guende’
‘grade’	‘quorti’	‘gade’	‘grânde’

**Fonte:** Elaboração própria.

Nos dados apresentados no Quadro 4, além do caso específico da vogal nasalizada e de sua grafia, que no português é realizada como vogal mais consoante nasal, um ‘m’ ou um ‘n’, vemos exemplos de dessonorização de oclusivas, ‘d’ e ‘g’ grafados com as letras que correspondem às contrapartes surdas dos fonemas /d/ e /g/, a saber: os grafemas ‘t’ e ‘c’-‘qu’, respectivamente; e redução do encontro consonantal.

As escolhas gráficas referentes à nasal, especificamente, revelam diferentes estratégias utilizadas pelas crianças para resolverem a complexidade na grafia da vogal nasalizada: metáteses, como em ‘corde’, ‘garde’, ‘gerde’, ‘quorti’, casos em que a rótica passa para o lugar em que a nasal deveria ser registrada; e mudança na qualidade da vogal, como exemplificado pelos casos em que, em vez do ‘a’, a escolha recai no ‘o’ ou no ‘e’, associada à supressão do elemento nasal. Os exemplos da coluna mais à direita são os únicos produzidos por crianças de 2ª série, os demais são de textos da 1ª. Naqueles casos, a consoante nasal já é grafada, mas ainda na forma não-padrão e observa-se, nas grafias, o uso do grafema ‘gu’ para garantir a correspondência com /g/, talvez por efeito de um avanço na aquisição de regras contextuais, e a presença do til para marcar claramente a nasalidade.

Estes breves comentários a respeito das grafias da sequência VN sustentam uma argumentação acerca do efeito da fonologia sobre as escolhas gráficas das crianças, e servem como claro exemplo da potência dos dados de escrita inicial para que questões relacionadas às representações fonológicas das crianças possam ser discutidas à luz dos modelos teóricos vigentes, os quais, por estarem mais voltados às gramáticas adultas, podem não dar conta de dados do desenvolvimento.

O próximo tipo de erro, que revela efeitos de conhecimentos fonológicos, a ser tratado neste capítulo, diz respeito às segmentações não-convenionais estudadas por Cunha (2004), divididas em hípo, hipersegmentações e híbridos: não preservação do espaço entre palavras gráficas, alocação indevida de espaços brancos e ambos os processos na mesma grafia, respectivamente. A autora analisou os dados encontrados em textos do BATALE com base

na Fonologia Prosódica, conforme proposta por Nespor e Vogel (1994), modelo teórico que propõe uma hierarquia para os constituintes prosódicos, os quais podem ser depreendidos da cadeia da fala. Desde a posição mais alta até a mais baixa da hierarquia temos: Enunciado (U); Frase entonacional (I), Frase fonológica ( $\phi$ ), Grupo clítico (C), Palavra fonológica ( $\omega$ ), Pé ( $\Sigma$ ) e Sílaba ( $\sigma$ ).

A proposta de Cunha (2004) para a descrição dos dados deriva das combinações possíveis entre dois tipos de palavras: *Palavra Gramatical* (PG): as que possuem apenas um significado gramatical e não são portadoras de acento, como é o caso dos clíticos; e *Palavra Fonológica* (PF): as que possuem acento primário, incluídas também todas as forma potenciais, isto é, formas que poderiam pertencer ao léxico pela sua constituição estrutural. As combinações possíveis e os respectivos exemplos estão no Quadro 5:

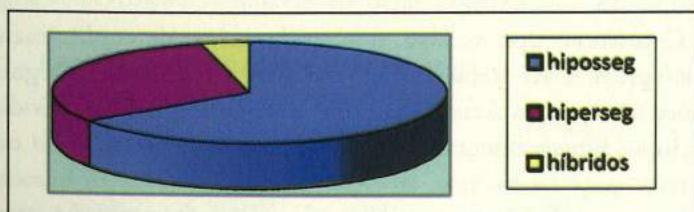
**Quadro 5 – Exemplos de segmentações não-convencionais**

