

SEGMENTAÇÃO E NASALIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA ESCRITA ESPONTÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marineide Freires Caetité¹

Ronei Guaresi²

Resumo: O presente estudo, que é voltado para o início da aquisição da escrita, tem como objetivo analisar as principais alterações ortográficas motivadas por fenômenos fonológicos mais recorrentes em textos resultados de escrita espontânea de escolares do 4º ano do ensino primário. Para isso, utilizou-se uma abordagem quali-quantitativa, como meio para a análise e registro da realidade. Desse modo, o *corpus* do trabalho é constituído de cerca de nove textos espontâneos produzidos por crianças do quarto ano, de idade, gênero e classe social variáveis, provenientes de uma escola da Rede Particular de Ensino de Vitória da Conquista. Posto isso, como abordagem teórica, o trabalho referenciou-se nos estudos de Abaurre (1986, 2006, 2011), Ferreira e Correa (2010), Ferreiro e Teberosky (1999) Martins (2012), Pereira (2011), Silva (1994) e também nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) – Língua Portuguesa. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão dos problemas enfrentados pelas crianças no que se refere ao entendimento do sistema da escrita, bem como oportunizar práticas efetivas no ensino e aprendizado da Língua portuguesa e ampliar os estudos voltados à linguagem, especialmente os do Campo da Linguística e da Psicolinguística.

Palavras-chave: Alterações ortográficas. Análise. Ensino.

Abstract: *The present study, which is geared toward the beginning of the acquisition of writing, aims to analyze the main orthographic changes motivated by more recurring phonological phenomena in texts results of spontaneous writing school from 4th year of primary school. For this, we used a qualitative and quantitative approach as a means for analyzing and recording of reality. Thus, the corpus of the work consists of about nine spontaneous texts produced by children in the fourth year of age, gender and social class variables, from a school of Private Education Network in Vitória da Conquista. That said, as a theoretical approach, the work referenced on studies of Abaurre (1991, 2011), Ferreira and Correa (2010), Ferreiro and Teberosky (1989, 1999) Martins (2012), Pereira (2011), Silva (1999) and also the guidelines of the National Curriculum Parameters (PCN) (1998) - Portuguese. Thus, it is expected that this work can contribute to the understanding of the problems faced by children in relation to the understanding of the writing system, as well as create opportunities effective practices in teaching and learning the Portuguese language and expand the studies focused on language, especially of the field of linguistics and psycholinguistics.*

Keywords: *Spelling changes. Analysis. Education.*

Atualmente a literatura científica associa a necessária qualificação do ensino da língua materna à ampliação dos níveis de letramento, por sua vez, facilitado por um ensino que explore, entre outros aspectos, o domínio gradativo de gêneros (discursivos e/ ou textuais), a escrita espontânea e a reescrita.

Em função disso, neste trabalho, buscamos empreender um estudo que visa investigar as principais alterações ortográficas motivadas por fenômenos fonológicos mais recorrentes em textos resultados de escrita espontânea de escolares que cursam o

¹Estudante do Curso de Letras Vernáculas. Bolsista PIBID Letras UESB/CAPES.

²Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientador da pesquisa.

4ª ano do Ensino Fundamental. Apostamos didaticamente nos textos espontâneos por acreditarmos que eles representam um importante aliado no processo de aprendizado da modalidade da língua escrita e estabelecimento da autonomia.

Nesse contexto discursivo de aprendizado da escrita, Abaurre (2011) destaca que os textos (escritos) produzidos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental se constituem como produtos de um treino sistemático, reflexo dos métodos específicos adotados no espaço da sala de aula. Afirma que a escrita produzida em situações controladas como essas são reflexos do comportamento linguístico, fruto e reprodução da forma e conteúdo das (próprias) atividades escolares. Enfatiza, ainda, que as crianças possuem total aptidão a escrever textos espontâneos, o que permite utilizar a escrita como espaço de reflexão e ação sobre a própria língua(gem). Para a autora,

Os textos escritos espontâneos são, por definição, um **espaço de solução de problemas**. O ato de escrever força a criança a objetivar e “contemplar” a linguagem, agindo sobre ela e experimentando uma série de possíveis critérios para resolver problemas de natureza diversa: a escolha das letras ou sequências corretas de letras, a segmentação adequada das palavras, o uso de estruturas linguísticas adequadas à escrita, e assim por diante (ABAURRE, 2011, p. 176).

