

RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES ORTOGRÁFICAS ENVOLVIDAS NA FLEXÃO VERBAL

Débora Maria Pereira da Silva
Milena Gallerani Souza

Mestrandas do Pós-Letras- PUC
Minas

Resumo

Tendo em vista os estudos empreendidos sobre o processo de Aquisição da Escrita, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte que se volta para a construção das noções ortográficas relativas ao uso das flexões verbais em narrativas escolares, produzidas por crianças em fase de alfabetização. Tal recorte se faz devido a observações das produções escritas de crianças, em especial, sobre o modo como elas escrevem as formas verbais flexionadas na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito. Nesses casos, observam-se formas verbais grafadas com a terminação “-ão” no lugar de “-am”. Para demonstrar a relação entre fala e escrita na construção das noções ortográficas relacionadas à flexão verbal, valemo-nos de textos narrativos produzidos em ambiente escolar por crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de Belo Horizonte. O texto narrativo foi escolhido como forma de composição por ter como principal elemento o uso de formas verbais indicativas de passado (pretérito perfeito, imperfeito e presente histórico), o que nos forneceu os dados necessários para nossa pesquisa. Para fundamentar nossas análises, valemo-nos do quadro teórico sobre Aquisição de Escrita com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), Olson (1995), Ferreiro (2000), Oliveira (2005), Lemle (2007), Hermont (2010), Soares (2013), entre outros.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Aquisição da ortografia. Narrativa Escolar. Flexão verbal. Oralidade.

Introdução

À luz das considerações acerca das habilidades envolvidas na escrita e na fala, o presente trabalho tem como objetivo analisar os textos escritos, produzidos por crianças em período de aquisição de leitura e escrita, ou seja, nos primeiros anos da alfabetização. Nesse sentido, a pergunta que fazemos é: “De que modo a oralidade interfere na produção escrita de crianças no período de aquisição da escrita?”.

Sabemos que o número de aspectos a serem observados para se responder a tal questionamento é extenso. Sendo assim, nosso recorte recai sobre o período em que a criança já é considerada alfabetizada, ou seja, o período em que ela já faz a correlação entre sons e letras e já é capaz de produzir sentenças e até mesmo textos sem a ajuda de um adulto. Tal fase corresponde ao terceiro ano escolar do Ensino Fundamental I, momento em que as crianças estão com aproximadamente oito anos de idade. Em segundo lugar, sabemos que há uma infinidade de aspectos a serem observados nos textos dessas crianças. Por isso, nosso artigo terá como foco apenas o modo como ocorre a construção ortográfica da flexão verbal nas narrativas produzidas por essas crianças.

Nossa hipótese é de que o registro escrito de formas verbais flexionadas na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito do indicativo (por exemplo, “comeram”, “subiram”, “viviam”) se guia por interferências da oralidade. Assim, o modo como as crianças escrevem essas formas verbais estaria relacionado a pressuposições que o aprendiz já possui em relação à pronúncia de tais palavras. Vimos que é comum nos textos escritos por crianças em fase de alfabetização ocorrências como “eles subirão” no lugar de “eles subiram” ou “eles vivião” no lugar de “eles viviam”.

Essas formas verbais (“subirão” e “vivião”) demonstram uma tentativa de a criança representar sons já conhecidos. O aprendiz ouve, nas suas interações com pais e professores, essas formas verbais flexionadas, por exemplo, [vi’viãw]. No entanto, na tentativa de reproduzir no registro escrito formas verbais como essa, o aprendiz se guia pela sequência de sons ouvidos e por conhecimentos de ortografia já aprendidos (nesse estágio, a criança já aprendeu formas como “não”, “chão”, “anão”, “avião” etc., e pode se valer desse raciocínio para escrever sequências de sons como [vi’viãw], pois a pronúncia é semelhante).

A terminação -am é convencionalmente usada para a escrita da sílaba átona, a terminação -ão para a sílaba tônica. Ao se deparar com a necessidade de usar a sílaba átona, a criança se vale de um ditongo nasal decrescente já conhecido (-ão), porque, ao escrever, a criança repete mentalmente a palavra, separando-a silabicamente e, nessa pronúncia, acaba dando uma entonação mais forte à sílaba. Trata-se de um desvio ortográfico que demonstra muito mais um conhecimento do que um desconhecimento da língua.