	PF+PG	PF+PF	PG+PF	PG+PG
hipo	'matalo' <i>matá-lo</i>	'podentrar' <i>pode entrar</i>	'olobo' <i>o lobo</i>	'paque' <i>pra que</i>
hiper	'gritan do' <i>gritando</i>	'guarda napo' <i>guardanapo</i>	'em bora' <i>embora</i>	_____

**Fonte:** Elaboração própria

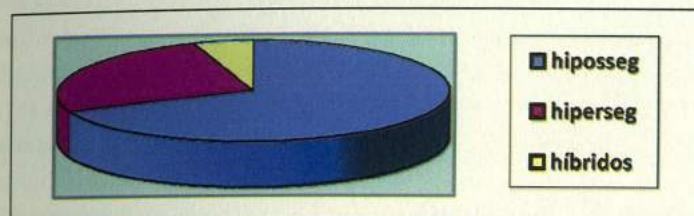
O levantamento dos casos de segmentação não-convencional nos dados do BATALE, em cada uma das escolas, está distribuído como mostram os gráficos 5 e 6:

**Gráfico 5 – Distribuição segmentação não-convencional – Escola Pública**



**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Gráfico 6 – Distribuição segmentação não-convencional – Escola Particular**

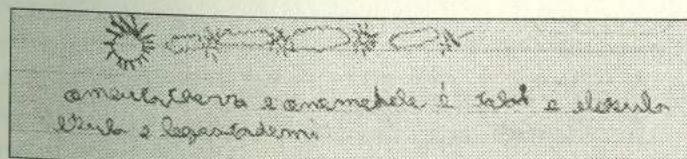


**Fonte:** Dados da pesquisa.

Também em relação a estes dados, chama atenção o fato de ambas as escolas apresentarem distribuição semelhante, ainda que o número total de erros encontrados em cada uma delas seja bastante distinto: 2.067 na pública e 554 na particular. Os gráficos apresentados mostram que as hipossegmentações são mais frequentes do que as hipersegmentações. Tal resultado vai ao encontro de outros estudos que apontam a mesma tendência e consideram que as crianças, em fase inicial da escrita alfabética, tendem a escrever sem segmentar palavra por palavra, seguindo a percepção que têm da cadeia da fala como um contínuo (CAGLIARI, 1987; ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004).

Dois exemplos de escrita que apresentam segmentação não-convencional estão nas Figuras 2 e 3, em textos produzidos por crianças de 1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, respectivamente:

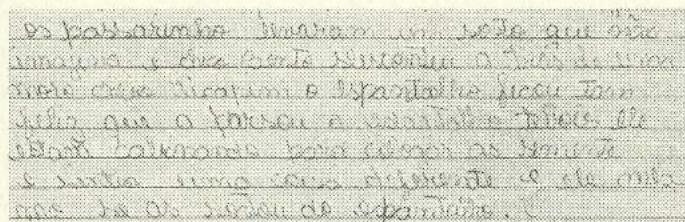
**Figura 2 – Exemplo de escrita hipossegmentada**



**Fonte:** BATALE (1<sup>a</sup> série).

**Sugestão de Leitura:** O meu cachorro e o nome dele é tobi e ele pula / e pula ele gosta de mim.

**Figura 3 – Exemplo de escrita com hipo e hipossegmentações**



**Fonte:** BATALE (3<sup>a</sup> série).

**Sugestão de Leitura:** Os passarinhos levaram um susto que não / imagina e Chico Bento **se escondeu** atrás de um / morro cheio de **capim** o espantalho ficou tão / feliz que **abraçou** o espantalho depois ele / estava capinando para colocar as sementes / e sentiu uma coisa diferente e ele mes- / mo **se assustou** do espantalho. / Ele mesmo **se assustou** do espantalho.

