

**DADOS DE ESCRITA EM SÉRIES INICIAIS:  
ORTOGRAFIA, FONOLOGIA E TEXTUALIDADE\***

CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA  
ALINE LORANDI<sup>1</sup>  
PATRICIA BEATRIZ LEMES<sup>2</sup>  
UNISINOS

**RESUMO**

Neste artigo, apresentam-se dados sobre a pesquisa *Produção de textos nas séries iniciais: evidências fonológicas e de textualidade*, que obteve um corpus formado por 1649 textos de 227 crianças de 2ª, 3ª e 4ª séries de escolas da rede privada de ensino (Fronza, 2004a, 2004b e 2004c). Nos textos, foram identificadas palavras cuja escrita diferenciava-se das convenções ortográficas. As diferenças foram classificadas a partir de uma adaptação de Cagliari (1997), obtendo-se um levantamento de alterações ortográficas ou convencionais e de alterações fonológicas (cf. Varella e Cesaro, 2004), tendo sido considerados seus contextos referentes à posição que ocupam na estrutura da sílaba e da palavra. Após a identificação das alterações e das indicações de progressos significativos a cada coleta e de uma série para outra, com a diminuição de palavras alteradas, o estudo centrou-se nas ocorrências fonológicas, representadas pela MES (Modificação na Estrutura Segmental, cf. Cagliari, 1997). Nos casos de MES, são consideradas as alterações de MESE (MES de Escrita), indicando casos em que há mudança de significado da escrita para a leitura e de MESF (MES de Fala), que se refere às ocorrências da escrita muito semelhantes às faladas por crianças de 2 a 4 anos. Diante desses textos, com uma produção variada e rica, fez-se um estudo sobre a relação entre as alterações de MES e as indicações de textualidade, verificando em que medida tais alterações prejudicaram os textos quanto à coesão, à coerência e à informatividade (Beaugrande e Dressler, 1997). As reflexões e constatações desses estudos oferecem contribuições diretas para a compreensão da forma como as crianças representam graficamente o sistema fonológico da língua, o qual já é de domínio da maioria delas na modalidade oral, a fim de promover um acompanhamento positivo na superação das dificuldades fonológicas, entendendo que as dificuldades ortográficas se estendem pelos anos de escolarização.

**Palavras-chave:** fala; escrita; fonologia; ensino.

---

\* Este artigo reúne dados de duas comunicações: *Speech and Writing: Phonology Acquisition During Literacy*, apresentada durante o *Second Lisbon Meeting on Language Acquisition*, que ocorreu em Lisboa, em junho de 2004; e *Evidências fonético-fonológicas na escrita de crianças de séries iniciais*, apresentada durante o XIX Encontro Nacional da ANPOLL, em Maceió, no mês de agosto de 2004.

<sup>1</sup> Aline Lorandi atuou na pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica UNIBIC (UNISINOS) no período de janeiro de 2002 a dezembro de 2003.

<sup>2</sup> Patrícia Beatriz Lemes atuou na pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS, no período de janeiro de 2003 a janeiro de 2004.

**ABSTRACT**

In this article, data from the research study *Text production in elementary grades: Phonological and text-based evidence* are presented. In 2002, this study gathered 1,649 texts from 227 children from the 2nd, 3rd and 4th grades in private schools (Fronza, 2004a, 2004b, 2004c). In these texts, words which presented differences from standard written conventions were identified. The differences were classified using an adaptation of Cagliari (1997), resulting in a collection of orthographic or conventional alterations and of phonological alterations (Varella and Cesaro, 2004); the classification was based on a consideration of the contexts regarding the position each item occupies in the structure of the syllable and of the word. After the identification of the alterations and the indication of significant progress within each collection, and from one grade to another—with the accompanying decrease of altered words—the study focused on the phonological occurrences, represented by MSS (Modification on the Segmental Structure) (Cagliari, 1997). In the cases of MSS, WMSS (Writing MSS) alterations are considered which indicated cases of changes in meaning from writing to reading, and of SMSS (Speech MSS), which refers to writing occurrences very similar to the ones produced in speech by children aged 2 to 4. From these texts, which represent a varied and rich production, a study was carried out on the relationship between the MSS alterations and aspects of textuality, verifying to what extent such alterations would affect the texts negatively as for cohesion, coherence, and information (Beaugrande e Dressler, 1997). The resulting verifications and reflections offer direct contributions to the understanding of how children represent in writing the phonological system of a language (already mastered by most of them in the oral form), in order to inform a positive accompaniment in the overcoming of phonological difficulties, and taking into consideration that orthographic difficulties do extend throughout the years of formal education.

**Key-words:** speech, writing, phonology, teaching

**INTRODUÇÃO**

A pesquisa *Produção de textos nas séries iniciais: evidências fonológicas e de textualidade*, desenvolvida no período compreendido entre agosto de 2001 e agosto de 2003, partiu da hipótese de que as alterações realizadas pelas crianças em suas produções textuais, em especial durante o processo de alfabetização, podem ser relacionadas ao processo de aquisição do sistema fonológico.

Os resultados apresentados em uma pesquisa anterior, que se desenvolveu de 2000 a 2001, com 1ª série (Fronza e Geremias, 2002; Fronza, 2003a, 2003b, Fronza e Varella, 2003a, 2003 b), incentivaram o estudo com as demais séries iniciais do Ensino Fundamental. Analisou-se um corpus de 1775 produções textuais (narrativas espontâneas), em que se procurou verificar, na escrita, aspectos fonológicos característicos da aquisição normal de fala, além de estabelecer relações quanto à presença de padrões de textualidade (Beaugrande e Dressler, 1997).

As alterações mais frequentes identificadas nos textos foram Modificação na Estrutura Segmental (MES), Acentuação Gráfica (AG), Uso Indevido de Letra (UIL) e Transcrição Fonética (TF) (a partir de Cagliari, 1997). O foco da análise foi a MES – substituições, não-realizações, reorganizações e inserções de segmentos que provocam mudança de significado na palavra – que, na busca por evidências para relações entre a fala e a escrita, foi dividida em dois tipos: MESE, que se refere a alterações de significado a partir da escrita para a leitura, e MESF, ligada a alterações cuja estrutura de escrita assemelha-se às formas faladas por crianças de 2 a 4 anos.

