

O PROBLEMA DA SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL POR INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS QUE CURSAM O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Nayara Pessoa de Lima, UERN

Resumo

O objetivo deste trabalho é identificar as marcas da oralidade em textos escritos e como as mesmas acarretam o problema da segmentação na escrita infantil. O corpus de análise constitui-se de 4 (quatro) textos escritos por crianças que cursam o 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Miguel – RN. As constatações teóricas de Balieiro (2001), Fernandes (2006), Scarpa (2009) e Stampa (2009), Capristano (2007), entre outros serviram de aporte para o desenvolvimento do presente artigo. Com a análise, percebemos que o problema da segmentação na escrita infantil muitas vezes se dá pelas tentativas das crianças em “acertarem” a grafia das palavras não sabendo como usar os espaços em branco, juntando ou separando as palavras e/ou expressões de forma inadequada e que acabam escrevendo da mesma forma que ouvem e/ou falam em seus contextos socioculturais confirmando assim, a interferência da oralidade.

Palavras-chave: Textos escritos; Segmentação; Oralidade.

Introdução

Este trabalho configura-se como um estudo analítico em textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública no município de São Miguel-RN. Para a coleta dos textos, visitamos a Escola Estadual Padre Cosme e observamos uma aula da disciplina de Língua Portuguesa, na qual foi sugerida aos alunos a produção de textos do tipo dissertativo, acerca de temas variados. Ao final, selecionamos 4 (quatro) textos para a análise em questão.

Através do presente trabalho, temos o objetivo de identificar as marcas da oralidade em textos escritos e como as mesmas acarretam o problema da segmentação na escrita infantil. Faremos comparações entre as teorias de alguns autores que falam do assunto, entre eles: Balieiro (2001), Fernandes (2006), Scarpa (2009) e Stampa (2009), Capristano (2007), entre outros.

Com base na análise, percebemos que o problema da segmentação na escrita infantil muitas vezes se dá pelas tentativas das crianças em “acertarem” a grafia de algumas palavras não sabendo como usar os espaços em branco, juntando ou separando as palavras e/ou expressões de forma inadequada. Outra conclusão a que chegamos é que as marcas da oralidade também interferem na escrita das crianças de modo que as mesmas, nos exemplos analisados, escrevem provavelmente da maneira como estão acostumadas a ouvir e a falar em seu contexto sociocultural, o que se configura em outro fator que acarreta o problema da segmentação na escrita infantil.

O trabalho está dividido em duas partes principais: primeiro fez-se um breve relato em relação à Psicolinguística e a seu objeto de estudo, no seu percurso histórico até os dias atuais e também sobre a aquisição da linguagem falada e, posteriormente, a escrita. Segundo, desenvolveu-se a análise dos textos coletados, transcrevendo-se um fragmento de cada texto para melhor comprovar nossas hipóteses e conclusões.

1 Fundamentação teórica

1.1 Breve relato sobre a Psicolinguística e seu objeto de estudo

A Psicolinguística é um campo interdisciplinar para o qual colaboram a Psicologia e a Linguística. O seu estudo consiste em compreender o processo da aquisição da linguagem (seja ela de forma oral, escrita, gestual, entre outras) e como o mesmo se organiza na mente humana. Na pré-história da Psicolinguística, os estudos eram denominados Psicologia da Linguagem e aportava-se para o relacionamento do pensamento (ou comportamento) e a linguagem. No período formativo da Psicolinguística, a língua era considerada como um código que era codificado pelo transmissor, era emitido por meio de um canal e, posteriormente, decodificado por um receptor. Osgood e Sabeok (*apud* Balieiro 2001, p. 175) definiram a Psicolinguística como “o estudo dos processos de codificação e decodificação no ato da comunicação na medida em que ligam estados das mensagens e estados dos comunicadores”. O ato da comunicação era visto como um processo mecânico que ocorria no interior da mente e era exteriorizado pela fala.