Na verdade, se ouvirmos uma criança alfabetizada recontar-nos uma história, veremos claramente que ela não cometerá esse tipo de troca de tempo verbal, bem como se ouvirmos uma criança alfabetizada pronunciar tais formas verbais, veremos que ela não apresentará confusão quanto à pronúncia. Em alguns casos, a criança não irá utilizar a forma “subirão”, por ser algo mais sofisticado, valendo-se de perífrases verbais como “vai subir”, para indicar o tempo futuro.

A análise que propomos para este trabalho pretende, então, demonstrar a forma como ocorre essa flexão verbal em textos escritos, produzidos por crianças em período de aquisição da escrita, mais especificamente na fase alfabética, momento em que regras de escrita ainda não foram totalmente apreendidas, mas já se observa a equivalência entre som e letra. Nessa fase, também, as crianças já são capazes de produzir textos espontâneos, sem a necessidade de ajuda do adulto.

Pressupostos teóricos

Aquisição da modalidade escrita de uma língua

A modalidade escrita de uma língua está presente em praticamente todas as situações cotidianas. A princípio, quando ainda não domina o sistema escrito, a criança tende a descobrir os significados dos registros escritos que encontra pelo caminho, associando-os, quase sempre, às imagens que acompanham determinadas palavras e textos. No entanto, o contato mais direto com a modalidade escrita da língua se dá no ambiente escolar, momento em que algumas regras de escrita serão aprendidas e outras memorizadas.

Aprender a escrever pode parecer algo simples para os adultos, que já dominam o código, mas, para a criança, trata-se de

um verdadeiro desafio. Se a escrita é a representação gráfica com significados, então a criança precisa aprender quais são os valores representativos com os quais está lidando, além de saber fazer os usos adequados desses valores.

Nesse sentido, as etapas do processo de ensino da escrita ocorrem de maneiras muito semelhantes à própria evolução dessa tecnologia ao longo da história da humanidade. Se observarmos as tentativas de escrita de crianças pequenas, veremos que “o caminho que uma criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde sua invenção”. (CAGLIARI, 1997, p.106).

Durante a alfabetização, a criança passa por algumas fases até estar totalmente alfabetizada. As três principais fases são a pré-silábica, a silábica e a alfabética. Entretanto, a criança não salta de uma fase para outra imediatamente. Existem, também, as fases de transição entre os estágios de aprendizado.

A partir de estudos empreendidos nessa área, Ferreiro (1986) dividiu essas fases em cinco níveis. O primeiro nível, chamado de pré-silábico, é aquele em que “escrever é produzir traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma.” (FERREIRO, 1986, p. 193). Nesse nível, a criança ainda não consegue associar fonema e grafema, a ordem das letras não é relevante e são necessárias muitas letras para escrever uma única palavra. Também é possível perceber que, para a criança, o nome é proporcional ao objeto, ou seja, a palavra “boi” terá mais letras que a palavra “formiga”, em virtude do tamanho do elemento extralinguístico (o boi é maior que a formiga).

No segundo nível, que seria a fase de transição para a fase silábica, “para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO, 1986, p. 202). Nesse momento, a criança começa a fazer permuta entre as letras. Elas costumam usar os mesmos símbolos, mas de forma alternada, para escrever coisas diferentes. Até esse nível, a criança tenta respeitar suas exigências: a quantidade de grafias (mínimo três) e a variedade delas.

Na fase silábica, podemos observar que as crianças começam a formular uma hipótese silábica. Esse período “é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita.” (FERREIRO, 1986, p. 209). É nesse nível que elas começam a associar cada letra a uma sílaba

diferente, mesmo que a letra correspondente não possua a inicial da sílaba. Por exemplo, “KL” pode significar “sapo”. O “K” = SA e o “L” = PO, ou “cavalo” pode ser escrito com apenas três letras (KVL), cada uma indicando uma sílaba, já que a palavra “cavalo” possui três sílabas. As letras escolhidas podem pertencer às consoantes ou às vogais.

No quarto nível, também chamado de silábico-alfabético, ocorre a transição entre as fases silábica e alfabética. Sobre isso, Ferreiro ressalta que

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que ‘vá mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. (FERREIRO, 1986, p. 214).

Nesse nível, são recorrentes escritas que ora se guiam pelo som, ora pela sílaba. No último nível, o alfabético, a criança já sabe que cada letra representa um som e que as palavras não precisam de um número mínimo de letras para serem legíveis. A dificuldade da criança nessa fase é outra, uma vez que “a partir desse momento, [...] se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”. (FERREIRO, 1986, p. 219).