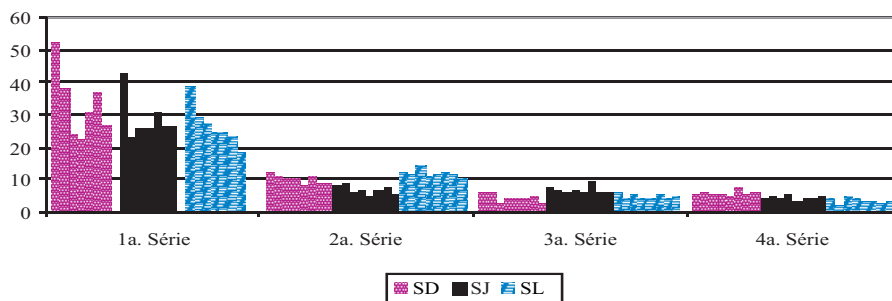
A relevante presença desse tipo de alteração nas produções textuais analisadas corroborou a hipótese inicial. Sob a perspectiva da textualidade, buscou-se verificar se a quantidade de alterações dessa natureza (MES) interfere na qualidade textual.

Os resultados dessa pesquisa, bem como o delineamento de algumas contribuições pedagógicas, serão apresentados neste artigo.

## 1. COLETAS DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E IDENTIFICAÇÃO DAS ALTERAÇÕES DE ESCRITA

Foram realizadas, mensalmente, na primeira etapa da pesquisa, oito coletas de produções textuais. O gráfico 1 ilustra o percentual de alterações verificado em cada série (incluem-se os dados de 1ª série, para fins comparativos), nas três escolas que participaram da pesquisa, ilustradas aqui com cores diferentes (SD, SJ, SL). Cada coleta é representada por uma coluna (de 1 a 7, para as 1ª séries, e de 1 a 8, para as demais).

Gráfico 1 - Percentual de alterações conforme coletas/séries/escolas

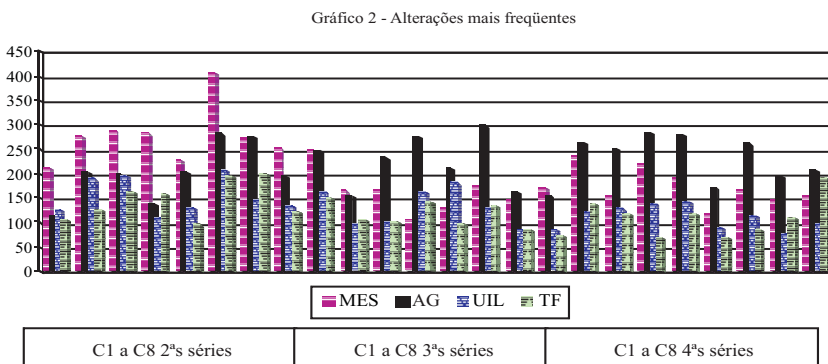


O gráfico 1, apesar de mostrar dados quantitativos, revela um fator qualitativo muito importante: a evolução das crianças no processo de aquisição da escrita. O maior percentual de alterações ocorreu nas 1ªs séries (conforme dados da pesquisa concluída em julho de 2001, com dados de 7 coletas), superando os 50%, seguido das 2ªs, cujos valores foram inferiores a 15%; depois estão as 3ªs séries, que não chegam a 10%, e as 4ªs séries, que não alcançam 8%. Esses resultados indicam que há muito mais adequações de escrita que inadequações, registrando o progresso evidenciado pelos alunos nas suas produções. Apesar disso, esta pesquisa voltou-se para as inadequações, com o objetivo de verificar, nesses contextos, ocorrências características da relação entre as modalidades oral e escrita da língua. Também é importante registrar que as turmas de 1ª série, na investigação de 2000, correspondem, na maioria dos casos, aos alunos de 3ª série, em 2002, ou seja, os dados percentuais mostram o quanto seus textos evoluíram desde a 1ª série.

A partir dessas coletas, passou-se à observação e à classificação das alterações encontradas nos textos, que constituiu a segunda etapa da pesquisa.

Diante das alterações verificadas, percebeu-se a necessidade de rever as classificações que foram referência para a pesquisa (Cagliari, 1997; Mollica, 1998; Fronza e Geremias, 2002; Fronza, 2003a, 2003b; Fronza e Varella, 2003a, 2003b). Como algumas alterações não encontravam explicação nas categorias adotadas, foi preciso criar outras para abranger todas as ocorrências realizadas. Por exemplo, casos como **adoro@ aadoro** e **comer@comerr** não se enquadram no Uso Indevido de Letra (UIL), pois não caracterizam a troca de letras que possuem o mesmo som, mas são escritas de forma diferente. Desse modo, optou-se por agrupá-las na alteração que recebeu o nome de Acréscimo Indevido de Letra (AIL). Após a definição dos nomes das alterações, passou-se à digitação dos dados e de suas respectivas classificações em fichas-padrão, nas quais se registraram a estrutura pretendida pela criança, a estrutura realizada e o tipo de alteração verificada. O levantamento das alterações permitiu identificar algumas das ocorrências mais frequentes nas produções das crianças: MES (Modificação na Estrutura Segmental), como em **panela** → **pane**, **barco** → **braco**, **animais** → **animasi**; AG (Acentuação Gráfica), nas palavras **água** → **agua**; **lápiz** → **lapis**; UIL (Uso Indevido de Letra), nos casos de **cimento** → **simento** e **encaixe** → **encaiche**; e TF (Transcrição Fonética), como **abre** → **abri** e **balde** → **baudi**.

O gráfico 2 ilustra a quantidade das alterações encontradas nos textos dos informantes, de acordo com as séries.



Observando o gráfico 2, tem-se acesso a informações sobre a quantidade (não percentual) de alterações realizadas ao longo das oito coletas (representadas em colunas) pelas três séries que participaram do estudo. É preciso levar em consideração que, em determinadas coletas, as crianças podem ter escrito mais e, talvez por isso, apresentem maiores índices de alterações. De qualquer forma, as informações que o gráfico nos transmite são significativas, sobretudo porque apontam a MES como uma das alterações mais

recorrentes nas produções dos alunos. Assim, pode-se perceber que a 2ª série apresenta valores bastante elevados, se comparados aos da 3ª e da 4ª séries, na maioria das ocorrências de alterações. Esse fato vem ao encontro da idéia de que é nos primeiros contatos da criança com a escrita que se verifica maior número de alterações de MES. Isso acontece porque as crianças não estão muito familiarizadas com o sistema de escrita padrão e acabam fazendo analogias que não dão conta daquilo que é tido como modelo. Essas analogias, que podem ter origem fonológica, acabam transformando a palavra a ponto de, em muitos casos, não ser possível identificar seu significado, sobretudo, se isolada do contexto. Voltar-se-á a esse tipo de ocorrência nas seções dedicadas à análise da MES.