Tendo em vista a citação acima, dialogamos com Ademar da Silva (1990) quando afirma que o texto espontâneo reflete as intenções e opções da criança, uma atividade extremamente significativa ao desenvolvimento da escrita. O autor destaca que se desde cedo a criança ousa experimentar a escrita sem medo de errar, sem receio de não corresponder às normas ortográficas e for estimulada a refletir sobre o uso da escrita na sociedade em que vive, certamente ela será autora de enunciados próprios, será produtora de textos totalmente diferentes das convenções superficiais e mecânicas propostas pela instituição escolar.

Desse modo, “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” (SILVA 1994, p. 09). É a partir dessa atividade ativa e reflexiva que a criança começa a problematizar o uso da modalidade escrita e oral da língua, começa a compreender que não se escreve como se fala e que o ato de escrever consiste numa atividade interativa que vai além da decodificação de signos linguísticos.

Esse é o momento em que a criança começa a formular hipóteses que nem sempre estão de acordo com as convenções ortográficas, ela “está em movimentos de

"idas e vindas" em torno de um sistema alfabético convencional” (PEREIRA, 2011, p. 276). Porém, essas constantes tentativas não evidenciam que a criança seja incapaz de usar a escrita discursivamente, ao contrário, é por meio desse ato de inferir e formular hipóteses que ela (re)cria soluções, (re)constrói o texto, “começa simultaneamente a trabalhar na construção da variedade escrita da sua língua materna” (ABAURRE, 2011, p. 167). Inicia um processo ativo de (des)aprendizagem em que passa a se posicionar diante daquilo que se quer dizer, compreendendo a linguagem como uma prática comunicativa.

Nesse sentido, afirmamos que a criança necessita escrever a partir de suas experiências, de sua realidade social, necessita tornar-se protagonista de seus textos, tornar-se sujeito ativo que busca (inter)agir com o outro e com o mundo. Mediante essa colocação Martins (2012, p. 91), à luz dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1989), afirma que “no âmbito da escrita e em outros âmbitos, a criança é um sujeito ativo que depara com a realidade, construindo conhecimentos, criando teorias e hipóteses, comparando-as entre si e modificando-as”.

Partindo dessa constatação, faz-se também relevante citarmos o que apregoam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) sobre a importância da escola enquanto ambiente de aprendizagem, interação e reflexão, um lugar propício ao trabalho com o texto escrito e oral:

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade (BRASIL, 1998, p. 25- 26).

Diante da consideração acima, vale ratificar que aprender a escrever é um processo de (re)construção da linguagem em que a criança reestrutura o já dito com o novo. É por meio do contato direto com a palavra escrita que a criança terá os subsídios necessários para tornar-se autora de seus próprios enunciados. Mas, para tanto, ao escrever é necessário que se tenha o que dizer e para quem dizer, é necessário que o professor compreenda a heterogeneidade do alunado, compreenda que esse aluno ao chegar à escola já traz consigo elementos, resultado de seu contato com sua

comunidade, que suportarão as experiências de ensino-aprendizado na escola. Sob esse prisma do ensino, dialogamos com Martins (2012) quando afirma que a escola desempenhará melhor o seu papel de formadora de cidadãos quando (re)conhecer que todo indivíduo pode aprender, independentemente de sua condição social, física, psíquica e racial. Acrescenta que essa tomada de posição da escola amplia novos horizontes para os que vêm de situações diferentes. Ainda segundo a estudiosa, a escola precisa compreender a relevância de adotar posturas que:

[...] Possibilitem aos educandos registrar seus conhecimentos; Ler, dizer, explicar o que foi escrito e porque foi escrito (dar sentido ao texto);
- Reconheçam a heterogeneidade da classe com um ponto de partida para a aprendizagem, através da interação do conhecimento de um com o conhecimento de outros;
- Proporcionem aos professores serem leitores-modelos; tragam para a sala diversos gêneros textuais com objetivos e tempos bem definidos;
- Imprimam ao professor uma consciência de que para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê e construir significados, exige-se uma intervenção adequada e respeitosa durante toda a vida escolar (MARTINS, 2012, p. 74-75).

Assim, fica evidente que cabe, então, à escola a ousadia de apostar em práticas pedagógicas que envolvam os diversos usos da língua(gem), atividades que permitam à criança o direito a um aprendizado de qualidade, pois é o papel da escola e do professor zelar pela integridade física e mental da criança, proporcionando a ela toda a apropriação de saberes, dando-lhes a oportunidade de usar a escrita como uma prática que possui uma função social.

Segmentação na escrita inicial

Como já discutimos anteriormente, no processo inicial de aprendizado da escrita, a criança ainda se encontra em fases de reformulações do sistema ortográfico convencional. Essas tentativas compreendem alterações ortográficas motivadas por fenômenos fonológicos. Assim, nesse momento do trabalho, daremos prosseguimento às nossas discussões discorrendo sobre algumas dessas alterações. Começaremos pela segmentação em textos espontâneos de crianças em processo de escrita inicial.