Para a análise proposta neste artigo, escolhemos trabalhar com crianças no nível alfabético, uma vez que nosso objeto recai sobre as regras ortográficas. Além disso, as crianças foram solicitadas a recontar uma história por meio do registro escrito e sem a ajuda de um adulto. Nos níveis iniciais de alfabetização, essa tarefa não nos forneceria o material linguístico para a análise aqui proposta, mas poderia fornecer dados para pesquisas com foco na oralidade.

Relação entre fala e escrita na construção das noções ortográficas

Sabemos que uma língua pode se apresentar em duas modalidades distintas, a saber, a escrita e a fala. É importante salientar a relação que existe entre a oralidade e a escrita na construção das noções ortográficas presentes nos primeiros anos do processo de aquisição da escrita. Segundo Oliveira:

Conforme sabemos, a escrita de qualquer uma das línguas humanas - entre elas, o português - envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar ao longo de seu aprendizado. Além dos aspectos fonológicos, ou seja, além dos aspectos que têm a ver com os sons do português, a escrita envolve também aspectos morfológicos, gramaticais e textuais. (OLIVEIRA, 2005, p. 1).

No decorrer do processo de aprendizagem da escrita, a criança se vale de um sistema de representação baseado na fala. Nesse sentido, é comum que a criança produza seus registros escritos da mesma forma como fala. No entanto, nem toda forma de escrita da criança se baseia na oralidade. De acordo com Oliveira (2005), há três concepções de aprendizagem da escrita, a saber, (i) transferência de um produto, (ii) processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita e (iii) processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.

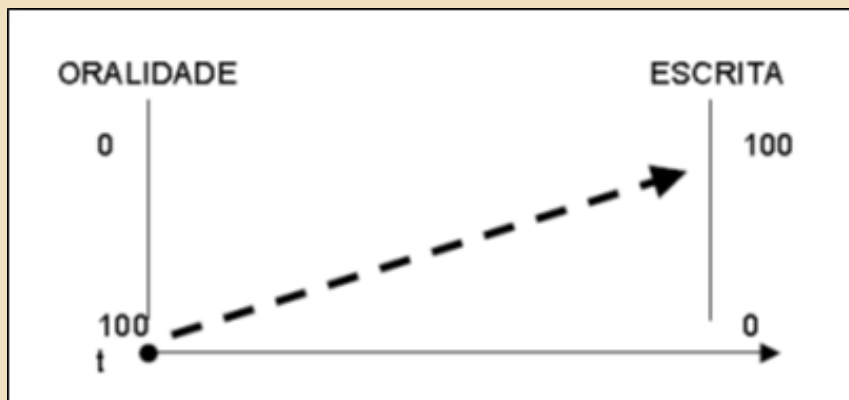
Na concepção de transferência de um produto, a escrita é vista como um produto pronto, podendo ser transmitido pelo professor ao seu aluno. Nessa concepção, o aprendizado se dá de fora para dentro e não se consideram as construções feitas pelos alunos, além de exigir uma memória incrível por parte da criança.

Em uma na qual se considere o processo de conhecimento baseado nas características da escrita do aluno, tem-se como base as ideias calcadas no construtivismo, abordagem segundo a qual a criança aprende a escrever escrevendo. Nessa concepção, a criança tem contato com a escrita, faz hipóteses, realiza suas produções e, diante de novos aspectos revelados pelo objeto de aprendizado, reformula sua primeira hipótese, reelaborando seu conhecimento sobre a escrita. Nesse caso, o conhecimento não se dá mais de fora para dentro e não se exige mais uma memória incrível por parte da criança.

Numa terceira concepção de aprendizado da escrita, considera-se que o processo de construção desse conhecimento ocorre por intermédio da oralidade. Essa visão considera que a interação com a escrita se dá por meio daquilo que a criança já sabe sobre sua língua, ou seja, por meio da sua própria fala e da fala de todos que estão a sua volta. Segundo Oliveira (2005), “o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita”. O autor chama atenção para o fato de que não apenas o conhecimento da modalidade falada

influencia o processo de aprendizado da modalidade escrita, mas sugere que a oralidade esteja amplamente envolvida na aquisição da escrita. Para tanto, Oliveira apresenta o seguinte gráfico.

Gráfico 1 – Escrita e Oralidade



Fonte: OLIVEIRA, 2005.