Conforme indica o gráfico 2, das quatro alterações mais frequentes, três delas referem-se diretamente às convenções ortográficas, a saber, AG, UIL e TF. Diante disso, apesar de a quantidade de alterações ser bem inferior ao total de possibilidades, é importante lembrar que o domínio da ortografia é gradual: nas oportunidades de observar a língua escrita, através de reflexões sobre suas características, mais domínio sobre suas convenções o aluno adquirirá. Esse domínio ocorrerá, obviamente, depois de muito contato com textos escritos. Em síntese, o trabalho com a ortografia merece atenção desde os primeiros estágios da alfabetização até o ensino superior. Dois fatores parecem ser a origem das alterações de ortografia: interferências da língua oral na escrita e a arbitrariedade das convenções ortográficas, corroborando com Bortoni-Ricardo (2004) e Honório (2005). A ação do professor depende da identificação da natureza das diferenças de escrita de seus alunos. É imprescindível que ele saiba lidar com ambos os fatores.

Com a conclusão da segunda etapa, que trouxe a confirmação de que a MES é, de fato, uma das alterações mais recorrentes na escrita das crianças pesquisadas, passou-se à terceira fase da pesquisa, cujas análises dedicaram-se a esse tipo de alteração e à relação desta com os padrões de textualidade de Beaugrande e Dressler (1997).

## **2.A MODIFICAÇÃO NA ESTRUTURA SEGMENTAL (MES)**

A MES caracteriza-se por substituições, não-realizações, reorganizações e inserções de segmentos que refletem o sistema da língua e que possibilitam novas palavras e/ou novos significados (Fronza e Geremias, 2002; Fronza, 2003a, 2003b; Fronza e Varella, 2003a, 2003b). Em função de essas modificações ocasionarem mudança de significado é que se pensa na relação desse tipo de alteração com a Fonologia, já que os fonemas são unidades sonoras distintivas da língua, e os grafemas são as formas que os representam na escrita. A questão que motivou este estudo é: porque esses informantes produzem alterações na escrita tão semelhantes às que a maioria das crianças realizam enquanto adquirem a fala?

Conforme indicam os dados, alguns casos de MES, entretanto, apresentam características que refletem convenções de escrita (como, por exemplo, o uso de dígrafos) e outros que lembram o processo de aquisição fonológica. Em razão disso, sugeriu-se uma alternativa que consiste na divisão da MES em: MESE (MES de Escrita) e MESF (MES de Fala). A primeira se refere a alterações que mudam de significado para a leitura (isso → iso

– a letra ‘s’ é [z] entre vogais, modificando a palavra alvo), enquanto a segunda abarca as alterações cuja estrutura de escrita assemelha-se às formas faladas por crianças de 2 a 4 anos (**pedreiros** → **predeiros**, em que ocorre uma reorganização de letras, mas que lembra o processo fonológico conhecido como metátese (Yavas, Hernandorena e Lamprecht, 1991). Essa divisão permitiu que todas as alterações classificadas como MES permanecessem como tal, sem que fosse necessário um reagrupamento, já que, apesar de naturezas diferentes, ambas apresentam as características da Modificação na Estrutura Segmental<sup>3</sup>.

Assim, a problemática em relação aos dígrafos (**disse**→**dise**, **morreu**→**moreu**, **mora**→**morra**, **cheio**→**ceio**, **desçam**→**decsam**) e à substituição de *n* por *m* (**números**→**mumeros**, **moça**→**noça**) e de consoantes que, em contextos específicos, apresentam fonética semelhante como *c*, *ç* por *s* (em **começou**→**comesou**, **começou**→**comecou**)<sup>4</sup>, parece ter sido solucionada, e tais alterações enquadradas na MESE. É importante registrar que Varella (1993) caracteriza esse tipo de alteração como um “erro puramente convencional”, por estar relacionado às convenções ortográficas da língua que precisam ser assimiladas. Por outro lado, quando o leitor depara-se com a palavra “carinho”, ao invés de “carrinho”, pode não perceber que a intenção inicial do escritor era a palavra “carrinho”. Num primeiro momento, tal escrita causa estranheza, a qual poderá deixar de existir, se o contexto fizer o leitor entender a alteração de escrita. Isso ocorre, inclusive, quando o próprio autor do texto faz a leitura momentos depois de sua escrita, como foi possível observar durante as coletas. Diante de situações como essa, pensando na posição do leitor, verificou-se a validade de agrupar esses casos em MESE, que não deixam de revelar a convencionalidade da língua escrita, mas também têm relação com o sistema fonológico da língua, uma vez que podem levar a mudanças de significado. A MESE está muito mais ligada à convencionalidade do sistema ortográfico, enquanto na MESF verifica-se sua relação com a aquisição de fala, já que é comum ouvirem-se palavras com substituições, apagamentos, reorganizações e inserções de segmentos pronunciadas por crianças pequenas. Todavia, ambos os tipos de modificação remetem à fonologia, uma vez que se trata da troca de fonemas capaz de atribuir significados diferentes às palavras. São essas diferenças que podem trazer prejuízos à comunicação.

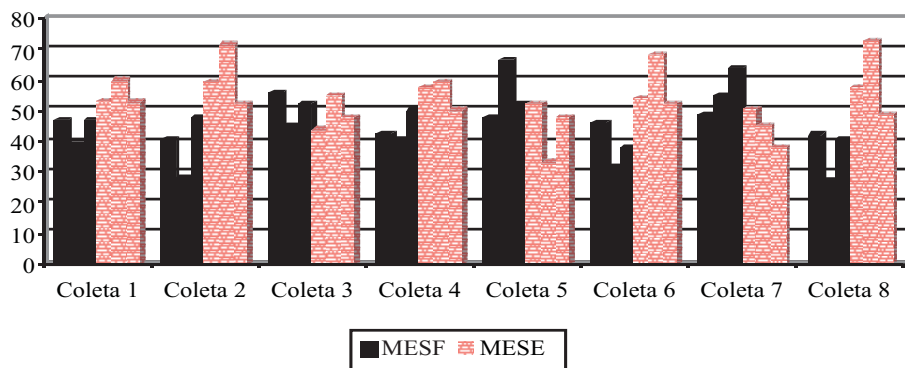
Os gráficos 3, 4 e 5 ilustram os percentuais de alterações de MES de acordo com cada série, que corresponde a cada coluna (2ª, 3ª e 4ª, conforme MESE ou MESF) e coleta, em relação a cada escola.