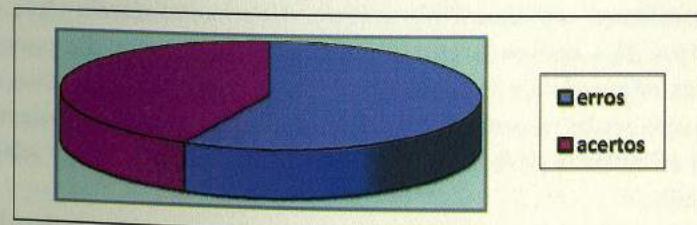
O exemplo na Figura 2 ilustra os achados de estudos, como os recém referidos, revelando a tendência à criação de grupos de palavras, que, de acordo com Cunha (2004), apontam para a influência de constituintes prosódicos iguais ou maiores que a frase fonológica. O único caso de hipersegmentação observado, ‘é legostademi’ para *ele gosta de mim* pode ser interpretado como uma tentativa de evitar a sequência de duas vogais idênticas ou um indício do reconhecimento do clítico ‘é’, como já registrado anteriormente. Na Figura 3, o texto produzido por aluno da 3<sup>a</sup> série, mostra exemplos de hiper e hipossegmentações e também de híbridos. As hipossegmentações encontradas, ‘seiscondeu’, dicapim, ilustram o que Cunha (2004) considera como sendo os casos mais frequentes de hipossegmentação, aqueles em que o clítico se liga à palavra acentuada que está à sua direita. Já as hipersegmentações, ‘a passou’, ‘a tras’ e ‘as sostou’ para *abraçou*, *atrás* e *assustou*; parecem estar sendo motivadas pelo reconhecimento dos clíticos como palavras gráficas autônomas, em um movimento inverso àquele observado nas hipossegmentações.

Os dados exemplificados seguem a tendência observada pela autora que observou em sua pesquisa que, à direita, restam for-

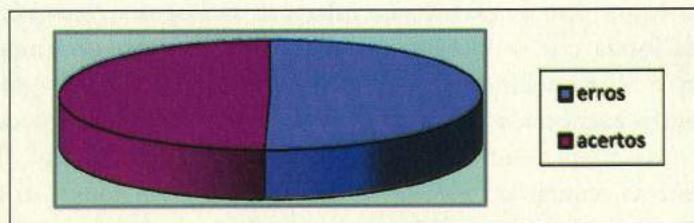
mas cuja estrutura é compatível com aquela das palavras lexicais, isto é, um tipo de pé métrico existente na língua e, à esquerda, uma forma que se identifica com um clítico, neste caso específico, o artigo definido feminino plural e singular. O exemplo de híbrido encontrado no texto mostra, antes de tudo, a indecisão da criança em relação ao tipo de grafia que a forma exige. Para a mesma sequência, *se assustou*, duas opções ‘se as sostou’ e ‘seas sostou’; a primeira com hipersegmentação e a segunda com hipo e hipersegmentação. Este dado parece sugerir que, não satisfeita com a primeira grafia, a criança busca uma alternativa em que combina os dois processos, os quais, de acordo com Cunha (2004), estão ordenados: primeiro a hipossegmentação, processo motivado mais fortemente pela cadeia da fala, e depois a hipersegmentação, cuja motivação inclui também aspectos próprios do sistema de escrita.

O estudo de Ney (2012), sobre o uso do acento gráfico por crianças das séries iniciais, mostra tendências gerais em relação ao uso e não uso do acento gráfico, em se considerando a norma, e propõe uma análise que avalia as motivações fonológicas para os erros observados. A análise realizada levou em conta a metade dos textos pertencentes ao primeiro estrato do BATALE e foram computados 3.383 dados, erros e acertos. O resultado geral da computação de erros e acertos, em cada uma das escolas analisadas, está apresentado nos gráficos 7 e 8:

**Gráfico 7 – Acento gráfico – erros e acertos – Escola Pública**



**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Gráfico 8 – Acento gráfico – erros e acertos – Escola Particular**