Nesse gráfico, é possível visualizar que, no decorrer do tempo de aprendizado da escrita, a oralidade vai se afastando das formas escritas das crianças. Isso quer dizer que, nos primeiros momentos, a criança irá se calcar na oralidade para fazer seus primeiros registros escritos.

Nesse caso, as regras convencionais que regem a ortografia de uma língua serão, quase sempre ou sempre, ignoradas. Não por preguiça por parte das crianças, mas por puro desconhecimento. Passado o período de aprendizagem, as crianças já terão assimilado muitas dessas regras e seus registros escritos apresentarão pouquíssimas ocorrências ainda calcadas na oralidade. Tudo isso, é claro, irá depender de uma série de outros fatores relacionados a esse processo de aprendizado, bem como o ritmo de cada criança.

Considerando-se que a criança aprende a escrever tendo por base sua oralidade, é preciso compreender como se dá a produção dos sons do português para que possamos entender que as produções escritas dessas crianças nada mais são do que construções e reconstruções de regras que vão sendo aprendidas ao longo do processo de aquisição da escrita.

Em português brasileiro, temos a ocorrência do ditongo nasal em palavras terminadas em VOGAL + AM, ou, ainda, por vogal com indicativo – o sinal diacrítico til e semivogal. Os ditongos nasais escritos com AM são recorrentes nas flexões verbais em terceira pessoa do plural no pretérito perfeito. Esse ditongo nasal é decrescente e pode ser foneticamente representado

pela forma [ãw], como em “falam”, “falaram”, “subiram” etc. O que percebemos na escrita das crianças em fase de aquisição da escrita é que a maior parte dos textos apresentaram a grafia dessas formas verbais com o uso de “-ão”, como em “subirão”, indicando, no entanto, o pretérito perfeito e não o futuro.

A grafia dessas palavras chama a atenção não pelo desvio ortográfico, mas pela recorrência, que indica e confirma a relação de proximidade entre a fala e a escrita nos momentos iniciais de aquisição da escrita, em especial da aquisição da escrita alfabética. Sobre isso, Oliveira (2005) afirma que

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem o caráter de código. (OLIVEIRA, 2005, p. 31)¹

1 Para fins de esclarecimento, o controle quantitativo está relacionado à quantidade de letras que a criança utiliza para representar as palavras que escuta e o controle qualitativo se refere a que letras ela irá escolher para tal tarefa.

Ocorre, na escrita da criança, uma tentativa de representar a tonicidade das palavras terminadas em “-am”. A terminação “-ão” é usada frequentemente para indicar uma sílaba tônica, ao passo que a terminação “-am” é usada para indicar uma sílaba átona. Ao pronunciar uma palavra como “subiram”, a criança, para escrever, se vale de uma estratégia bastante comum: a de pronunciar silabicamente a palavra. Isso faz com que a sílaba final, no caso -ram, se torne tônica na pronúncia da criança.

Desse modo, não se trata de desconhecimento acerca da flexão verbal, mas de uma tentativa de formular uma regra para a ortografia dessas palavras. Após o contato com a ortografia oficial dessas palavras, a criança passa a não cometer mais esses desvios.

A fim de esclarecer ainda mais quais são os tipos “erros” cometidos pela criança em uma dada fase de seu desenvolvimento, Oliveira (2006) apresenta-nos um quadro de grupos de problemas encontrados nas fases de aquisição da escrita, o qual mostramos a seguir:

Quadro 1 – Grupo 1 – Violação da própria natureza da escrita alfabética

G1A – Escrita pré-alfabética	O aprendiz ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética).	• <i>mviaemba</i> (= minha vizinha é muito boa). • <i>amnaeboa</i> (= a minha mãe é boa)
G1B – Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como m/n , p/q , b/d – caso comum.	• m/n: tenpo - pomte • p/q: qato (pato) – puerido (querido) • b/d: dala (bala) – bia (dia)
G1C – Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons	A troca de letra é dada devido à percepção do som pelo aprendiz. Ele confunde sons que são diferenciados apenas pelo traço “vozeado”, isto é, a diferença está na vibração das pregas vocais (surdo/sonoro).	• d/ t • f/v • ch/ j • p/b • k/g

Fonte: OLIVEIRA, 2006, p.43-44

Quadro 2 – Grupo 2 - Violação das relações biunívocas entre os sons e os grafemas