---

<sup>3</sup> Será necessário, entretanto, retomar os dados, pois, conforme destacou a Profa. Dra. Regina Ritter Lamprecht (PUCRS), durante o *Second Lisbon Meeting on Language Acquisition*, os exemplos indicam alterações em segmentos e em seqüências de segmentos. Em razão disso, há necessidade de diferenciar esses contextos. Neste artigo, todos os casos de alteração nos segmentos e em seqüências de segmentos incluem-se em MES.

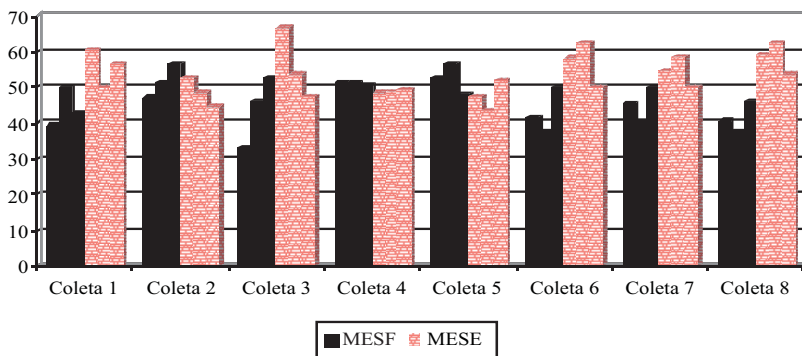
<sup>4</sup> Ocorrências desse tipo foram observadas nos dados dos textos de todas as séries investigadas.

Gráfico 3 - Percentual MESF/MESE SD



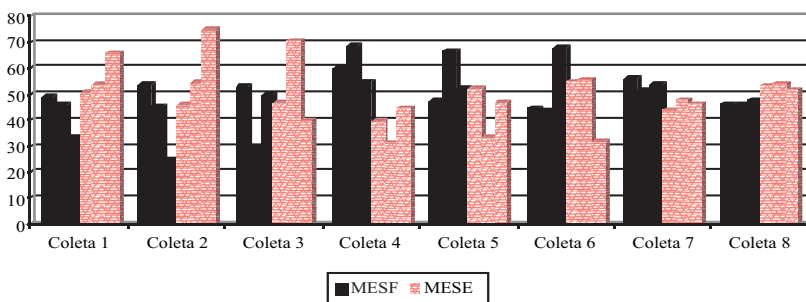
Os dados do gráfico 3 mostram como as alterações de MES se comportam de modo heterogêneo. É importante lembrar que esses dados referem-se a percentuais baixos de alteração, considerando todas as possibilidades de escrita, conforme mostra o gráfico 1. Esse percentual é menor ainda quando relacionado apenas aos casos de MES, pois esta é uma das alterações mais frequentes cujas ocorrências somam-se ao total de alterações indicado pelo primeiro gráfico. Nesse contexto, percebem-se mais alterações de MESE nas coletas 1, 2, 4, 6 e 8. Nestas, a 3ª série é a que apresenta mais alterações. Nas coletas 3, 5 e 7 temos a MESF com o maior percentual, destacando-se a 2ª, a 3ª e a 4ª séries, respectivamente. Se forem observados apenas os percentuais de MESF, verifica-se que a 2ª série apresenta mais casos em 3 coletas, a 3ª em 1 coleta, e a 4ª em 3 coletas. Os textos das coletas 2, 6 e 8 foram os que mais apresentaram casos de MESE. É importante registrar que as variantes dizem respeito à diversidade contextual de produção: tipo de texto, motivação para a escrita e quantidade de palavras escritas. Por exemplo, a criança, quando bem motivada a escrever um tipo de texto que lhe é comum, como é o caso das narrativas, com as quais está acostumada desde muito cedo, tem condições de escrever mais e de expressar melhor o seu sistema de escrita, em fase de construção. Por isso salienta-se que algumas coletas podem indicar um crescimento no número de alterações que não caracteriza retrocesso na produção da criança, mas revela que, naquele texto, ela escreveu mais e, por conseguinte, teve mais possibilidades de contexto para que essas alterações ocorressem.

Gráfico 4 - Percentual MESF/MESE SJ



Considerando o gráfico 4, verifica-se que a MESE está mais presente nas coletas 1, 3, 6, 7 e 8, com maior incidência na 2ª (coletas 1 e 3) e na 3ª série (demais coletas). A MESF é mais presente nas coletas 2, 4 e 5. Na coleta 2, a 4ª série é a que mais apresenta alterações; na coleta 4 há um equilíbrio entre as três séries e, na coleta 5, há mais casos na 3ª série. Como já foi dito em relação ao gráfico 3, os dados revelam diferenças que se devem às variações contextuais de produção. Um dado interessante é que a 4ª série é a que mais apresenta MESF, como registram as coletas 2, 3, 6, 7 e 8.

Gráfico 5 - Percentual MESE/MESF SL





O gráfico 5 mostra, como os anteriores, diferenças percentuais entre as coletas. A MESF supera a MESE nas coletas 4, 5 e 7 apenas (2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente). Para esses sujeitos há mais casos de MESE.

## 2.1. A possibilidade de relação entre os processos de aquisição da escrita e da fala

Observando-se as ocorrências de MESE e de MESF nos textos das crianças, é possível estabelecer relações entre a aquisição de fala e a de escrita durante o processo de alfabetização. O quadro 2 mostra exemplos de alterações de MESE e de MESF.

Quadro 2: Exemplos de MESE e MESF

Série	MESE	MESF
2ª	solução → solucão (ç → c) – coleta 5 correndo → corendo (r → r) – coleta 8	mesmo → musto (c → u; m → t) - coleta 3 barraca → parraca (b → p) - coleta 4
3ª	você → vose (c → s) – coleta 8 possível → posível (ss → s) – coleta 6	abraço → abaço (br → b) - coleta 2 brincar → bricar (n → φ) – coleta 7
4ª	horripilante → oripilante (rr → r) – coleta 6 impressionados → impresionados (ss → s) – coleta 8	quando → quanto (d → t) – coleta 4 barbante → brabante (ar → ra) - coleta 7

Observando os casos de MESE, pode-se dizer que os dígrafos representam sua quase totalidade. Assim percebe-se que, mesmo na 4ª série, as crianças apresentam diferenças em relação ao sistema de escrita quanto à representação grafêmica dos sons. Parece não ficar claro para elas, pelo menos no momento da escrita, que, entre vogais, a letra “s” é pronunciada como [z] e que, portanto, são necessários dois ‘esses’ nesse contexto, como nos casos *disse → dise*, *assim → asim*, *essas → esas*. O mesmo se pode dizer dos casos com dígrafo *-rr-*, embora possa haver alguma relação com a fala, visto que a troca do [R] para o [r] é bastante característica na fala dos descendentes de alemães e de italianos.