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A computação dos dados mostra que nos textos da escola particular foram encontrados mais contextos para o uso do acento gráfico e que as crianças acertam mais, havendo uma diferença de 13% em favor da escola particular. Já a distribuição referente a acertos e erros, levando-se em conta a posição do acento (oxítona, paroxítona e proparoxítona) mostra que, em ambas as escolas, o número de acertos é maior na grafia de palavras oxítonas e monossílabos tônicos com 61% de acertos e os acertos referentes às paroxítonas e proparoxítonas atingem percentuais bem mais baixos, 37% e 27%, respectivamente. O índice de acertos em monossílabos e em oxítonas pode ser explicado, em parte, pela alta frequência de palavras com esta estrutura no contexto escolar. A análise de tipos (*types*), realizada pela autora, mostra que a maior variedade é referente ao grupo das proparoxítonas, 64 tipos, sendo os conjuntos das paroxítonas, oxítonas e monossílabos tônicos aqueles que menos variedade apresentam, 17, 27 e 16. Tal constatação ajuda a explicar por que oxítonas e monossílabos tônicos atingem índices tão altos de acertos. Já a explicação para o índice baixo de acertos das paroxítonas não pode ser explicado por esta via, mas sim pelo fato de ser este o acento prosódico preferencial e por serem tais palavras não acentuadas graficamente, exceto quando terminam em sílaba pesada.

O estudo de Ney (2012) ateve-se também aos usos indevidos de acentos gráficos, os quais proporcionaram uma discussão capaz de trazer à tona a influência da fonologia, especificamente do acento prosódico da língua nas escolhas gráficas das crianças estudadas.

No quadro 6, são apresentadas duas situações em que a fonologia parece estar exercendo influência sobre a escrita das crianças: (a) acento na sílaba trocada e (b) omissão de acento em proparoxítonas.

**Quadro 6 – Exemplos de erros na grafia do acento**

- |   |
|---|
| (a) 'passáro', 'passarós', 'hipopotámo', 'zoológico'  |
| (b) 'pispi', 'ridicu', 'abobra', 'pinci', 'elicopite' |

**Fonte:** Elaboração própria.

Os exemplos apresentados em (6a) e (6b) são representativos do conjunto de dados apresentados por Ney (2012), referentes aos erros encontrados na grafia das proparoxítonas. Embora na amostra estudada a incidência maior seja referente a omissões, os usos observados trazem informação relevante para a discussão relativa à intuição prosódica das crianças. Em (6a), estão exemplos de dados em que a criança insere o acento gráfico na sílaba trocada possivelmente por efeito da memória gráfica, quer dizer, ela sabe que a palavra tem acento gráfico, mas, na hora de determinar a posição, opta por registrá-lo na segunda janela, reservada ao acento paroxítono, exatamente aquele considerado *default* pelas análises do acento em português (BISOL, 1992).

Ainda em relação às proparoxítonas, acento que em termos prosódicos é excepcional na língua, vale observar que se trata de formas às quais há sempre a exigência do uso de acento gráfico. Nos dados, foram encontradas grafias em que as crianças eliminam sílabas ou segmentos, ajustando as palavras a uma estrutura paroxítona – como o fazem os falantes do português que, independente do estigma social, para *abóbora* e *fósforo* produzem *abobra* e *fosfru*; ou ainda aqueles que sofrem o estigma e, para formas como *estômago* e *síbado*, produzem *estombo* e *sabu*. Assim, seja por apócope ou síncope, os falantes, como as crianças em suas escritas, ajustam as palavras aos padrões menos marcados.

Outro achado interessante da autora, diz respeito ao uso frequente do acento gráfico pelas crianças com a finalidade de mar-

car abertura tímbrica da vogal média, resolvendo assim a assimetria observada no sistema gráfico em relação ao ortográfico, já que este apresenta apenas cinco grafemas para registrar os sete fonemas da língua.