Pereira (2011) atesta que os critérios para essas alterações são baseadas nas classes morfológicas, que ainda não são compreendidas pelas crianças. Afirma que muitas vezes as crianças realizam separações além das previstas pelo código linguístico: hipersegmentações. O autor (*apud* Silva 1994) destaca que os motivos para a colocação

de espaços em branco no texto têm por base, na maioria das vezes, estratégias de segmentação idiossincráticas e particulares para um determinado momento por parte da criança. Ainda, afirma que muitas das segmentações adequadas são resultados do padrão convencional escolar. Em função disso, Pereira (2011) supõe que no processo de segmentação da palavra escrita, a criança não somente incorpora soluções de segmentação observadas na sua própria escrita, como também elabora soluções individuais para cada caso, a partir da escrita a que se encontra exposta no ambiente escolar.

O estudioso, com base na pesquisa sobre a escrita infantil realizada por Silva (1994), afirma que em se tratando da segmentação é possível verificar dois tipos comuns: a) a segmentação para mais (como já citamos acima), a hipersegmentação (exemplo: *de pois*³ - em vez de *depois*) que é constituída de separações que vão além da prevista pela ortografia e b) a segmentação para menos, a hipossegmentação (exemplo: *ipor* - em vez de *ir para o*) que se constitui a partir da união de duas ou mais palavras.

Nesse contexto, Silva (1990, p. 44) pontua que “as segmentações infantis, ainda que possibilidades virtuais do sistema alfabético são vistas como erros”, no entanto não são sinônimos de desatenção, desinteresse ou incapacidade da criança, mas uma atividade reflexiva em que ela (re)constrói a sua escrita. A criança, portanto, atua sobre a sua própria palavra escrita (re)significando-a através de suas experiências intra e extraescolares.

As afirmações acima sugerem a importância de o professor ater-se para essas especificidades do aprendizado da escrita, proporcionando à criança a ampliação de saberes, abrindo caminhos para que ela produza textos espontâneos e não modelos estanques que seguem um manual que dita as regras do falar e escrever.

Hipossegmentação

É sabido que, devido ao fato de não dominarem totalmente o sistema convencional ortográfico, a criança em fase de aprendizado da escrita levanta hipóteses para os problemas encontrados no momento de escrever.

Silva (1990) ao parafrasear Abaurre (1986), afirma que a criança usa com frequência a própria fala como um critério de referência para a sua escrita, ao mesmo

³Exemplos tirados de textos de escolares.

tempo em que toma decisões sobre como grafar determinadas palavras baseando-se em soluções que já viu o modelo ortográfico dar para casos que considera semelhantes. Desse modo, o que ocorre é um aprendizado gradual e reflexivo em que a criança toma como referência a sua linguagem, realizando um trabalho simultâneo com o texto oral e escrito.

Tânia Maria Augusto Pereira (1991) destaca que a criança em processo de segmentação, num primeiro momento, grafa no papel as palavras juntas do mesmo modo como são faladas por ela, e pouco a pouco, vai percebendo os espaços em brancos existentes na escrita, ela vai, assim, (re)definindo o lugar dos espaços (em branco) na sua produção escrita.

Ainda sob esse prisma da segmentação na escrita infantil, Pereira (2011) cita Ferreiro e Teberosky (1999) quando partem da hipótese de que a criança analisa o tamanho da palavra como referência para o processo de segmentação. Destaca que no processo inicial de aprendizado da escrita, conjuntos de uma ou duas letras são difíceis de serem (re)conhecidos pela criança. Assim, na maioria das vezes, o aprendiz junta essas letras à palavra seguinte realizando uma hipossegmentação.

Hipersegmentação

Silva (1990) revela que em se tratando da ortografia, cortes (espaços) para mais são exemplos típicos de segmentação presentes nos textos espontâneos. Assim, define-se por hipersegmentação a atribuição de separações que excedem as previstas pelo sistema ortográfico convencional.

Sobre esse fenômeno da escrita inicial, Pereira (2011) destaca que a presença constante de espaços no texto das crianças em processo inicial de escolarização constituem-se como marcas de um sistema em (re)construção, evidências de um (per)curso discursivo que podem representar tanto a inserção desse sujeito (criança) no mundo letrado quanto a manifestação da sua subjetividade.

