

CARACTERÍSTICAS FONOLÓGICAS DA ESCRITA EM COMENTÁRIOS DE PRÉ-ESCOLARES

Daniele MACIEL¹

RESUMO

Buscando contribuir para a compreensão das dificuldades que as crianças enfrentam para entender o sistema da escrita, foram verificados que tipos de conhecimentos fonológicos as crianças manifestariam em seus comentários orais sobre a escrita. Foram obtidos 17 desses comentários, feitos por crianças que freqüentavam duas EMEIs de Marília no ano de 2005. Desses comentários: cinco (29,41%) envolveram a correspondência grafema/fonema; seis (35,29%), a percepção de características mais específicas de fonemas e suas marcas gráficas na escrita; e seis (35,29%), a estrutura da sílaba. Com base nos resultados, pudemos notar que as crianças parecem refletir sobre as características da língua em suas soluções ortográficas. Essa reflexão parece resultar da inserção das crianças em práticas de oralidade (nas quais se mostram sensíveis às características sonoras da língua) e em práticas de letramento (nas quais aprendem a marcar, por meio de caracteres gráficos, as características fonológicas que detectam na oralidade).

Palavras-chave: aquisição da escrita; fonologia; convenções ortográficas; oralidade; letramento

Introdução e justificativa

A aquisição da escrita, segundo Silva (1994) e Abaurre et al. (1997), é um processo mais específico no interior de um mais amplo, que é o processo de aquisição da linguagem. Sendo assim, ao entrar “(...) em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (ABAURRE et al., 1997, p.22). Isso implica em uma desestruturação do sistema lingüístico construído, seguida de uma reestruturação que comporte os novos saberes com os quais o sujeito entra em contato.

Concordamos com Silva (1994, p.09) que “o trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita implícito nessa nova atividade faz com que a criança utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem”. Mas como fruto desse trabalho de reflexão e atuação, o sujeito, ao começar a adquirir a escrita, entra em constantes conflitos com relação à maneira como se entrelaçam os modos de enunciação falado e escrito do sistema lingüístico, no que se refere, por exemplo, às convenções ortográficas características do modo de enunciação escrito. Assim, constrói

¹ Bolsa Unesp/Monitoria, 3º ano de Fonoaudiologia, Lourenço Chacon, UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – 17525-900 – Marília – SP. E-mail: danizinha_maciel@yahoo.com.br

hipóteses na tentativa de entender as diferenças entre a produção oral e a escrita, tarefa esta difícil, dada a heterogeneidade constitutiva da própria escrita (CORRÊA, 2004).

Essas hipóteses construídas pelas crianças nem sempre condizem com as convenções próprias da escrita. Entretanto, o fato de suas hipóteses nem sempre estarem de acordo com as convenções ortográficas não significa que as crianças, no processo inicial de aquisição da escrita, não sejam capazes de seguir as convenções, mas, sim, que elas se encontram em um processo de construção de um novo sistema – a escrita – e, por experimentarem todas as possibilidades desse sistema, voltam-se de um modo especial para ele.

Para Abaurre et al. (1997, pp.16-17),

(...) durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

Acreditamos que as reflexões que as crianças fazem durante o processo de aquisição da escrita são essenciais para que possam compreender melhor as convenções escritas da língua que falam e na qual estão aprendendo a escrever. Nesse sentido, de acordo com Silva (1994, pp.18-26), os sujeitos não deveriam adquirir esse novo sistema de maneira passiva, por meio de atividades mecânicas como cópias e ditados de produções que não lhes pertencem – ainda muito comuns nas escolas – e que não lhes permitem compreender o funcionamento da escrita. Muitas vezes, nessas atividades, as crianças estabelecem uma relação superficial com a escrita que não permite que elas se sintam encorajadas a serem autoras de seus próprios enunciados escritos – sem receio, por exemplo, de não corresponderem às convenções ortográficas. Além disso, nessas atividades, as crianças seguem orientações que não condizem com as hipóteses que criam acerca do que é a escrita e de como ela se manifesta (ABAURRE ET AL, 1997).

Em contrapartida, nas últimas décadas, opondo-se a essa tendência de visão da escrita, a produção escrita de crianças em processo de aquisição tem sido apontada como um lugar importante de pesquisa lingüística, conforme atestam estudos de Silva (1994), Abaurre et al. (1997), Abaurre (1999), Chacon (2004), Capristano (2004) e Tenani (2004). O aspecto comum a esses estudos é o de fazerem considerações acerca da reflexão sujeito/língua com base, predominantemente, no produto final da atividade

escrita. Abaurre (1991), particularmente, afirma que a escrita espontânea de crianças em processo de aquisição constitui um lugar privilegiado para a observação e a identificação de momentos de reflexão das crianças, uma vez que, na produção de textos espontâneos, é das crianças a responsabilidade da decisão sobre o que vão escrever – não haveria, nessas situações, determinações prévias dos professores sobre como escrever, como nas atividades escolares mais controladas (ABAURRE, 1991, p.205).