Diversas teorias surgiram a partir de pesquisas de cunho linguístico e psicológico. Entre elas, podemos citar a de Chomsky que, em 1957, publicou *Syntactic Structures*, onde apresentava os fundamentos da Gramática Gerativa Transformacional. Para Chomsky, a linguagem se resumia em estruturas sintáticas. Segundo Balieiro

(2001, p.176) “para Chomsky, a ciência da linguagem deve partir de uma teoria forte, da qual deduz afirmações que devem ser testadas contra os dados, obtidos em experimentos especialmente desenhados para efetuar tais testes”. Balieiro reforça ainda que:

A crítica de Chomsky abalou os fundamentos da Psicolinguística efetuada até então, forçando uma quinada no campo, o que diminuiu gradativamente a influência do comportamentalismo e reavivou o mentalismo, embora em novas bases.

A proposta de Chomsky era que todo falante já nasce com uma gramática internalizada, inata e universal, ou seja, o ser humano possui por natureza a competência linguística e que essa gramática é comum a todos os seres de uma mesma espécie. Esse período foi denominado por Kess (1992, apud Balieiro 2001, p.176) como “período linguístico”. As pesquisas que visavam descobrir como surgiam e se organizava a Gramática Universal instigou os estudos acerca da aquisição da linguagem, dando espaço para um novo campo de pesquisa psicolinguística.

O período cognitivo foi marcado pelo fato de que, a partir desse momento, não se considerava somente o semântico, mas o semântico e o pragmático. De acordo com Balieiro (2001, p.179), “os cognitivistas postulavam a subordinação da linguagem a fatores cognitivos mais fundamentais, dos quais a linguagem seria apenas um fator”. Enfatiza ainda que “a aquisição da linguagem é explicada como o resultado da interação entre vários fatores, de tal forma que os sistemas linguísticos são, em última análise, um produto de estruturas cognitivas mais básicas e profundas”.

Os processos mentais que cercam a aquisição da linguagem entram em cena e passa-se a considerar os sistemas cognitivos ou comportamentais envolvidos na aquisição da linguagem. A gramática, que antes era centralizada, agora passa a ser considerada apenas uma das manifestações da linguagem humana e que o ser humano está envolvido em um processo muito mais abrangente do que simplesmente utilizar a língua como estruturas sintáticas. Esse período enfoca duas teorias em relação à mente humana: a modularidade, a qual afirma que a mente é dividida em módulos e cada um é responsável por uma função específica do corpo humano e que essas funções não interagem umas com as outras; e a não-modularidade, a qual afirma que a mente é dividida em módulos, mas que, diferente da outra, enfoca que suas funções interagem

entre si. Balieiro (2001) enfatiza mais uma vez o papel interdisciplinar da Psicolinguística afirmando que:

Dado ainda o papel interdisciplinar exercido pela Psicolinguística ao agregar conhecimentos oriundos de pesquisas nos campos da Psicologia e da Linguística, tem sido às vezes argumentado que a própria Psicolinguística estaria subsumida na corrente maior das ciências cognitivas.

As pesquisas no campo da Psicolinguística até hoje vêm gerando especulações no campo linguístico e cognitivo, elaborando teorias sobre a linguagem natural, o que pode tornar a Psicolinguística uma disciplina autônoma.

De acordo com Fernandes (2006) “a atividade linguística resulta da conjunção de várias capacidades do ser humano, desde a capacidade do pensamento e da percepção até a habilidade de mover os lábios ou redigir uma palavra”. Esclarece ainda que esses sistemas interagem uns com os outros, não havendo um desenvolvimento evolutivo único e que não se pode esclarecer o processo linguístico e comunicativo do ser humano senão em uma visão global dos mesmos. No ponto que segue, falaremos um pouco sobre a aquisição da linguagem no seu aspecto teórico e evolutivo, no que diz respeito às pesquisas relacionadas ao tema. Para isso, nos reportaremos a Scarpa (2001) e Stampa (2009) para melhor nos fundamentarmos em relação ao processo de aquisição da escrita.