Não foi possível atentar para características específicas de fala de todos os alunos, apesar de alguns terem contato direto com outra língua, como a língua alemã. É necessário dizer que, durante as coletas, prestava-se atenção à fala das crianças, e estas, muitas vezes, liam seus textos para as pesquisadoras, embora, nesse contato rápido e limitado, não tenha sido possível perceber influências diretas de outras línguas diferentes do Português Brasileiro (PB).

Uma outra possibilidade de comparação é a organização dos dados conforme as alterações que ocorrem em segmentos/grafemas que representam a classe das plosivas, fricativas e líquidas, como nos exemplos de MESE: *foguete → fogete*, *passar → pasear*, *carinho → carrinho*, *areia → arreia*, respectivamente.

Os casos de MESF apresentam estruturas muito mais complexas do que os de MESE. Quanto aos casos de MESF, citam-se *pato → bato*, *vala → fala*, *mundo → mudo*, *nunca → munca*, *velha → vela*, *seu → sou*, *pinhões → pinhos* e *casaco → caco*. Alguns desses tipos

de modificação são muito comuns na fala de crianças pequenas em fase de aquisição de fala e remetem a estratégias de aquisição, como Lamprecht (1990) já destacou. Enquanto, na maioria dos casos, a MESE revela-se com maior frequência em todas as séries e escolas, nas diferentes representações para o som [s] ou [z] e nas diferenças de escrita para [R] e [r], concordando com Massini-Cagliari (1999, p. 127), em MESF as alterações atingem muitas das classes naturais, como plosivas, fricativas e nasais, além das diversas representações para as vogais (orais, nasalizadas, em ditongos), e não-realizações de sílabas inteiras. Tais ocorrências também foram verificadas por Fronza e Geremias (2002). Essas ocorrências variam muito entre si e apresentam muito mais possibilidades do que a mera troca de consoantes que representam um mesmo som em determinados contextos ou, ainda, a omissão dos dígrafos, já que têm muito mais a dizer sobre o sistema fonológico de que se utiliza a criança e sobre o percurso de aquisição da língua, nas suas modalidades falada e escrita. Os dados do quadro 2 também evidenciam essas características. Por esta razão, as realizações desta natureza pouquíssimas vezes serão repetidas, apresentando-se de maneira bastante específica. Assim, a complexidade das ocorrências de MESF tanto pode assinalar dificuldades quanto à representação das palavras, como caracterizar um estágio em que as crianças, por estarem entrando em contato com novas e complexas estruturas do código escrito, acabam cometendo mais alterações. Isso evidencia a variação individual na aquisição da linguagem, ressaltada por Ingram (1989) e investigada em muitos estudos sobre a aquisição do Português Brasileiro (Lamprecht, 1990; Rosa, 1992; Ilha, 1993; Fronza, 1999; Rangel 2002; Azambuja, 2004, entre outros). A criança lida com o material lingüístico de que dispõe, dependendo do *input* que recebeu, e isso varia de criança para criança. Em qualquer das circunstâncias, existe motivação fonológica: pensa-se que a criança, não tendo muitas experiências de escrita com a língua, vai buscar suas bases para esta nova fase de construção do conhecimento lingüístico naquilo que ela já domina, ou seja, na fala. Deve-se atentar, também, para a etapa de desenvolvimento da escrita em que a criança se encontra, quando precisa associar som, distintividade e representação escrita.

É provável que a hipótese de que o estágio de aprendizado influencie na produção de alterações, elevando seu número, e encontre maior respaldo nas últimas séries do período de alfabetização, ou seja, 3ª e 4ª séries. Assim, pode-se pensar que, como a criança nesse nível de escolaridade está entrando em contato com estruturas mais complexas da língua tanto no sentido lexical quanto no sintático, ela acaba valendo-se dos mesmos artifícios das crianças que estão recém entrando em contato com a escrita, ou seja, utiliza-se de estruturas e modelos que já conhece e domina. Nesse caso, a criança, por já ter mais conhecimento dos processos de escrita, reflete sobre essas novas situações e passa a fazer analogias dessas estruturas complexas com estruturas mais simples da língua, o que resulta em uma fusão entre os conhecimentos de fala e de escrita e entre os diferentes níveis de conhecimento no processo de aquisição do sistema de escrita. Escritas como **foram**→**forão**, **decisões**→**desisois** e **conseguiram**→**conquirã** podem ilustrar esse fato.

É importante registrar, a respeito da relação entre fala e escrita, as idéias de Marcuschi (2001, p. 63), que não considera a escrita como mera representação da fala, já que existe nesta muito mais do que os sinais gráficos podem expressar. O autor (op. cit.) reforça que

“escrita e fala são dois modos concomitantes de representar a mesma língua”. Ele segue, destacando que a escrita vai além da representação alfabética da língua, servindo-se de outros elementos representacionais, direcionando-se ao letramento. O autor (op. cit, p. 64) ainda ressalta que “do ponto de vista dos usos, a fala e a escrita variam, são profundamente maleáveis e não se caracterizam por alguma orientação peculiar e exclusiva em relação a regras”.

É de conhecimento de todos que as crianças, ao ingressarem no ambiente escolar, já dominam perfeitamente as informações fonéticas, fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas básicas referentes a sua língua materna. O fato de que elas, ao se basearem nesse conteúdo lingüístico já adquirido, cometam alterações que já não produzem mais em sua fala parece estar envolvido com os processos de desenvolvimento da língua. A criança, quando inicia sua vida escolar, entra em contato com uma nova forma de “representar” a língua, aproveitando Marcuschi (2001, p. 63). É preciso, então, que ela aprenda essa nova modalidade tal qual fez com a sua fala. Para que esse processo seja desencadeado, a criança, embora apresente conhecimentos bastante complexos de sua língua falada, parte de informações mínimas. Nesse processo, ela vai descobrindo como representar sua língua em outra circunstância, na escrita, podendo repetir etapas pelas quais passou quando estava aprendendo a falar.

Mesmo com todo o avanço da ciência e dos estudos voltados para a aquisição da escrita, não há como saber exatamente o que se passa na mente da criança quando ela está escrevendo. O que se pode observar é que essa atividade envolve conhecimentos e competências tão ou mais complexos do que os mobilizados na produção da fala. Ou seja, é preciso que a criança acompanhe os movimentos da escrita e organize-os para que alcance a meta desejada.