A mesma autora, ao referenciar estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a hipersegmentação na escrita infantil, revela que essas estudiosas, como já foi mencionado, defendem que a criança no processo inicial de escrita apresenta um nível elevado de dificuldade em reconhecer como palavra conjuntos de uma ou mais letras. Nesse momento, levanta-se a hipótese infantil da quantidade mínima de caracteres:

“para a criança é necessário que se tenha um mínimo de letras para que algo possa ser lido” (FERREIRO e TEBEROSKY 1999, *apud* PEREIRA, 2011, p. 282).

A partir dessas discussões, compreende-se que as segmentações infantis são frutos de possibilidades de escrita. A juntura ou separação de palavras pela criança significam uma atividade reflexiva em que ela (re)elabora conhecimento sobre a língua(gem), possibilitando, de fato, a experiência com o texto (escrito).

Nasalização e nasalidade na escrita inicial

Como já foi mencionado anteriormente, o aprendizado da escrita pelas crianças não se constitui uma tarefa simples, “o aprendizado da ortografia a implica construir constantemente hipóteses acerca da escrita, as quais são reformuladas conforme a compreensão da criança sobre o sistema de escrita” (FERREIRA e CORREA, 2010, p. 40). Assim, dentre os contextos ortográficos predominantes no Português do Brasil, cita-se a escrita das vogais nasais como um dos grandes problemas dos aprendizes.

Mendonça (2005) ao citar os estudos desenvolvidos por Mattoso Câmara Jr. (1977, 1979, 1998) sobre o conflito da existência ou não das vogais nasais no português, teoriza que a vogal nasal é entendida como um grupo de dois fonemas, uma vogal e um elemento nasal, que se combinam na sílaba, formando uma estrutura CVC (consoante, vogal, consoante) – uma sílaba travada. Segundo ela, Mattoso analisa essa consoante nasal em coda como um arquifonema /N/, representando a neutralização dos traços articulatorios das nasais (/n/, /ɲ/...). A nasalidade pura da vogal não existe, aliás, fonologicamente, porque por meio dela não se cria contraste distintivo com a vogal travada por consoante nasal. A pesquisadora, também referencia Lopez (1979, *apud* Battisti e Vieira, 1999) quando segue a ideia de Mattoso Câmara Jr. de que não existe no português vogais nasais, mas sim vogais nasalizadas por uma consoante em final de sílaba. Enfatiza, ainda, que Lopez, assim como Mattoso Câmara Jr., sustenta a ideia de que a consoante nasal pós-vocálica passa por um processo assimilatório.

Mediante o exposto, Ferreira e Correa (2010) revelam que existem dois tipos de ocorrência envolvendo a produção de vogais nasais, a primeira é a nasalização e a segunda a nasalidade.

No que se refere ao primeiro caso (nasalização), a produção da vogal nasal é independente do dialeto da Língua Portuguesa. As pesquisadoras afirmam que as vogais são consideradas nasalizadas devido à existência em final da sílaba de certas consoantes

nasais (“m” / “n”) posicionadas imediatamente após a vogal e pelo emprego do acento gráfico til (~), exemplos: tom, cinto, lâ. Nesses casos a vogal nasal pode apresentar-se “em posição pretônica (chimpanzé é tônica (cinto),) ou postônica (ímã). A não marcação da nasalização na escrita pode implicar a modificação do significado da palavra: cato x canto; seta x senta, por exemplo” (FERREIRA e CORREA, 2010, p. 41).

Ferreira e Correa (2010, p. 41-42) desenvolveram um trabalho que tomou particularmente como objeto de investigação o estudo da representação da nasalização pela criança no Português do Brasil, mais especificamente investigaram de modo sistemático a marcação da nasalização por crianças ao longo do ensino fundamental. Dentre as ideias principais apresentadas pelas pesquisadoras selecionamos algumas que, a nosso ver, melhor dialogam com a proposta do nosso estudo. Apresentamo-las logo abaixo:

- a) a criança ao se alfabetizar trata o registro das vogais nasais de forma sistemática e estruturada, quer por sua omissão na escrita, quer pelo uso uniforme de um determinado marcador;
- b) a escolaridade parece exercer uma forte influência sobre a nasalização da vogal transmitida pelo emprego da consoante nasal na mesma sílaba; o uso de “m” antes de “p” e “b” para nasalizar a vogal anterior apresenta dificuldades para as crianças ao longo do ensino fundamental, sendo seu emprego realizado de forma convencional em torno do 5º ano do Ensino Fundamental;
- c) foi observada uma determinada hierarquia no domínio da nasalização antes de consoantes, descrevendo-a em quatro etapas: primeiramente a nasalização não seria representada na escrita; depois as crianças tenderiam a usar o marcador “n” de modo irrestrito: (*ponba/pomba*); em seguida os aprendizes percebem que ambos os marcadores “m” e “n” são responsáveis pela nasalização, embora o uso do “m” antes de “p” e “b” não seja realizado ainda de maneira consistente; por último, os aprendizes fariam o uso convencional dos marcadores nas palavras.