1.2 Aquisição da linguagem

Uma das vertentes que norteia as pesquisas no campo da Psicolinguística é como se dá o processo de aquisição da linguagem por parte da criança e se as condições físicas, sociais e psicológicas afetam ou não o modo como o indivíduo se comunica. Conforme relata Scarpa (2009), esses estudos tiveram início no século XIX, quando os chamados “diaristas” fizeram diários da fala de seus filhos. Eram linguistas ou filósofos que decidiram estudar seus próprios filhos. Assim, várias amostras da fala infantil foram registradas. Duas metodologias classificam esses estudos: uma denominada *longitudinal* que acompanha a criança nos seu desenvolvimento linguístico ao longo do tempo: outra denominada *transversal* que se baseia na coleta de dados de um grupo de sujeitos relativamente grande, classificados por faixa etária em que os fatores e as variáveis são isolados, controlados e posteriormente testados.

Segundo Scarpa (2006):

A aquisição da linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. No meio do caminho entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas da Psicologia (do Comportamento, do Desenvolvimento, Cognitiva, entre outras tendências).

A autora enfoca o caráter interdisciplinar das teorias que envolvem a aquisição da linguagem, ou seja, são estudos que envolvem tanto a Linguística como a Psicolinguística. Teorias como a de Noam Chomsky, Vygotsky e Piaget são desenvolvidas destacando o caráter linguístico e psicológico da aquisição da linguagem.

De acordo com Scarpa (2006, p.206), a ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo década de 1950 era marcada pela corrente behaviorista, a qual defendia o estudo da aquisição da linguagem através do comportamento. “A aprendizagem seria fator de exposição e resposta”. Os behavioristas defendiam que o estímulo influencia na aprendizagem e que o fato de aprender uma língua está no mesmo patamar de qualquer outra habilidade adquirida pelo indivíduo. Em contraposição, Chomsky desenvolve a teoria inatista e aponta para a aquisição da linguagem como um processo natural e que faz parte da essência do ser humano.

Segundo a teoria de Chomsky, a linguagem é inata do ser humano e se desenvolve a partir do desencadear de um dispositivo inscrito na mente. O inatismo caracteriza a linguagem como um fator biológico não social, inato e não adquirido. O principal argumento de Chomsky é que, mesmo a criança sendo exposta a uma linguagem precária, truncada e reduzida, consegue ter a capacidade de comunicação mesmo que por alguns balbucios ou até mesmo pelo choro. Para ele, possuímos uma gramática universal e inata. As regras semânticas, sintáticas e morfológicas das gramáticas das línguas não são muito diferentes, assim como os balbucios dos bebês que não diferem muito, explicam o caráter universal da linguagem.

Piaget desenvolveu uma teoria baseada na ideia de que a aquisição da linguagem é derivada do desenvolvimento do raciocínio da criança que contesta a ideia do inatismo. De acordo com Scarpa (2006, p. 210), para Piaget “a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança”. O cognitivismo construtivista defende que a criança desenvolve a linguagem a partir do desenvolvimento do que ele chama de *período sensório-motor* por volta dos 18 meses. Diferentemente do modelo inatista de Chomsky, Piaget defende que a aquisição da linguagem se dá por meio da interação entre o ambiente e o organismo, ou seja, a

capacidade da comunicação não nasce com o ser humano, mas sim com a relação do mesmo com ambiente em que está inserido.

Ao contrário de Chomsky e Piaget, Vygotsky não separa o estudo da fala do pensamento. Para ele, a linguagem é uma atividade simbólica, viabilizada pela fala e organizada pelo pensamento. Por isso não, devem ser estudados separadamente. Conforme citação de Scarpa (2006, p.214):

Os trabalhos de inspiração vygotskiana entendem a aquisição da linguagem como um processo pelo qual a criança se afirma como sujeito da linguagem (e não aprendiz passivo) e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo, passando pelo outro.

É a partir daí que surge o termo *interacionismo social*, o qual coloca o indivíduo como atuante da linguagem em um processo de interação com o outro, enfatizando que a língua é um fato social e não, somente, individual. É a partir da relação com o outro que a criança desenvolve a linguagem. “As características da fala do adulto são estudadas e consideradas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem na criança”. (SCARPA, 2006, p.215). A mediação da linguagem por parte da relação com um interlocutor se faz muito importante para o sujeito em processo de aquisição, tanto da linguagem como da escrita.