Parece possível, como indicam os dados, entender que as etapas de construção do conhecimento lingüístico são semelhantes em ambas as modalidades da língua. De qualquer forma, a análise dos casos de MESE e MESF mostra que o número de alterações de MESF foi significativo nas escolas e nas coletas. Tal constatação reforça a hipótese de que as crianças, na aquisição de escrita, se valem de mecanismos semelhantes aos utilizados na aquisição de fala, embora as alterações que mudam de significado a partir da escrita para a leitura (MESE) sejam, na maior parte das ocorrências, as que apresentam maior incidência.

## **2.2. A MES e a textualidade**

Como já foi dito, estabelecer uma relação entre as alterações de MES e os textos produzidos, atentando aos critérios de textualidade, foi uma das metas desta pesquisa. Diante da grande quantidade de dados e de limitações para a explicitação destes, apresentam-se algumas considerações sobre a análise realizada. Assume-se que esse aspecto da pesquisa merece mais atenção porque os textos revelam muito mais do que estrutura e ortografia, identificando seu escritor e sua forma de usar a língua, que devem ser levados em consideração pelo educador.

No âmbito desta pesquisa, parte-se da produção de narrativas espontâneas pelas crianças, a fim de avaliar seu desempenho como produtores e não como meros copiadores. A opção pelo tipo de texto narrativo surgiu no momento em que se pôde observar que é a partir deste que as crianças produzem mais e se sentem mais à vontade para escrever.

Para a análise da textualidade, foram considerados os critérios propostos por Beaugrande e Dressler (1997): coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade. Tendo ciência de que os critérios situacionalidade e intencionalidade estão ligados mais ao momento de produção do que o de recepção, optou-se por relegar a tais critérios uma condição secundária na avaliação. Em contrapartida, buscou-se enfatizar os aspectos relacionados à coesão e à coerência, os quais mostram-se fortemente arraigados aos demais aspectos. Segundo autores, como Koch e Travaglia (1989), é necessário que uma seqüência de enunciados seja coesa e coerente para que obtenha o status de texto. Tendo em vista a importância desses dois aspectos, que constituem noções centradas no texto e não no leitor como as demais, a análise procurou observar com mais atenção se os textos se adequavam a esses critérios. Aspectos como pontuação e seqüência narrativa também foram observados. Uma análise preliminar das produções indica que os textos que possuem maior quantidade de alterações não atenderam, em alguns casos, aos critérios de textualidade, de coesão, coerência e mostraram inadequações de pontuação.

Para a realização dessa análise, foram selecionados textos com muitas e com poucas alterações de MES, levando-se em consideração o número de linhas escritas e o número de palavras alteradas no texto, com o intuito de investigar se existe alguma relação entre a quantidade de alterações de MES e a qualidade do texto. Destaca-se que, nessa avaliação, não foram discriminadas as subcategorias de MES (MESE e MESF), avaliando-se o texto a partir do índice de MES como um todo. É necessário lembrar que a quantidade de alterações esteve inferior a 20% das palavras escritas, nas 2<sup>as</sup> séries, chegando a menos de 10% nas 4<sup>as</sup> séries, como indica o gráfico 1.

Do total de 1649 textos produzidos ao longo de oito meses de coletas, 516 textos correspondem à 2<sup>a</sup> série; 549, à 3<sup>a</sup>; e 584, à 4<sup>a</sup>. Da 2<sup>a</sup> série, foram selecionados 97 textos com muitas alterações de MES e 31 textos que apresentavam poucas dessas alterações. Na 3<sup>a</sup> série, esse número corresponde, respectivamente, a 73 e 87. Na 4<sup>a</sup>, por sua vez, o número de textos selecionados corresponde a 74 e 108. Esses números revelam que são poucos os textos que se apresentam numa categoria ou em outra: a grande maioria encontra-se num nível intermediário, em que se pode perceber que a tendência dos escritores é aprimorar sua produção. Esse dado também vai ao encontro do que indica o gráfico 1, pois o percentual de uso adequado das palavras é maior em relação às inadequações.

A fim de ilustrar um pouco do que foi possível identificar nos textos, a figura 1 apresenta a produção de um aluno de 2<sup>a</sup> série a partir de diversas atividades com o tema “família”. A turma vinha discutindo o porquê de os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo formarem uma grande família. Com diversos materiais, eles foram construindo fantoches de personagens de Monteiro Lobato. Na produção textual, a professora da turma solicitou

que cada criança criasse sua história, inicialmente pegando seu fantoche, fechando os olhos, imaginando onde estaria o personagem e, depois disso, poderiam escrever.

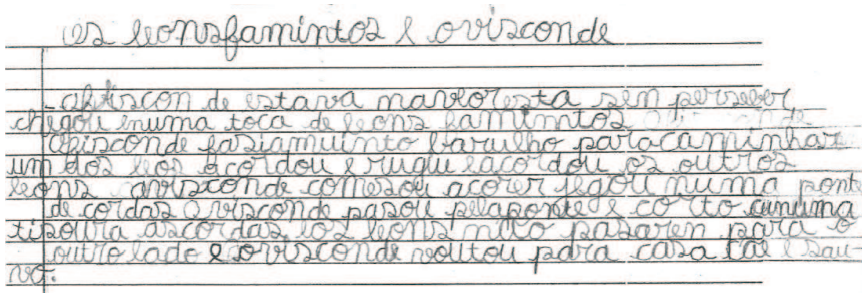


Figura 1 – Texto de aluno de 2ª série (abril/2002)

No texto da figura 1, observam-se casos de MESF, como *jegou*, na 3ª linha do segundo parágrafo, ao invés de chegou, várias ocorrências de MESE, como *perseber*, *acorer*, em lugar de perceber e a correr, respectivamente. Há outras ocorrências que podem ser entendidas como desconhecimento das convenções ortográficas pelo aluno, afinal, ele está apenas na 2ª série. Como exemplos desses usos podem-se citar *famintos*, *faziamuinto*, *corto e salvo*, para “famintos”, “fazia muito”, “cortou” e “salvo”. Essas alterações, como ilustrado pelo gráfico 1, tendem a diminuir com o avanço da escolaridade.

Devido à abrangência dos dados, os textos merecem uma análise minuciosa que não será possível realizar no âmbito deste artigo.