Já em relação à nasalidade, Ferreira e Correa (2010) pontuam que, diferentemente da nasalização, a nasalidade é resultado da emissão da vogal nasal devido à existência de consoantes nasais localizadas na sílaba seguinte a da vogal nasalizada, como, por exemplo, na palavra *cama*. Destacam que a nasalidade possui também valor dialetal, pois a vogal nasal ocorreria conforme o dialeto do falante. Dá-se como exemplo a palavra *banana* que seria pronunciada como /*bãnana*/ ou /*banana*/ conforme o dialeto. “Nestes casos, ocorre o fenômeno de assimilação: há a assimilação

da nasalidade pela vogal dependendo da localização do acento tônico na palavra” (FERREIRA, CORREA, 2010, p. 41).

Nesse sentido, Abaurre (2011, cf. Abaurre, 1973) teoriza que a nasalidade pode ser distintiva ou não distintiva em português, a depender da situação em que ocorre. Argumenta que, quando ocorre na posição de coda silábico seguido por outra sílaba iniciada por uma consoante oral, a nasalidade é distintiva e opõe, pelo significado, pares de palavras, exemplos: *tapa – tampa; boba – bomba; cata – canta; mata – manta* etc. Já quando se manifesta na vogal que é núcleo de uma sílaba aberta seguida por um sílaba iniciada por consoante nasal, tem-se a nasalidade fonética, pois nesse caso a sua ocorrência é determinada a partir contexto: nasalidade da vogal é não-distintiva/previsível condicionada pela consoante nasal seguinte. Nesse contexto referenciamos Mendonça (2005) quando afirma que

No PB há basicamente dois tipos de nasalidade: a nasalidade chamada fonológica que é a marca de nasalidade obrigatória que recebe a vogal quando seguida por uma consoante nasal na mesma sílaba (como em 'campo'); a nasalidade chamada fonética que é a marca de nasalidade que recebe a vogal de uma rima vazia seguida de uma consoante nasal no onset da sílaba seguinte (como em 'cama'). A primeira tem função distintiva, como em *junta: juta*, a segunda é não distintiva, como em *fino e cama* (MENDONÇA, 2005, p. 66).

A autora também destaca que, se a vogal que antecede a consoante nasal for acentuada, será foneticamente nasalizada, o que não ocorre se for átona, pois nesse caso a nasalidade é distintiva (a depender do dialeto e de fatores linguísticos e extralinguísticos).

No que tange ao uso de *m*, *n* ou *til* para representar na escrita, a nasalidade distintiva, Abaurre (2011) afirma que esse é um dos casos mais difíceis, para as crianças, do processo de aprendizagem da ortografia convencional. Para ela, nos textos espontâneos, palavras que necessitam do uso dessas letras ou do diacrítico adquirem frequentemente uma saliência particular, um aspecto da escrita que coloca dificuldades também específicas para os aprendizes.

Abaurre (2011), ainda, apresenta alguns tipos de soluções escritas não-convencionais para a nasalidade fonológica, encontrados em textos espontâneos de crianças, vejamos alguns exemplos:

- **ausência total de marca da nasalidade:** *comedo* (para *comendo*); *métira* (para *mentira*); *masa* (para *maçã*); *grade* (para *grande*)

- **uso do til para vogais orais:** *lã* (para *lá*)
- **uso de til no lugar das letras m ou n:** *griãsa* (para *criança*) é *lalevãotou* (para *ela levantou*); *cazarão* (para *casaram*)
- **uso redundante do til antes da letran:** *andar* (para *andar*)

Abaurre (2011, p. 181, cf. Motta Maia, 1981) também cita a Fonologia Autossegmental que propõe que a nasalidade fonológica seja interpretada ”como um autosegmento, ou seja, como um elemento que ocupa, nas representações fonológicas, uma camada a partir da qual se espalha sobre as vogais às quais se associa”. Teoriza que essas representações fonológicas variam de acordo com a interpretação dada à nasalidade fonológica como representada por um elemento: vogais nasais ou dois elementos: vogal nasal acompanhada de consoante nasal.

Sobre o método da pesquisa

Sabe-se que um dos entraves da educação brasileira é a dificuldade dos alunos em relação às práticas de leitura e escrita. O trabalho (e a experiência) com a produção de texto (oral e escrito) em sala de aula é pífia, tradicionalmente resume-se em análise linguística e em atividades desvinculadas da realidade do aluno. Isso se deve ao fato de a instituição escola, na maioria das vezes, não intervir positivamente na formação de autores e leitores aptos a uma interação de qualidade.