Acreditamos, entretanto, que a identificação de momentos de reflexão das crianças sobre o funcionamento da linguagem e, mais especificamente, sobre o funcionamento da escrita, pode ser feita não apenas sobre o produto gráfico final, mas, também, com base em comentários orais que os aprendizes frequentemente fazem a respeito de características da escrita durante a própria atividade de produção textual. Por esta razão, consideramos significativo focar a relação sujeito/língua a partir de comentários orais feitos pelas crianças enquanto realizam seu ato de escrever.

No entanto, diferentemente dos estudos acima, que citam a atividade metalingüística, mas não a enfocam², nosso propósito nessa pesquisa é justamente o de observar a atividade metalingüística do sujeito escrevente **durante sua produção escrita**, já que “(...) a identificação desses momentos de reflexão e tomada de decisões pela criança (...) podem – e devem – ser observados no momento em que a criança coloca sua escrita no papel.” (ABAURRE, 1997, p.63).

Ou seja, no momento em que o sujeito escrevente realiza o ato de escrever propriamente dito, ele se vê diante da necessidade de fazer reflexões e de tomar decisões acerca dos percursos que ele deverá seguir, numa particular relação sujeito/língua. Portanto, “uma situação real de elaboração de um texto pressupõe, quase sempre, um planejamento anterior daquilo que se quer comunicar” (SILVA, 1994, p. 13). Por esse motivo, os sujeitos apresentam um comportamento bastante diferenciado diante das decisões que precisam tomar, propondo, por exemplo, diferentes soluções para a escrita das palavras, passando por uma situação de grande e natural instabilidade, como demonstra Abaurre et al. (1997).

Levando em conta que o sujeito faz uma reflexão não apenas sobre o produto final, mas enquanto realiza seu ato de escrever, consideramos significativo focar essa relação sujeito/língua não a partir do produto gráfico final, mas, sim, a partir de

² Calil (2004) estuda a reflexão sobre a linguagem a partir de autonímias marcadas por rasuras orais. Não sabemos de que grau de escolaridade são as crianças sujeitos de sua pesquisa, já que o autor não cita suas idades.

comentários orais que os aprendizes fazem a respeito de características da escrita durante a própria atividade de produção textual.

Não podemos negar que, muitas vezes, as crianças são privadas de realizar essa atividade metalingüística devido à conduta que alguns professores adotam em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que a criança acaba por adquirir a linguagem escrita sem compreendê-la de fato, o que provavelmente dificultará seu aprendizado posterior, seja na produção e/ou na interpretação de textos, seja em qualquer outro aspecto educacional³.

Por esta razão, direcionaremos nosso estudo para o processo de aquisição da escrita de pré-escolares, sobretudo porque: (A) apesar de serem sujeitos que já estão, de algum modo, inseridos em práticas letradas, têm relativamente pouco contato com a linguagem escrita e suas possibilidades de manifestação quando comparados com um adulto. Sendo assim, vendo-se diante desta nova prática, não hesitam em propor soluções e criar hipóteses, cada um a sua maneira, a respeito dos percursos e movimentos que devem seguir/fazer em uma produção escrita; além disso, outro fator determinante para a nossa escolha é (B) o fato de que crianças de pré-escola têm maior liberdade com o aprendizado (já que não lhes é cobrado o aprendizado de conteúdos curriculares, como acontece com as crianças no Ensino Fundamental) e, por este motivo, acreditamos que tenham maior liberdade também para fazerem comentários orais sobre aquilo que pensam a respeito das características da escrita.

Devemos ressaltar que, na elaboração das hipóteses acerca dos percursos que as crianças irão seguir, diversos fatores, como diferenças subjetivas e sociais, inserção em diferentes práticas de letramento, dentre outros, devem ser levados em conta para destacar a singularidade dos dados desses sujeitos⁴. A escrita, como destaca Abaurre (1999), é também um local de manifestação estilística de cada autor, o que justifica a utilização de critérios idiossincráticos por cada criança. Ainda a respeito da singularidade dos dados, concordamos com Chacon (2003, p.97), para quem “(...) a intuição, por parte das crianças de fatos fonético-fonológicos da língua (em sua

³ A propósito, para Silva (1994, p. 25), “Como produto final, (...) temos um indivíduo cuja relação com a escrita será superficial, com problemas sérios tanto no que diz respeito à produção de textos quanto ao entendimento de leitura.”