A textualidade é um tema complexo, mas, ao mesmo tempo, fundamental para o desenvolvimento de uma escrita madura. Complexo porque envolve modelos e métodos bastante difundidos entre as séries iniciais e que estão ligados a uma concepção de texto que se prende às cartilhas, fragmentada e pouco coesa, já que muitos textos são compostos por frases pequenas, com pouco uso de conectores e de recursos de referência. Entende-se que os textos devem conter certos elementos que os caracterizam como tal. Esses elementos são responsáveis pelo entendimento e aceitação do texto por parte do receptor. Da mesma forma, o texto precisa ter uma motivação e um concatenamento adequados, ou seja, não podem surgir personagens ou ações simplesmente do nada. Por outro lado, sabe-se que o modelo tradicional das cartilhas não enfoca com a devida profundidade as relações e o sentido das ações (vide estudo de Massini-Cagliari, 2001). Em razão disso, decidiu-se incentivar os professores a sugerirem a produção de narrativas espontâneas a fim de poder verificar desempenho real das crianças como autoras e não como meras copiadoras.

A partir da análise dos textos, pôde-se constatar que os que apresentam maiores índices de MES tiveram aspectos como coerência, informatividade e intencionalidade prejudicados. Não se pode assegurar qual a relação entre a quantidade de alterações de MES e a qualidade do texto, todavia a constatação de que os textos com grande quantidade

de alterações também apresentavam qualidade inferior nos quesitos averiguados leva a ponderar que uma prática pedagógica diferenciada deve ser adotada nos que estão aquém do esperado. O fato mais evidente com relação às alterações de MES é que, em muitos casos, tais alterações tornavam a palavra inlegível ou de difícil compreensão, dificultando o entendimento do texto e/ou o encadeamento de algumas idéias.

Outro aspecto que chama bastante atenção ao analisarem-se os textos infantis, é o da pontuação. É certo que crianças em fase de alfabetização ainda não dominam as regras de pontuação, nem mesmo alguns adultos plenamente escolarizados podem precisar tais regras. Dessa forma, é comum observar, em textos de crianças, faltarem ou sobrarem vírgulas, pontos finais, travessão e, até mesmo, a noção de parágrafo fica comprometida. Tais aspectos foram verificados em todos os textos, inclusive no da figura 1, mas de uma maneira muito mais acentuada naqueles em que o desempenho em relação à textualidade foi mais baixo. Por outro lado, não restam dúvidas de que as crianças apresentam menos dificuldades quando a frase é menor ou encontra-se isolada. De acordo com Kato (1992), o problema está em produzir uma seqüência de frases, ou, ainda, quando o período é um pouco mais complexo. Ou seja, não basta saber usar o ponto de interrogação, final, de exclamação ou dois pontos em frases isoladas. O texto não se constitui de frases isoladas, e essa é uma das grandes limitações da alfabetização segundo os moldes das cartilhas.

De uma maneira geral, pode-se dizer que os aspectos relacionados à pontuação estão relacionados ao critério de coesão, uma vez que, de acordo com Beaugrande e Dressler (1997), a presença desta se encarrega de atribuir ao texto uma concatenação dos elementos mais superficiais.

Ainda em relação à coesão, pode-se afirmar que as crianças não se utilizam muito dos mecanismos de referenciação e, na maioria das vezes em que querem retomar algum elemento, repetem-no, mesmo que a referência esteja no período ligeiramente anterior. Isso pode ser verificado claramente no texto “Os leões famintos e o Visconde”, que está na figura 1.

Parece prudente dizer que tanto as alterações de MES quanto as demais como também inadequações quanto ao uso da estrutura narrativa parecem estar ligados à intimidade da criança com o mundo das palavras, quer seja por meio da leitura, quer por meio do exercício da escrita. Isso quer dizer, de acordo com Moraes (2001), que crianças que lêem têm mais contato com o sistema convencional de escrita e, muito provavelmente, cometerão menos alterações na hora de escrever. Assim, entende-se que o melhor seja possibilitar às crianças o contato com livros, revistas, jornais e os mais variados tipos de texto para que exercitem e experimentem sua escrita. De igual forma, devem-se respeitar os processos pelos quais a criança passa até chegar à plena alfabetização e possa fazer diferentes usos de sua escrita. A escrita, assim como a fala, é um processo de construção que depende da internalização dos saberes para que possa se desenvolver plenamente.

É interessante observar que a análise constatou que as inadequações em um aspecto levaram a outras, ou seja, nos textos em que se evidenciaram problemas de pontuação, a coesão estava prejudicada; nos textos em que havia falhas na informatividade, a coerência ficou comprometida e, em alguns casos, a seqüência narrativa não estava totalmente contemplada em função de falhas na qualidade das informações. Essa constatação reforça

o fato de que o texto não é composto por idéias isoladas, mas por inter-relações em que todos os aspectos devem estar em harmonia, produzindo informações de boa qualidade para que o texto cumpra o seu papel perante o leitor.

Com relação aos aspectos referentes à textualidade, pôde-se observar, de modo geral, que os textos que apresentam muitas alterações de MES mostraram mais prejuízos textuais, enquanto os textos de poucas alterações revelaram poucos problemas referentes à textualidade, muitas vezes nem apresentando falhas.

A análise de tais textos parece confirmar a hipótese de que a presença de alterações de MES prejudica a textualidade, em especial a coerência, coesão e informatividade. Ou seja, os textos que apresentaram mais alterações de MES foram mais difíceis de serem codificados, uma vez que não se podia determinar com segurança o significado das palavras que apresentavam Modificação na Estrutura Segmental (MES), mesmo levando em consideração o contexto. Da mesma forma, os textos que apresentavam mais alterações de MES também apontam problemas quanto à macroestrutura narrativa, revelando dificuldades por parte do autor quanto à progressão das ações e caracterização de personagens e espaço.

A análise da textualidade mostrou-se válida por indicar uma relação entre a Modificação na Estrutura Segmental (MES) e a qualidade textual e por revelar que as crianças produzem textos de boa qualidade e aprimoram tais produções, mostrando que a atuação docente das escolas em que se realizou a pesquisa está sendo eficaz no incentivo à produção escrita de seus alunos. Dessa forma, percebe-se que há o abandono da noção fragmentada de texto que a cartilha pregava, elegendo-se a busca pelo texto como instrumento fundamental de comunicação, que se constitui em um conjunto de idéias, as quais devem apresentar-se coesas e coerentes para que não prejudique a ligação entre o emissor e o seu receptor. Diante de tal contexto, considera-se cada vez mais necessário compartilhar com os professores o resultado de seu trabalho, salientando os progressos e ampliando as experiências na comunidade escolar.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Visto que um dos objetivos da pesquisa era o de apontar estratégias para que o professor desenvolvesse sua atividade no sentido de melhor atender os alunos para a superação de dificuldades, resta esclarecer o papel do professor nesse contexto. Durante as atividades da pesquisa, houve oportunidades de compartilhar os avanços dos alunos com os professores que colaboraram com as coletas em sala de aula. Em reuniões com o corpo docente oportunizava-se sua interação com o que estava sendo desenvolvido, apresentando-lhe uma visão sistemática das alterações realizadas por seus alunos. Foi possível, então, apontar algumas diretrizes que o bom professor deve seguir em sala de aula para que seu trabalho gere bons resultados no seu papel como educador.