A aquisição da linguagem recobre algumas subáreas. Entre elas está a aquisição da escrita. Veremos a seguir.

1.2 Aquisição da escrita

Quando se trata da aquisição da língua escrita enfocaremos um ponto relevante nesse processo detectado nos textos analisados: as marcas da oralidade presentes nos textos escritos, o que acarreta o problema da segmentação na escrita infantil.

Stampa (2009, p.51) classifica a escrita como “um método de comunicação criado pelo homem tempos depois da linguagem ter sido adquirida”. Sendo assim, a escrita é a materialização da linguagem falada. O indivíduo em processo de aquisição da escrita já possui a capacidade de se comunicar através da fala, o que faz com que, muitas vezes, em seus textos escritos estejam presentes marcas da oralidade. Os sons da fala são representados por letras e nessa fase, a criança não tem a consciência de que a escrita alfabética difere da escrita fonética. Abaurre (2006, p.22) enfatiza que:

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral da aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.

É no momento da escrita que o indivíduo materializa toda a sua relação com a linguagem. Ao escrever seu texto, o sujeito expõe todo seu conhecimento semântico e discursivo para organizar, de forma coerente ou não, suas ideias. Os enunciados produzidos pelas crianças muitas vezes são idênticos aos produzidos pelos adultos o que afeta evidentemente a segmentação das palavras, mais especificamente, os parâmetros rítmico-entonacionais, os quais as crianças não deixam de lado na hora de escrever.

Ferreiro (1990, apud Fernandes, 2006) relata que a tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e a compreensão do princípio alfabético se referem ao processo de aquisição da língua escrita. Todo esse processo de conhecimento das estruturas fônicas e fonológicas da linguagem, por parte da criança, diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. A essa capacidade de manipular conscientemente os elementos da língua, Fernandes (2006) chama de *consciência metalinguística*. Ao indivíduo metalinguisticamente consciente, reflete a capacidade de categorizar e discriminar segmentos foneticamente semelhantes. Conforme Capristano (2007, p. 2):

A segmentação constitui um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito que possibilita, de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores-recursos como espaços em branco entre palavras, unidades de escrita delimitadas por sinais de pontuação, entre outros.

O problema da segmentação está relacionado com a interferência que o texto falado produz na escrita da criança. Conforme citação de Capristano (2007), os estudos de Cagliari (1985), Abaurre e Cagliari (1985) “preocupam-se em mostrar que os “erros” cometidos pelas crianças à segmentação dos enunciados diriam respeito a momentos de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita”. Os espaços em branco colocados pelas crianças nas suas produções escritas configuram uma tentativa de inovarem e “acertarem” em seus textos. A ideia que a criança escreve do jeito que fala não deve ser vista como verdade. De acordo com Capistrano (2007), a criança escreve de acordo com o que está acostumado a ouvir, ou seja, o que já se convencionou na mente da criança de acordo com o que ouve e que é transparecido nas produções escritas das mesmas.

2 Análise do corpus

A análise de corpus foi baseada em 4 (quatro) textos produzidos por crianças que cursam o 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública, na cidade de São Miguel- RN. Os textos analisados possuem marcas evidentes da oralidade da linguagem, como também o problema da segmentação na escrita infantil. Nossa análise tem por base o problema da segmentação na escrita infantil relacionado com a interferência causada pelo texto falado, já convencionado na mente da criança, e que é transferido para a escrita. Esses dois aspectos estão presentes no seguinte fragmento:

Fragmento 1

“... Um dia um menino que gostava muito de uma menina e não tinha coragem de falar um dia na Escola estava eu e a menina estava conversando **ai** Pedro chegou a menina ela e um pouco **metida ai** falou o que você quer **a qui** eu falei espera ele falar Pedro falou eu **so** vim **a qui** por que eu quero falar uma coisa pra você que eu queria falar faz tempo eu **so** queria dizer que eu gosto muito de você **ai** ela disse e eu com isso **mais** eu **num** gosto de você ele disse **desdodia** em que **tivi mim a paxonei** ela disse eu **num tou nem ai** pelo que você fala **au senti** eu **tou** pouco **mim lixam par** você...”