G2A – Falta de relação entre som e grafema	Não há correspondência mínima entre alguns sons e alguns grafemas	• grafar <i>fava</i> como <i>mola</i>
G2B – Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons	Casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e, que, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Há regras invariantes que se escondem por detrás de certas grafias.	• <i>gato</i> para <i>gato</i>, mas “<i>gera</i>” para <i>guerra</i>

G2C – Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	Como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que podemos ter nessa categoria. Casos desse tipo precisam ser calibrados a cada situação.	dialeto de Belo Horizonte: <i>sou</i> (sol), <i>bunito</i> (bonito)
G2D – Violação de formas dicionarizadas	Categoria de grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (G2B). Também não podem ser atribuídos a diferenças dialetais (G2C). Esses casos são aprendidos um a um.	I - As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes: <i>cesta-feira</i> (sexta-feira) <i>cinto muito</i> (sinto muito) II - Só a forma X existe, embora Y seja tecnicamente possível: <i>jelo</i> (gelo) <i>xoque</i> (choque)

Fonte: OLIVEIRA, 2006, p.43-47

Quadro 3 – Grupo 3 – Violações por falta de controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras

G3A - Violação na escrita de sequências de palavras	Refere-se aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Isto ocorre quando o aprendiz segmenta sua escrita com base na fala (segmenta seus componentes em torno de unidades de acento) e não na escrita (segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido).	<i>opatu</i> (o pato) <i>mileva</i> (me leva) <i>javai</i> (já vai)
G3B – Outros casos (categoria aberta)	Nessa categoria se incluem casos de hipercorreção e casos acidentais (aqueles que não fazemos a menor ideia do que levou o aprendiz a gravar uma determinada palavra de uma forma bem particular e sem relação com a oralidade).	- Hipercorreção: <i>pegol</i>, <i>abril</i>, <i>jogol</i> (pegou, abriu e jogou) - Caso acidental: <i>a p r a n d i m</i> (aprendi)

Fonte: OLIVEIRA, 2006, p.43-47

Os quadros anteriores apresentam os problemas encontrados, recorrentemente, na escrita de crianças em fase de alfabetização. Podemos afirmar que os desvios analisados nesse trabalho violam as relações biunívocas entre sons e grafemas, como o caso do G2C.

Lemle (2004) também faz uma lista de falhas cometidas pela criança no processo de aquisição da escrita. Ela divide essas falhas como de primeira, segunda e terceira ordem. As falhas de primeira ordem são mais recorrentes nos momentos iniciais da aprendizagem da escrita. As de segunda ordem ocorrem quando a criança já está praticamente alfabetizada; e as de terceira ordem aparecem quando a criança já está completamente alfabetizada, faltando apenas assimilar algumas regras morfológicas.

As falhas de primeira ordem são, por exemplo, leitura lenta, repetição ou falta de alguma letra, falhas por não saberem diferenciar traços distintivos de alguns sons. Nas falhas de segunda ordem, a criança escreve representando os sons, ou seja, ela leva para a escrita traços da oralidade. Assim, é comum nessa fase falhas como “méu” invés de “mel”, “bunitu” invés de “bonito”, “jogarão” invés de “jogaram”. Nas falhas de terceira ordem, a criança troca letras que possuem o mesmo som, por exemplo, a troca do “ç” pelo “s”. Ela pode escrever “calsa” invés de “calça”.

Os autores consideram, então, que, de fato, a oralidade influencia a escrita. Oliveira (2006) ainda ressalta que, quando a criança está fazendo uma atividade de ditado, ela sussurra a palavra para saber qual letra ou sílaba irá usar em seu registro escrito. Essa estratégia utilizada pela criança fornece a ela sons muito diferenciados. Ao pronunciar uma palavra como “jogador” em voz alta, tem-se a produção de três fonemas sonoros, ou vozeados, representados pelas letras **j**, **g** e **d**. Ao sussurrar tal palavra ocorre o desvozeamento desses sons e o que o aprendiz registra é algo como “xocator”, uma vez que os correspondentes desvozeados desses fonemas podem ser representados pelas letras **x**, **k** e **t**.

É importante ressaltar que os casos analisados nesse artigo estão inseridos na falha de segunda ordem, conforme Lemle (2004), e na violação das relações biunívocas entre sons e grafemas, de acordo com Oliveira (2006).