⁴ Mais uma vez, baseamo-nos em Silva (1994, p. 22): “Sem dúvida, as diferenças de personalidade e de classe social devem ser levadas em conta, visto fazerem com que uma criança aborde a escrita diferentemente de outra.”

dimensão segmental ou prosódica)” leva aos modos mais específicos de os sujeitos construírem relações entre a escrita e a oralidade.

Esperamos, por meio de nosso trabalho, conseguir chamar a atenção dos profissionais ligados à educação – como, por exemplo, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos – para a importância dos comentários que as crianças fazem sobre a escrita durante o processo de aquisição desse sistema, pois são também momentos em que a criança formula e reformula hipóteses acerca da escrita, buscando construir a sua relação com esse novo sistema e, conseqüentemente, com o sistema lingüístico de forma geral.

Além disso, acreditamos que a análise dos comentários orais feitos pelas crianças em contexto escolar – particularmente, em sala de aula – trará resultados significativos para que os profissionais ligados à educação tenham melhores condições de orientar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, resgatando, por meio dos comentários e questionamentos das crianças, as reflexões que, juntamente com elas, eles devem fazer sobre a escrita.

Material e método

Utilizamos dados coletados por duas diferentes investigadoras em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília (SP). Cada uma dessas investigadoras acompanhou, durante o primeiro semestre de 2005, uma mesma sala de pré-escola de nível III com crianças de cinco a seis anos.

A coleta dos dados foi feita semanalmente e consistiu na anotação – na íntegra – dos comentários orais sobre características fonológicas da escrita que as crianças faziam durante sua produção textual. Também foram registrados fatos relacionados ao contexto em que ocorreram os comentários. Quando necessário, anotou-se também a manifestação oral da professora (resposta, instrução, observações, dentre outros) a respeito desses comentários.

Resultados

Obtivemos um total de 17 ocorrências enquadradas em um mesmo grupo de características lingüísticas, no caso, conforme antecipamos, fonológicas. Das 17 ocorrências, cinco (29,41%) envolveram a correspondência grafema/fonema; seis (35,29%), a percepção de características mais específicas de fonemas e suas marcas gráficas na escrita; e, finalmente, também seis (35,29%), a estrutura da sílaba, como pode ser observado no quadro abaixo:

	a) Correspondência grafema/fonema	b) Percepção de características gráfico-fonológicas dos fonemas	c) Estrutura da sílaba
Subtotal:	5 (29,41%)	6 (35,29%)	6 (35,29%)
TOTAL:	17 (100%)		

Quadro 1: Distribuição dos comentários em relação aos aspectos fonológicos

Passemos à discussão sobre nossos resultados.

A respeito das ocorrências que envolveram a **correspondência grafema/fonema**, uma das hipóteses explicativas é a de que a criança, além de ser sensível aos segmentos da fala, relaciona-os a diferentes possibilidades de seu registro gráfico na escrita. É o que veremos nas ocorrências abaixo:

(1) A professora (P) aplicou como produção de texto a canção popular “Pirulito que bate, bate”.

Um aluno (A), ao escrever o trecho “pirulito que já bateu”, questionou-se:

A: “Bateu” é com “l” ou “u”?

E, depois de refletir um pouco, disse:

A: Ah, é claro que é com “u”.

(2) Um aluno (A), ao escrever a palavra “televisão”, pergunta:

A: Professora, como escreve o “são”?

A professora (P) o questiona:

P: Como você acha?

E ele pergunta:

A: É o “z” e o “ão”?

A professora diz:

P: Tem som de “z”, mas se escreve com “s”.

Ele reflete:

A: O “s” e o “ão”...

Como vimos, em (1), a criança parece ter algum conhecimento, mesmo que intuitivo, de que, na posição de coda silábica (ou seja, na posição de fechamento ou travamento da sílaba), o que ouve como [u] admite mais de uma possibilidade de representação gráfica (o grafema “l”, como em “pastel”, o grafema “u” como em “bateu” ou ainda o grafema “o”, como em “espontâneo”), baseando-se em conhecimentos que traz de sua inserção em práticas de oralidade e de letramento. O mesmo ocorre em (2) com o fonema /z/, que admite mais de uma representação gráfica, podendo ser escrito com o grafema “s”, como na palavra “televisão” ou com o grafema “z”, como na palavra “azul”.