Podemos identificar nesse trecho características que exemplificam a forma como ocorre a aquisição da escrita por parte da criança. Marcas da oralidade se fazem presentes durante todo o desenrolar do texto. Ao escrever sobre um fato que ocorreu em sua escola, tendo como personagem, de um lado, o seu amigo *Pedro*, com quem parece simpatizar bastante e, do outro, *a menina* que não chega a mencionar o nome, mas que desde o início já a classifica como *um pouco metida*, o que deixa claro suas intenções desde o início do texto: a menina, que é *metida* não aceitou o pedido de *Pedro*, o que o fez sofrer muito. Fávero (2007) já enfoca que “a elaboração do texto, tanto escrito como falado, envolve um objetivo ou intenção do locutor”.

O autor do texto se utiliza de expressões orais como *ai*, *num*, *tou*, *tivi*, *au senti*, como também de jargões como *metida*, *e eu com isso*, *num tou nem ai*, *tou pouco mim lixam par você*. Além de usar frases informais tipicamente utilizadas na fala, a criança ainda demonstra escrever conforme está acostumada a ouvir, pois, de acordo com Capristano (2007), a criança não escreve do jeito que fala, mas sim, da forma como está acostumada a ouvir. A fala e a escrita pertencem a um mesmo sistema da língua, mas com regras sintáticas distintas, o que, nessa fase, a criança ainda não difere. Outro argumento que explica essas marcas é que, na língua falada, o sujeito não se sente preso a regras sintáticas e mecânicas em relação ao texto escrito. Para confirmar tal afirmação,

podemos nos reportar a Fávero (2007, p. 71) quando enfatiza que “o estilo falado tende a ser caracterizado por menos palavras com menos sílabas, frases mais curtas e mais palavras pessoais... e expressões que apontam para o contexto situacional”.

Outra característica analisada é o problema da segmentação da escrita, na qual o autor do texto demonstra sua percepção fônica das expressões juntando uma palavra como *desdodia* (desde o dia) e separando outras como *a qui* (aqui) e *a paxonei* (apaixonei). Podemos dizer que essas marcas são um exemplo da subjetividade do sujeito enquanto sujeito que escreve. “As segmentações não-convencionais, que geralmente são tidas como ‘erros’ ou ‘problemas’ da escrita infantil são marcas linguísticas que assinalam o posicionamento da criança enquanto sujeito da sua escrita”. (CAPRISTANO, 2007 p.3). Ocorrências do tipo *desdodia* são classificadas por Capristano (2007) como “juntura intervocabular” que segue critérios baseados em características da entonação do falante.

A criança também se desvia das regras gramaticais no que diz respeito à acentuação gráfica da palavra *so* que, nesse caso, tem a função de “somente”, “apenas”, atuando como um advérbio. Também utiliza o advérbio de intensidade *mais* no lugar da conjunção adversativa “mas”, que corresponderia ao verdadeiro sentido do enunciado. Isso ocorre devido ao fato da criança, nessa fase de aquisição da escrita, não ter a consciência de saber diferenciar a fala da escrita, ou seja, não segue as regras gramaticais e sintáticas, mas as confunde com transcrições fonéticas.

Muitas marcas da oralidade presentes no texto escrito também são encontradas em outro texto analisado que está representado pelo fragmento que segue:

Fragmento 2

“era uma vez três lobinhos que moravam com a mãe, um dia eles já velho, a mãe deles disse **aeles qui** já estava bem no tempo deles **i em bora é sivira so...**” “... **ai** eles fizeram a casa deles de **ticholos ai** veio o porco mal o porco **pedil** pra entra mais eles não deixaram ai **oporco derrubol** a casa deles saíram de fininho fizeram **ou tra** casa mas o porco **derrubou...**” “...**ai** o porco foi derruba a casa quando chupou o ar **pradentro** sentiu o cheiro das flores ...”.