Metodologia

2 O curta de animação escolhido mostra três passarinhos bebês tentando alcançar um bolinha, pois estão com fome a mãe ainda não retornou de sua caça. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oIIIVFBBbNw>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

Para a elaboração deste artigo, utilizamos o método de reconto a partir de histórias prontas em animações de computador. Para tanto, selecionamos um curta de animação², exibido em uma turma de aproximadamente 25 crianças, matriculadas na segunda série do Ensino Fundamental I, ou seja, segunda série elementar. A escolha desse método de coleta de textos teve como critério o fato de que as crianças poderiam se interessar mais por algo de curta duração, podendo, assim, recontar de forma mais fácil, sem sofrimento para elas.

A tarefa de recontar foi escolhida devido à frequente utilização das formas verbais flexionadas no pretérito (perfeito e imperfeito). Desse modo, teríamos o material linguístico necessário para a nossa análise. Além disso, o reconto de história é frequentemente usado pelas professoras como tarefa de escrita desses alunos. Desse modo, não seria uma tarefa nova para as crianças e elas a fariam de modo mais agradável.

Optamos, também, pela apresentação de um curta de animação sem fala, para não influenciar na escrita das crianças, de modo que elas pudessem escrever da forma mais espontânea possível, e de acordo com seus conhecimentos a respeito da oralidade. As crianças estão na faixa etária correspondente aos oito anos de idade, e, portanto, pressupõe-se que todas já estejam no estágio

Após a exibição do curta, as crianças foram solicitadas a recontar o que tinham acabado de assistir por meio do registro escrito. Após a coleta dos textos, foram destacadas as marcas verbais presentes no reconto das crianças.

A partir dos dados obtidos, iniciamos nossa análise sobre o que essas informações nos permitiram observar na construção ortográfica da flexão verbal nas narrativas infantis.

Análise: a construção da noção ortográfica na reflexão de tempo em narrativas escolares

Com o intuito de verificar as recorrências verbais apresentadas em nossas hipóteses, nossas análises se guiaram por alguns critérios. Em primeiro lugar, pressupúnhamos que, dado o fato de o curta de animação apresentar três personagens, as crianças

fariam o uso da terceira pessoa do plural, o que, de fato, corresponde à maioria dos registros analisados. Em segundo lugar, o fato de se tratar do gênero reconto pressupõe o uso predominante do tempo verbal pretérito perfeito e imperfeito. No entanto, não observamos o uso do pretérito imperfeito, o que fez com que nosso olhar se voltasse, então, para as recorrências do pretérito perfeito.

Devido a esses aspectos, nossa análise ficou focada na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito. Definido o recorte, realizamos uma análise quantitativa em relação às formas verbais utilizadas pelas crianças em seus textos escritos. Segundo Oliveira (2006), a criança reproduz a fala na escrita. Devido a isso, muitas construções observadas demonstram tentativas de reprodução oral no registro escrito. Exemplo disso é o uso da terminação “-ão” no lugar da terminação “-am”, indicativa da terceira pessoa do plural no pretérito perfeito.

A análise foi realizada em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, em uma turma do terceiro ciclo, equivalente à antiga segunda série do ensino fundamental I. Trata-se de uma turma com 25 alunos matriculados, sendo que, no dia da coleta dos textos, estavam presentes apenas 24 alunos. Dos 24 textos analisados, 15 apresentaram formas verbais indicativas da terceira pessoa do plural no pretérito perfeito (com terminação “-am” e “-ão”). Nesses 15 textos, foram encontradas 59 formas verbais indicativas desse tempo. Dessas 59 formas verbais, 36 apresentaram terminação “-ão” e 23 apresentaram terminação “-am”.

Os dados obtidos nos mostram que o uso da terminação “-ão” foi mais recorrente do que o uso da terminação “-am” para indicar a terceira pessoa do plural no pretérito perfeito. Em termos percentuais, 61% são de ocorrências com “-ão” e 39% com “-am”, o que indica mais da metade das formas verbais com a terminação “-ão”. É muito importante ressaltar que, de todas as ocorrências terminadas em “-ão”, nenhuma estava se referindo ao tempo verbal futuro do presente.

Com esse resultado, vemos, de fato, que os desvios cometidos por tais crianças se dá em decorrência das normas ortográficas ainda não aprendidas nesse estágio, e não porque a criança não saiba distinguir tempos verbais. O aprendiz sabe, sim, diferenciar o que é futuro do presente do que é pretérito perfeito, isto é, ela não escreve uma forma verbal como “subirão” com o intuito de indicar o futuro do presente. O que

ocorre é que a criança não formulou ainda as regras necessárias para que a flexão verbal do tempo pretendido fosse grafada de acordo com as normas ortográficas vigentes em sua língua. A seguir, apresentamos alguns excertos dos textos produzidos pelas crianças participantes desta pesquisa.