A fase de alfabetização é tida nesse estudo como um processo que envolve a aquisição da escrita. Por essa razão e por propor uma relação entre a aquisição de escrita e de fala, entende-se que as etapas que compreendem o processo de alfabetização devem ser

respeitadas. Ou seja, o professor não deve esperar que o aluno, nessa fase, apresente uma escrita bem cuidada ortograficamente. Assim como na aquisição de fala, deve-se incentivar a criança a escrever de acordo com seu estágio de aprendizado e desenvolvimento. Não se pode querer que uma criança, na 2ª série escreva como uma da 5ª série, da mesma forma que não se espera que uma criança de três anos fale como uma de onze. A aceitação das alterações de escrita deve ser tão natural quanto a das de fala.

Por outro lado, o professor não deve ser ingênuo ou muito otimista e pensar que a criança vai aprender a escrita tal como aprendeu a falar. O professor deve ser a figura que proporciona o ambiente para o aprendizado da escrita. Sua influência se faz notar tanto pela motivação para a escrita como pelo auxílio na superação das dificuldades de seus alunos. Isso não se dá necessariamente através de correções diretas das alterações, mas por meio de discussão e reflexão sobre as possibilidades que a língua escrita encerra.

Nesse contexto, com o professor sendo um elemento ativo e promotor da discussão, embora com influência sutil no processo de aprendizado e, acima de tudo, sendo uma figura que conhece e respeita as etapas da aquisição e desenvolvimento da língua, não há motivos para que crianças em situação normal de aprendizado não desenvolvam sua escrita de maneira natural e consciente. Ou seja, o professor exerce um papel fundamental para a formação de escritores que efetivamente dominam os mecanismos de escrita e que cada vez são mais críticos em relação à sua própria produção.

Acredita-se que neste artigo tenha sido possível apresentar algumas considerações quanto aos estudos desenvolvidos. Isso, no entanto, não significa dizer que se chegou a conclusões incontestáveis. Na realidade, as atividades envolvendo a pesquisa *Produção de textos nas séries iniciais: evidências fonológicas e de textualidade* assinalam a necessidade de se aprofundarem os estudos a fim de que se possa ter uma visão cada vez mais clara a respeito dos processos que envolvem a aquisição de fala e de escrita.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZAMBUJA, R. J. (2004). *Estudo longitudinal sobre a emergência dos contrastes de sonoridade e de ponto de articulação na aquisição fonológica do português brasileiro – crianças de 1:0 a 1:6*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS.
- BEAUGRANDE, R-A de & DRESSLER, W U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- CAGLIARI, L. C. (1997). *Alfabetização e lingüística*. 4ª ed. São Paulo: Scipione.
- FRONZA, C. de A. (1999). *O nó laríngeo e o nó ponto de C no processo de aquisição normal e com desvios do português: contrastes de sonoridade e de ponto de articulação*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS.



- \_\_\_\_\_. (2003a). Textos nas séries iniciais: evidências fonológicas – resultados preliminares. In: II Congresso Internacional da ABRALIN, *Anais...* Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, pp. 103-105.
- \_\_\_\_\_. (2003b). *Fonética/Fonologia do PB e a ortografia nas séries iniciais*. Comunicação apresentada no 51º Seminário do GEL. Taubaté: UNITAU.
- \_\_\_\_\_. (2004a). *Speech and writing: phonology acquisition during literacy*. Comunicação apresentada no Second Lisbon Meeting on Language Acquisition with special reference to Romance Language. Lisboa.
- \_\_\_\_\_. (2004b). *Evidências fonético-fonológicas na escrita de crianças das séries iniciais*. Comunicação apresentada no XIX ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, Maceió.
- \_\_\_\_\_. (2004c). Estudo comparativo de dados de escrita no ensino fundamental. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E XVII SEMANA DE LETRAS, 2003, Caxias do Sul. *Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Línguas e da XVII Semana de Letras*. Caxias do Sul: EDUCS. pp.1-17.
- FRONZA, C. de A.; VARELLA, N. K. (2003a). Texto e fonologia na alfabetização: implicações pedagógicas. In: 13º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2001, Campinas. *13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: ALB.
- \_\_\_\_\_. (2003b). Aspectos fonológicos nos textos de crianças em alfabetização. *Textura*. v. 8, pp. 39-48, maio a outubro.
- FRONZA, C. de A.; GEREMIAS, V. R. (2002). Características fonológicas presentes na alfabetização. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2001, Belo Horizonte. *VI CBLA Anais*. v. 1, pp. 1-10.
- HONÓRIO, D. de S. (2005). *Alterações de escrita em textos de alunos do ensino médio: conseqüências da oralidade e de convenções ortográficas*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS.
- ILHA, S. H. (1993). *O desenvolvimento fonológico do português em crianças com idade entre 1:8 a 2:3*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS.
- INGRAM, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description, and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KATO, M. A. (1992). *A Concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- LAMPRECHT, R. R. (1990). *Perfil da aquisição normal da fonologia do português – descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUCRS.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). Fala e escrita: uma visão não dicotômica. *Revista do GELNE*, v. 3, nº 1, pp.61-67.
- MASSINI-CAGLIARI, G. (2001). *Texto na alfabetização*. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 61-91.
- \_\_\_\_\_. (1999). Erros de ortografia na alfabetização: escrita fonética ou reflexões sobre a o próprio sistema de escrita? In. MASSINI-CAGLIARI, Gládis & CAGLIARI, Luis Carlos. *Diante das Letras*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, pp. 121-128.
- MOLLICA, M. C. (1998). *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MORAES, A. G. (2001). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

- RANGEL, G. de A. (2002). *Aquisição do sistema vocálico do Português Brasileiro*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS.
- ROSA, S. F. da. (1992). *Desenvolvimento fonológico do português. Descrição longitudinal de 6 crianças: 2:8 a 3:2*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS.
- VARELLA, N. K. (1993). *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos similares aos da aquisição da fala?* Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: PUCRS.
- VARELLA, N. K.; CESARO, B. (2004). Aspectos fonológicos e ortográficos na escrita de jovens e adultos. In: VARELLA, Noely Klein. *Leitura & Escrita: temas para reflexão*. Porto Alegre, Premier, pp. 131-143.
- YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. (1991). *Avaliação Fonológica da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.