Nesse trecho, encontramos dois tipos de segmentação na escrita infantil. As do tipo: *aeles* (*a eles*), *sivira* (*se virar*), *oporco* (*o porco*), *pradentro* (*para dentro*), segundo Capristano (2007, p. 9) “seriam resultado do que as crianças apreenderiam como vocabulário fonológico”. Casos do tipo: *em bora* e *ou tra*, também, segundo a

autora, se configuram como “resultado de tentativas das crianças de efetuar uma segmentação gráfica adequada ‘picando’ demais a palavra”.

Muitas palavras analisadas nesse trecho são exemplos evidentes de transcrições fonéticas percebidas pelo autor do texto. Por exemplo, ao escrever *qui* e *ai* ele está transcrevendo para a forma escrita o que já se convencionou na fala. A utilização do *ai* parece ser uma tentativa de propiciar ao texto uma sequenciação e enunciados que se ligam uns nos outros, assim como acontece na fala. Na expressão *i em bora é sivira so*, percebemos que a vogal “i” substitui o verbo “ir” e *em bora* (separado) com a função de advérbio com o sentido de ir-se a algum lugar. O uso da vogal “e” com acento produz o sentido do verbo “ser”, mas ao inseri-la no texto, ao que parece, o autor teve a intenção de dá uma entonação do fonema [e], no qual caberia o fonema [i], representado pela vogal “e” sem acento.

Podemos observar também nesse fragmento o uso da palavra *so* novamente sem o acento gráfico, mas diferente do texto 1, com o sentido de “sozinho”. Outra ocorrência relevante se encontra na palavra *ticholos* (tijolos) grafada com “ch”, o que pode acontecer pela interferência do som que a letra “j” produz e, ao ver da criança, muito semelhante ao “ch” a ponto de utilizar um e não o outro. Ao mesmo tempo em que escreve a palavra “derrubou” com a consoante “l” no final, mas a frente escreve a mesma palavra com a vogal “u”. Isso nos mostra certa insegurança por parte da criança em relação à grafia da palavra. Talvez por ambas possuírem o mesmo som, ocorra essa distorção. Outras deformações podem ser vistas em relação à concordância de número e grau como é o caso do adjetivo empregado aos *três lobinhos (eles já velho)* que se encontra no singular quando se refere ao substantivo no plural. Isso ocorre, pois, segundo Fávero (2007, p.70), “verifica-se que a língua falada não possui uma gramática própria; suas regras de efetivação é que são distintas em relação à escrita. O que consiste maior liberdade de iniciativa por parte de quem fala”. A criança acaba trazendo para a escrita essa “liberdade” que a autora menciona, não ficando presas às regras gramaticais.

Fragmento 3

“... **Em quanto** elas brincavam a menina chorava estava triste **poz** nem uma menina queria brincar com ela se sentiu muito **maguada** então ela resolveu **estiquar** os cabelos mas nada adiantava...” “era uma pessoa muito triste não tinha amiga todas eram muito chato **poz** eles não queria falar com a garotinha então a menina falou com o **conselio** eles **tumaram** uma atitude mas quando a menina foi **em bora** as amigas deram um banho de tinta branca nela então ela **si** matou **i** todas **si sentiro-se** culpados”.

O fragmento acima reforça as discussões que temos feito. As marcas da oralidade continuam presentes e não é diferente o problema da segmentação. Ocorrências do tipo *em quanto* e *em bora* podem ser classificadas como “segmentação indevida” pois, devido à acentuação tônica das palavras, a criança separa sua escrita de forma incorreta do ponto de vista ortográfico (CAPRISTANO, 2007 p.11). Esses espaços em branco podem significar também as pausas ocorrentes nos enunciados orais.