Diante disso, a necessidade de o professor reconhecer o aluno como um sujeito ativo e capaz é urgente. Deve, portanto, fornecer-lhe os meios favoráveis ao seu desenvolvimento, meios que permitam ao aprendiz sentir-se seguro para posicionar-se diante das múltiplas situações comunicativas a que será confrontado. Frente a esses apontamentos, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos de nosso estudo.

Esta é uma pesquisa quali-quantitativa voltada para o aprendizado da escrita. Temos como objetivo principal analisar dados representativos da escrita espontânea de alunos do quarto ano do ensino primário. Participaram deste estudo 9 crianças de 9 a 11 anos de idade. A escola tomada como campo de pesquisa situa-se num bairro popular da Cidade de Vitória da Conquista-Bahia. É uma escola da Rede Particular de Ensino que vai desde a pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental.

No que tange às escritas espontâneas, a amostra é formada por 9 textos, produzidos pelas crianças em sala de aula, dos quais os dados foram retirados. Foram produzidos 14 textos, no entanto, nem todos foram contados, pois muitos não

apresentaram condições viáveis de leitura, logo 5 não fazem parte da amostra. Destes textos selecionamos (trechos de) dois para análise e discussão.

Como já foi mencionado, os textos apresentam caráter espontâneo, foram elaborados em situações discursivas naturais, sem a intervenção do professor. Desse modo, como proposta de produção textual, foi pedido aos alunos para elaborarem um texto que dialogasse com o tema o “dia do professor”.

A professora (regente) da turma usou como referência, para a escrita do texto, o dia do professor, o que de algum modo favoreceu a produção. Pois, cada aluno escreveu a partir da sua experiência. Ao ocuparem um papel social diferente daquele que estavam habituados, eles tiveram a oportunidade de vivenciar o espaço da sala de aula através de outra perspectiva.

Discutindo resultados

Em relação aos procedimentos para análise, seguimos algumas etapas. Primeiramente realizamos um levantamento nos textos de todas as alterações ortográficas que exemplificam os fenômenos de segmentações e nasalidade. Na segunda etapa empreendemos uma análise quali-quantitativa em todos os textos analisados. Nesse momento, criamos os quadros com o levantamento de todas as amostras que exemplificam o comportamento das crianças, em relação às segmentações (hipossegmentação; hipersegmentação) e a nasalidade, nas suas tentativas de usar a escrita alfabética na produção textual.

Por fim, selecionamos também alguns trechos de textos espontâneos ratificando e ilustrando a presença destes fenômenos na produção escrita das crianças. Abaixo, encontram-se os dois quadros que pretendem ilustrar as ocorrências e também os trechos dos textos acima referidos.

Quadro 1: Exemplos de ausência total de marca da nasalidade na grafia das crianças

Principais alterações ortográficas motivadas por fenômenos fonológicos
NASALIDADE
a) ausência total de marca da nasalidade:
bricalhoes (brincalhões); corportado (comportado); maia (manhã);

lacheira (lancheira); pricar (brincar); tabem (também); laje (lanche); nigem (ninguém); responsabilidade (responsabilidade); pirrasado (pirraçando); lacha (lanchar); vecedor (vencedor);

Quadro 2:Exemplos de segmentações na grafia das crianças

SEGMENTAÇÕES	
a) Hipersegmentação	b) Hipossegmentação
de pois (depois); de poi (depois); Disse plinei (disciplinei); a cabou (acabou); se não (senão);	ipor (ir para o); sembrincar (sem brincar); dinovo (de novo); elesno (eles no); umabraso (um abraço);