1 “[...] eles pegarão o pau e subirão mas não conseguir.”

2 “[...] um deles teve a ideia de sair do ninho eles sairão e começarão a pedir um docê [...]”.

3 “[...] porque eles estavão conforme até que um dia eles conseguirão comida.”

4 “[...] eles resolverão chamar a mãe e eles ficarão cansados e acharão um doce na janela tentarão comer o doce e não conseguirão.”

5 “[...] eles estavam com fome. eles piarão piarão e piarão mas a mãe deles não veio. e um dia eles conseguirão comer.”

Note que, em todos os casos, não há qualquer intenção criança em usar o futuro quando se utiliza da terminação “-ão”. Esses exemplos só reforçam ainda mais a hipótese de que, na verdade, o que acontece é um desconhecimento das regras ortográficas, mas, demonstra que, ao mesmo tempo, tais regras já estão sendo assimiladas, como é o caso (5), em que a criança alterna, ora utiliza a terminação “-am” ora a terminação “-ão” (estavam, piarão e conseguirão).

Esse tipo de “erro” ou “falha” é algo absolutamente normal, e até mesmo necessário, pois a criança precisa reformular as suas hipóteses a todo o momento. Somente assim o aprendiz irá conseguir assimilar regras e, aos poucos, corrigir seus erros.

Cosiderações finais

Nesse artigo, apresentamos as etapas pelas quais as crianças passam no processo de aquisição da escrita, e que essas etapas se assemelham em muito com a própria evolução de tal tecnologia ao longo da história da humanidade. Vimos a importância em se compreender a trajetória da aquisição da escrita, visto que a criança reconstrói tal sistema até dominá-lo, fazendo uso das possibilidades que ele permite.

Dessa forma, ressaltamos que a escola deve proporcionar ao aprendiz mais que o domínio da escrita, mas, por meio desse domínio, possibilitar que tal tecnologia se incorpore à sua

vivência. Nesse sentido, apresentamos as fases pelas quais a criança passa até estar totalmente alfabetizada, a saber, a fase pré-silábica, a silábica e a alfabética. Para a análise proposta aqui, trabalhamos com crianças no nível alfabético, uma vez que analisamos regras ortográficas. Nesse sentido, solicitamos que essas crianças recontassem uma pequena história por meio do registro escrito. Para isso, os aprendizes se valeram do gênero narrativo. Dessa forma, nos foi possível observar as ocorrências verbais terminadas em “-am” nas produções escritas das crianças, observando que a maioria grafou tais formas com “-ão”. O que se pôde notar foi que os aprendizes utilizam a terminação “-ão” em suas flexões numa tentativa de reproduzir foneticamente a sequência fonética que ouvem. Por exemplo, diante da necessidade de escreverem a forma verbal “subiram”, os aprendizes escrevem “subirão”, em decorrência do ditongo nasal presente no fim da palavra.

Para a análise aqui proposta, guiamo-nos pela concepção de uma aprendizagem da escrita intermediada pela oralidade. Assim, vimos que, nos primeiros momentos de alfabetização, a criança se guia pela oralidade para fazer seus primeiros registros escritos. Considerando-se que a criança aprende a escrever por meio de uma base oral, entendemos a necessidade de se compreender como se dá a produção dos sons do português. Tal compreensão nos mostrou que as construções escritas das crianças são reconstruções de regras que vão sendo aprendidas ao longo do processo de aquisição da escrita.

As formas verbais “subirão” no lugar de “subiram” indicam uma reconstrução de regras que demonstra um conhecimento da criança na tentativa de flexionar o verbo “subir”. A criança, na maioria das vezes, tem consciência de que em uma frase como “Os passarinhos subiram” é necessário que o verbo seja diferente em relação a uma frase como “O passarinho subiu”. Na tentativa de reproduzir a forma verbal “subiram”, a criança se vale da oralidade e do que já conhece em se tratando de ortografia e acaba produzindo a forma verbal “subirão”.

A análise aqui proposta nos permitiu verificar que a criança, conforme se apropria do sistema de escrita, tende a fazer uso desse sistema por meio da influência que recebe da fala. Isso quer dizer que suas construções escritas estão fundamentadas na oralidade. Conforme o tempo passa, as regras de escritas se firmam e a criança já não se vale de suas próprias construções, mas, sim, do sistema convencional para a escrita.