Todas as expressões que marcam a presença da oralidade nesse fragmento possuem características fonéticas típicas da fala. A criança confunde a grafia das palavras, trocando letras por seus fonemas correspondentes. No caso de *maguada* e *tumaram*, a letra “o” é substituída por seu fonema [u]. O mesmo ocorre em *i*, *poz*, *conselio*, *si* e *sentiro-se*. Conforme as regras de ortografia, essas palavras são consideradas “erros”, pois a criança utiliza o fonema [i] substituindo a letra “e” no caso em que a mesma possui o som de [i], ao mesmo tempo em que não tem a percepção da presença da letra “i” na palavra “pois”, escrevendo-a *poz*. O pronome reflexivo “se” é mencionado duas vezes, na mesma expressão de formas diferentes. Em *si sentiro-se*, primeiro há a troca da letra “e” pelo fonema [i] e, segundo, a criança mostra não conhecer a regra gramatical de que o pronome reflexivo não deve ser repetido no início e no fim da expressão, ou seja, repetindo a mesma ideia.

No fragmento a seguir, veremos, mais uma vez, a discrepância em relação a algumas regras gramaticais e mais algumas marcas da oralidade. Vejamos:

Fragmento 4

“Eu amava a escola era um **quartim** bem pequenininho e nós sentava para escrever **num banquim** e não tinha merenda e as professoras eram muito **rígida**.” “...eu **se vestia** com os vestidos compridos parecia uma mortalha...”

No mesmo texto em que *pequeninho* aparece, *quartim* e *banquim* são modificados como se possuíssem grafias diferentes. Talvez o autor deva estar acostumado a ouvir essas palavras dessa forma como as escreveu. A retirada do “nh” se configura em uma marca da oralidade em que “nh” é substituído por “m”. Na fala as palavras costumam ser mais curtas e de estilo pessoal em comparação à escrita. Diferente do fragmento 3, nesse trecho o pronome reflexivo “se” aparece refletindo-se à um verbo em primeira pessoa quando é apropriado à conjugação em terceira pessoa.

Outro aspecto relevante desse fragmento se dá no fato de que a palavra *rígida* não concorda com o substantivo no plural *professoras*, quando a palavra *eram* do verbo “ser” está em total concordância com o substantivo.

3 Conclusão

Diante dos fatos aqui mencionados, concluímos que, em todos os textos analisados, estão presentes marcas da oralidade, os quais evidenciam que as crianças em fase de aquisição da escrita transferem para os textos escritos elementos morfológicos, fonológicos e sintáticos típicos dos textos falados e que tais aspectos ocorrem, na maioria das vezes, influenciados pela forma como as crianças estão habituadas a ouvirem em seu contexto social. Concluímos também que as marcas da oralidade acarretam o problema da segmentação na escrita infantil de modo que a criança, na “Eu amava a escola era um quartim bem pequenininho e nós sentava para escrever num banquim e não tinha merenda e as professoras eram muito rígida.” “...eu se vestia com os vestidos compridos parecia uma mortalha...” tentativa de “acertar” a grafia das palavras e/ou expressões, não sabe como dispor os espaços em branco necessários nos textos, separando ou juntando palavras ou expressões de forma imprópria.

Acreditamos que, antes de chegar à escola, a criança já vem construindo sua escrita no contexto em que está inserida e que isso se reflete em suas produções quando os mesmos descobrem o interesse pela escrita. Quando ela chega à escola não deve ser exposta a um ensino mecânico, por meio de atividades de cópias, ditados e repetições memorísticas, o que não permite entender o verdadeiro sentido da escrita. Antes de tudo, a criança deve ser encorajada para que confie na sua capacidade de aprendizado e que, não tenha vergonha das suas produções, reconhecendo-se como autores dos seus próprios textos, aprendendo enquanto os constrói sem medo de não corresponder às regras ortográficas. Afinal, todas essas deformações, irregularidades e incoerências na escrita fazem parte do processo de aprendizagem.

Referências

ABAURRE, M.B.M. FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BALIEIRO JR. A. P. Psicolinguística. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (org) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 171-201.

CAPRISTANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FAVERO, L. L.; **Oralidade e escrita**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES S. D. A aquisição da escrita In: DEL RÉ, A. D. (org). **Aquisição da linguagem: uma abordagem Psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCARPA, E. M. A. Aquisição da linguagem. In: Bentes, A.C.; MUSSALIM, F. (org) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-232.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita** - uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.