Com relação às ocorrências que envolveram **percepção de características gráfico-fonológicas de fonemas**, apenas a nasalidade e a abertura vocálica foram mobilizadas em nossos dados, como veremos ilustradas abaixo:

(3) A professora (P) estava ditando a frase “A boneca é de pano.” Ao ditar a palavra “pano”, um aluno (A₁) perguntou:

A₁: É o “p”, professora?

Enquanto outro aluno (A₂) disse:

A₂: O “p”, o “a” e o tilzinho (pã).

Obs: Muitos alunos escreveram “pãno”.

(4) Ao nomear as figuras da atividade, um aluno (A) perguntou:

A: “Vela” também tem aquele assim, oh? (desenhando no ar o acento agudo com o dedo).

Obs: Há pouco, havia escrito “boné” e colocado acento agudo.

Como resposta, ouviu da professora (P):

P: Escreve do jeito que você acha que é.

Diante disto, ele optou por colocar o acento.

Uma das hipóteses explicativas para essas ocorrências é a de que, uma vez inseridas em práticas de letramento, as crianças passam a notar que existem representações gráficas específicas para a nasalidade e a abertura vocálica (o til e o acento agudo, respectivamente). Sendo assim, a criança começa a se questionar sobre quando existe a necessidade, ou não, de marcar essas características graficamente, uma vez que, apesar de, na fala, elas manterem sua regularidade, nem sempre, na escrita, há necessidade de registrá-las. A presença/ausência de registro gráfico da nasalidade, respectivamente, em “pãno” e “pano”, ou, ainda, da abertura vocálica em “boné” e “vela” nos ilustra esta questão.

A maior energia acústica que as sílabas em que elas se apresentam carrega (já que, tanto em “pano” quanto em “vela” a nasalidade e a abertura vocálica ocorrem na sílaba que recebe o acento primário das palavras) é mais um motivo para que as crianças percebam estas características e queiram representá-las graficamente.

Por fim, com relação aos dados que mobilizam a **sílaba como unidade fonológica**, chama nossa atenção o fato de que as crianças são sensíveis tanto aos padrões silábicos da língua, quanto aos segmentos que podem ocupar cada uma das posições da sílaba. É o que veremos nas ocorrências a seguir:

(5) Um aluno (A) não conseguia escrever a palavra “flor”. Então, perguntou para a professora (P):

A: Professora, como escreve “flor”?

Ela questionou:

P: Como você acha?

Ele pensou por um instante e respondeu:

A: Flor... flor... é da família do fla, fle, fli, flo, flu!

(6) Ajudando a professora (P) a escrever a palavra “que”, os alunos, em coro (A_c), disseram:

A_c: É o “q”.

Obs: Eles estavam referindo-se apenas à letra “q”.

Então, a professora perguntou:

P: É só ele sozinho? O quê que põe pra ficar o “que”? O “que” de “queijo”?

Eles, então, responderam:

A_c: O “u” e o “e”.

Como vimos, a sensibilidade das crianças aos padrões silábicos parece vir não apenas da sensação auditiva, mas também da imagem gráfica que fazem da sílaba, já que as atividades de alfabetização desenvolvidas em contexto escolar colocam grande ênfase na segmentação de palavras em sílabas, bem como nas famílias silábicas.

* * *

Nas seis ocorrências que ilustram nossas considerações, pudemos notar que as crianças, na solução de seus conflitos ortográficos, parecem se apoiar tanto em conhecimentos que trazem de sua inserção em práticas de oralidade, quanto em

conhecimentos que envolvem sua inserção em práticas de letramento (desenvolvidas ou não em contexto escolar). Isso ocorre porque a criança é um ser social, que marca em sua escrita sua história de linguagem.

Em outras palavras, ao basear sua escrita na sensibilidade que tem para as relações entre características sonoras da língua e convenções ortográficas, a criança mostra não apenas que é sujeito de seu aprendizado, mas também que destaca fatos da língua que lhe são particularmente significativos. Conseqüentemente, não é aleatório o que a criança faz quando escreve.

Agradecimentos

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Lourenço Chacon, que com toda a sua sabedoria e paciência me ensinou o verdadeiro sentido da pesquisa. Agradeço também às minhas amigas e colegas de trabalho Luana Lima e Micheline Cruz Reis pela colaboração na coleta de dados e pelo auxílio nos estudos.

Referências

ABAURRE, M.B.M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralín*, v. 11, p. 203-17, 1991.

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.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em busca de pistas. In: _____ . *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de letras, 1997.

CALIL, E. Rasura oral e autonomia no processo de escritura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 207-221, 2004.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260, 2004.

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista Letra*, Curitiba, n. 61, especial, p. 97-122, 2003.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

CORRÊA, M.L.G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

TENANI, L. E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.

ARTIGO RECEBIDO EM 2007