Pudemos observar essa transição nos textos analisados, em momentos em que a criança ora grafava a forma verbal com “-ão”, ora com “-am”. Essa transição demonstra que a criança está assimilando a regra, mas ainda não se sente segura o suficiente para grafar de uma única forma. É nesse momento que ela está aprendendo a escrever, pois ela formula regras, se questiona.

Os resultados apresentados mostraram-nos que as ocorrências verbais analisadas relacionam-se a uma construção das noções ortográficas e não a uma distinção de tempos verbais.

Esses momentos em que ela comete certos deslizes de ortografia são normais no desenvolvimento da escrita. A criança nessa fase ainda está muito pautada na forma como ela fala e, se considerarmos questões dialetais, o assunto se expande ainda mais. Uma criança do sul do Brasil, por exemplo, pronuncia o L, mesmo em final de sílaba, o que não justificaria a vogal U nessa posição na palavra “sal”, por exemplo. Mas em regiões em que a pronúncia é “sau”, como no sudeste, esse tipo de erro é aceitável.

Mais tarde, a criança começa a evidenciar algumas regras ortográficas na sua escrita. Ela irá aprender, por exemplo, que dois erres só ocorrem entre duas vogais, que antes de P e B usa-se M e assim por diante, até que a escrita de determinadas palavras se torne algo comum.

É importante ressaltar, diante do que foi exposto aqui, o papel que o alfabetizador assume nesse momento da vida da criança. É importante que esse alfabetizador não trate como erro tais desvios da ortografia que a criança faz, tendo em vista o caráter natural de determinados fenômenos. Nesse sentido, é necessário que alfabetizadores considerem os aspectos aqui apresentados para que não tornem o processo de aprendizagem da escrita ainda mais árduo à criança.

Nosso artigo não pretendeu esgotar o assunto acerca das noções ortográficas referentes à produção das formas verbais aqui apresentadas. Pesquisas nesse sentido podem tornar a alfabetização mais eficaz e sem traumas, visto que se parte de uma compreensão do que a criança produz e não apenas de uma concepção em que se consideram erros as construções das crianças.

Nesse sentido, outras questões surgem a respeito das noções ortográficas na produção de formas verbais, como: 1) Diante da relação fala e escrita, que metodologias seriam eficazes no

ensino das regras ortográficas para determinadas formas verbais, como é o caso dos verbos flexionados na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito?; 2) Além da relação entre fala e escrita, que outros aspectos poderiam estar em jogo nos usos de “-ão” no lugar de “-am” em verbos flexionados na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito?

ABSTRACT

Considering studies about Writing Acquisition, this paper intends to present a clipping about constructions of orthographic concepts relating to use of verbal inflections in school narratives, produced by children during literacy. This selection is because the observations of children's written productions, especially about how they write inflected verb forms in the third person plural in past tense. In these cases, we observed verbal forms grafhed with the termination “-ão” instead “-am”. The use of termination occurs due to narrower relationship between speech and writing modality. To demonstrate this correspondence between speech and writing in construction of orthographic concepts related to verbal inflection, we use narratives, retellings, produced within school environment by children in third year of elementary school in a public school in Belo Horizonte. The narrative text was chosen because it have the use of past (past perfect, imperfect and present historical) as a main element, which gave to us the needed data to our research. To support our analysis, we make use of the theoretical framework about Writing Acquisition with the studies of Ferreiro e Teberosky (1986), Olson (1995), Ferreiro (2000), Oliveira (2005), Lemle (2007), Hermont (2010), Soares (2013), and others.

Key-words: Writing Acquisition. Orthographic Aquisition. School Narrative. Verbal Inflection. Speech.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Evolução da escrita*. In. FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p. 191 a 257.

HERMONT, Arabie Bezri. Como analisar textos de alunos em processos de aquisição de escrita. **Pedagogia em ação**. Belo Horizonte, v. 2, n 1, 2010, p. 27 a 39. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4478>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998, capítulos 2, 3, 4, e 5; p. 35 a 84.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121017141358.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2014

OLSON, David. A escrita como atividade metalinguística. In. OLSON, David R. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 267 a 286.

SAUSSURE, Ferdinand de. Natureza do signo linguístico. In. SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José P. Paes e Izidoro Blikstein. 4. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1972, p. 79 a 93.