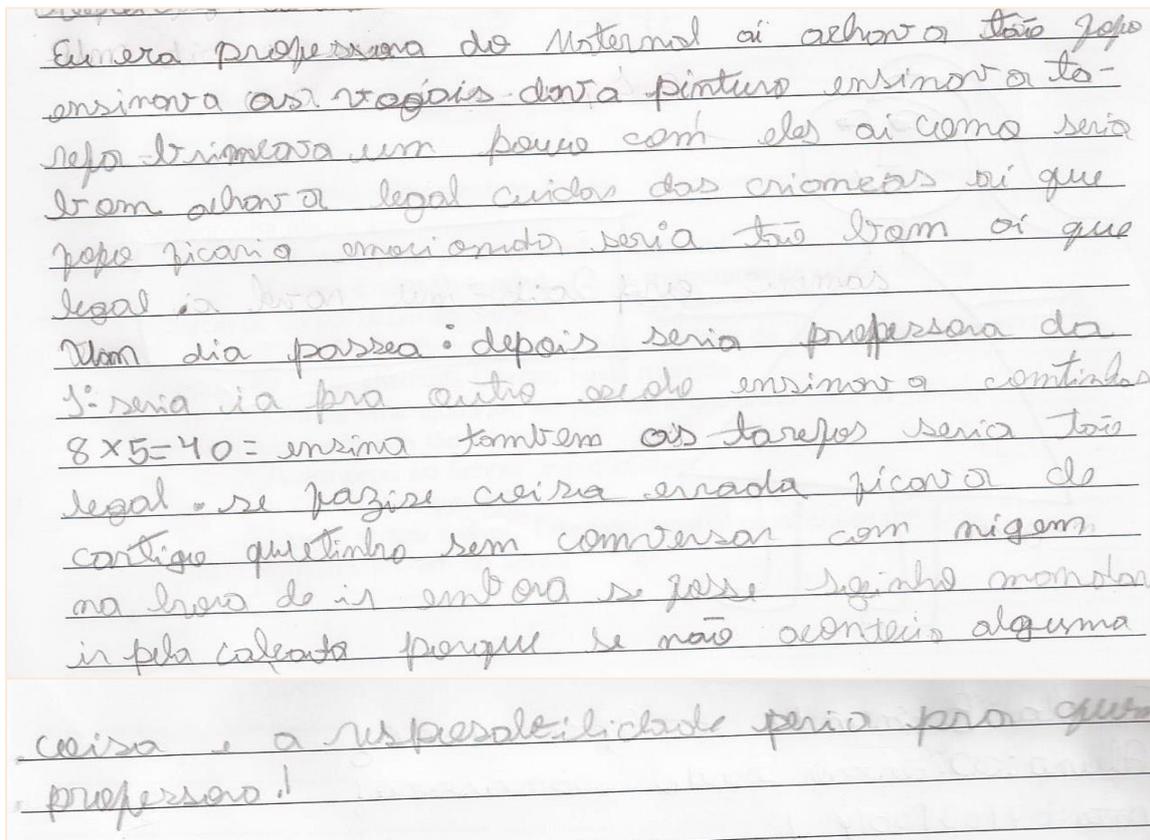
Abaurre (2011) afirma que o uso do *m*, *n* ou *til* para representar na escrita, a nasalidade distintiva, consiste em um dos casos mais difíceis, para as crianças, no processo de aprendizado da língua escrita formal. Ela apresenta ainda alguns tipos de soluções escritas não convencionas para a nasalidade fonológica, encontrados em textos espontâneos de crianças, dentre esses tipos ela cita a ausência total de marca de nasalidade. Dialogamos com a autora quando analisamos os nossos dados e percebemos que nos textos as crianças optam pela ausência total de marca da nasalidade (*lacheira/lancheira*) como foi mostrado no quadro 1 e será atestado no texto (1).

Essa afirmação ficou ainda mais evidente em nosso trabalho quando analisamos todas as produções textuais das crianças (muitas delas escreveram mais de 25 linhas) e verificamos que a maioria evitou grafar palavras que representam a nasalidade. Suponhamos que elas já tenham consciência desse fenômeno, no entanto desconhecem os critérios de escolha de possibilidades, por apresentarem dúvidas acabam por não representá-la no texto escrito.

Ferreira e Correa (2010, p. 41-42) afirmam a existência de uma determinada hierarquia no domínio da nasalização antes de consoantes, descrevendo-a em quatro etapas, etapas que também verificamos em nossos dados: A primeira é a não representação da nasalização na escrita (*responsabilidade/responsabilidade*). Em um segundo momento as crianças tenderiam a usar o marcador “n” de modo irrestrito

(*brimcava/brincava; comtinhas/continhas*). Em seguida os alunos começam a perceber “m” e “n” são responsáveis pela nasalização, embora o uso do “m” antes de “p” e “b” não seja realizado ainda de maneira consistente (*tanbein/também*); por último, os aprendizes fariam o uso convencional dos marcadores nas palavras (*embora, também*). Ilustraremos o que foi dito apresentando o dado (Fig. 1) abaixo:

Figura 1- Amostra de texto (1)



Fonte: estudante de 4º ano - Escola particular (informante deste estudo).