## Considerações finais

Neste capítulo, ao analisarmos os erros ortográficos produzidos por crianças das séries iniciais, buscamos contribuir para com o desenvolvimento dos estudos sobre a aquisição da linguagem, argumentando em favor da potência dos dados de escrita para que fenômenos do âmbito da aquisição da língua oral possam ser mais bem compreendidos. Nossos dados mostram que as crianças lançam mão do conhecimento já construído sobre a fonologia de sua língua e, ao fazerm isto, o fazem de um modo novo, pois têm a possibilidade de processar a língua de uma forma mais explícita, reanalizando suas estruturas mais básicas, como a sílaba, o acento e também outros constituintes fonológicos.

Os dados de escrita espontânea, por esta perspectiva, ajudam a desvelar a estrutura subjacente das formas linguísticas, tornando-as visíveis, e funcionam, assim, como uma verdadeira *janela para a representação*. As escolhas gráficas das crianças revelam, além do seu conhecimento fonológico, o conhecimento construído acerca das formas ortográficas. As hipóteses que constroem, sobre o funcionamento do sistema de escrita, ficam mais visíveis, à medida que os erros passam a ser lidos e interpretados com base em categorias claramente definidas, capazes de preservar informações concernentes à natureza do erro.

Ao olharmos de modo mais vertical para as relações que se estabelecem entre o conhecimento fonológico e o ortográfico – um que é parte da competência fonológica da criança e outro que está em plena construção –, não podemos ignorar os atravessamentos de um no outro. Uma proposta para a classificação de erros, como a que fazemos, intenta aproximar pesquisa e ensino, oferecendo uma visão mais ampla do processo de aquisição da escrita pela criança e procura apontar para a necessidade de uma

abordagem linguística que amplie a compreensão de fenômenos ordinários do cotidiano escolar, acreditando, como afirma Smith (1989, p.23) que “[...] a teoria é nosso escudo contra a perplexidade.”

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 1991, Porto Alegre. **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**, Porto Alegre: PUCRS, 1991. p.5-41.
- ABAURRE, M. B. M. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representation. **European Journal of Psychology Education**, Dordrecht, v.3, n.40, p.415-430, 1988.
- BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 22, p.69-80, 1992.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1987.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2.ed. Coimbra: Editor-Sucessor, 1978.
- CUNHA, A. P. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. 2004. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- FRITH, U. Editorial: literally changing the brain. **Brain**, Oxford, n.121, p.1011-1012, 1998.
- GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

- GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre aquisição da ortografia nas séries iniciais.** 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1987.
- MACKEN, M. Where's phonology? In: FERGUSON, C.; MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. (Ed.). **Phonological development:** models, research, implications. Hague: Holland Academic Graphics, 1992. p.240-273.
- MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, O. L.; FRONZA, C. de A. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação.** Blumenau: EDIFURB, 2010. v.1, p.141-162.
- MIRANDA, A. R. M. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das cudas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. **Estudos em aquisição fonológica.** Santa Maria: Pallotti, 2009b. p.111-130. v.2.
- MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: PINHO, S. Z. de. (Org.). **Formação de educadores:** o papel do educador e sua formação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009a. p.409-426.
- MIRANDA, A. R. M.; MEDINA, S. Z.; SILVA, M. R. O sistema ortográfico do Português Brasileiro e sua aquisição. **Linguagem e Cidadania,** Santa Maria, n.14, jul./dez. 2005.
- MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.
- MORAIS, A. G. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. **La prosodia.** Madrid: Visor Distribuciones, 1994.
- NEY, L. A. G. **Acentuação gráfica na escrita de crianças das séries iniciais.** 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- NUNES, T. C. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, E. S. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1992. p.125-49.
- OLIVEIRA, M. A. de; NASCIMENTO, M. do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Revista da Faculdade de Educação/UFMG,** Belo Horizonte, n.12, p.33-43, dez. 1990.
- SLOBIN, D. I. **Psicolingüística.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1980.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura.** Porto Alegre: ARTMED, 1989.