Nesse texto também percebemos o deslize de marcas de oralidade para o texto escrito através do item lexical *ai* (marca de oralidade). Nesse sentido dialogamos com Abaurre (2006) quando afirma que ocorrência como essa caracteriza uma fase em que a criança ainda não tem totalmente fixada as normas ortográficas vigentes e, devem ser vistas, portanto, como “manifestações espontâneas dos ecos naturais da pronúncia em qualquer escrita alfabética” (ABAURRE, 2006, p. 05). Essa constatação também ratifica a ideia apresentada por Abaurre (1986, *apud* Silva 1990) e que a criança toma a fala como referência para a escrita.

acordo com a sua fala; com a escrita em que é exposta no ambiente escolar; ou mesmo a partir da sua subjetividade. Pois sabemos que ao escrevermos revelamos, no texto, algumas de nossas marcas identitárias, se isso ocorre com o adulto não seria diferente acontecer com a criança.

O dado acima, ainda, é revelador da hipótese infantil da “quantidade mínima de caracteres” apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999). O aprendiz usou o termo *ipor* em vez de *ir para o* desse modo, ao grafar as letras a criança opta por uma pequena quantidade, neste exemplo 4 caracteres em vez de 7.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo empreender uma análise das principais alterações ortográficas motivadas por fenômenos fonológicos mais recorrentes em textos resultados de escrita espontânea de alunos do 4º ano do ensino primário. Ressaltamos a necessidade de se problematizar as ‘dificuldades’ encontradas pela criança no processo de aprendizado da escrita.

Nesse contexto, redirecionamos o nosso olhar para a segmentação e a nasalidade. Acreditamos que esses fenômenos constituem-se caminhos para elucidação e discussão de dados que podem ampliar o cenário discursivo do campo da escrita inicial, bem como possibilitar um maior embasamento e estudo da nossa ferramenta de comunicação: a língua(gem).

Ainda, cabe atestar que os dados obtidos no presente trabalho confirmaram as hipóteses apresentadas pelos autores citados, especificamente Pereira (2011) quando afirmou que a criança durante o aprendizado da escrita está num constante movimento de idas e vindas, Abaurre (2011) quando destacou que neste processo o aprendiz recria e reconstrói a sua linguagem e Silva (1990) quando afirmou que a criança usa a fala como referência para a sua escrita.

Na esteira desse raciocínio elegemos os textos espontâneos como um *lócus* favorável à investigação, ao estudo, ao debate das mais variadas ocorrências linguísticas encontradas nos textos dos escolares em processo de aprendizado da língua escrita. Os textos espontâneos evidenciam marcas de aprendizagem, de elaboração e refutação de hipóteses, simbolizam individualidades, refletem experiências sofridas pelo sujeito (aluno) tanto no mundo da escola quanto no mundo social.

A guisa de conclusão, ressaltamos a importância da escrita espontânea para a formação do aluno enquanto sujeito autônomo e também da escola em possibilitar à criança o acesso a uma gama variada de textos quer sejam da modalidade oral ou da escrita, para que no momento de escrever ela tenha o que dizer e para quem dizer. Os dados aqui mostrados ilustraram essa necessidade de direcionamento para o aluno e para a sua realidade social.

Assim, acreditamos que se possibilitarmos à criança a experiência real com a escrita (espontânea) certamente estaremos trabalhando para a formação de cidadãos mais atuantes na esfera social.

Referências

ABAURRE, M. B. M.. *Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas*. UNICAMP – CNPq, 2006.

ABAURRE, M. B. M. *A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes*. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

ABAURRE, M. B. M. *Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização*. Boletim da ABRALIN, n. 7, p. 29-36. 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARA JR.,J.M. *Para o estudo da fonêmica Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

_____. *Estrutura da língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 17ª ed,1998.

FERREIRA, Fernanda; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. *Rev. CEFAC*. 2010 Jan-Fev; 12(1): 40-50.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Marco e Nestor Jerusalinsky. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 284, 1999.

LOPEZ, B.S. *The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect)*. Tese (Doutorado, PhD) – Los Angeles: University of California, 1979.

MOTTA Maia E.A. *Hierarquia de constituintes em fonologia*. In: ANAIS DO V ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA, 2 ,1981, Rio de Janeiro. Anais do v encontro nacional de linguística. Rio de Janeiro: PUC, 1981. p. 260-289..

MENDONÇA, C. S. I de. *Nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita*. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

MARTINS, A.M.G.S. *Ler e escrever na escola: reflexões da ação docente*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. *Veredas: Atemática*. UFJF – Juiz de Fora, /2011, p. 273-288.

SILVA, A. A segmentação na escrita espontânea da criança na primeira série do primeiro grau. *Educ. Rev.* Belo Horizonte, 1990, p. 39-44.

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

Recebido: 30 de agosto de 2014
Aprovado: 15 de setembro de 2014