

SCHERER, Ana Paula Rigatti; WOLFF, Clarice Lehen; NORTE, Julia Silva de Souza. A escrita da palavra e sua relação com a escrita inicial na frase. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

A ESCRITA DA PALAVRA E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA INICIAL NA FRASE

The written word and its relation to the initial sentence writing

Ana Paula Rigatti Scherer¹

Clarice Lehen Wolff ²

Julia Silva de Souza Norte³

rigatti.scherer@gmail.com

clarice.lewolff@gmail.com

souza.s.julia@gmail.com

RESUMO: A aprendizagem da escrita é estudada por pesquisadores de diferentes áreas ligadas à Educação, como a Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia na área da comunicação oral e escrita, bem como a Linguística e a Psicolinguística. Preocupa que estudantes concluintes dos anos iniciais persistam com dificuldades na escrita de textos no decorrer da escolaridade. Este trabalho tem o objetivo de verificar a qualidade da escrita da palavra na alfabetização e sua relação com a escrita de frases, tornando-se relevante para desenvolver ações facilitadoras nesse processo de aprendizagem. Este estudo retrospectivo, quantitativo e qualitativo relaciona a escrita de palavras de crianças nos estágios Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado de escrita (EHRI, 1997) com sua escrita inicial de frases. A partir dos resultados encontrados pode-se observar que o grupo com a classificação de escrita Alfabética Consolidada apresentou maior significância e média na escrita de palavra do ditado de nivelamento e na escrita de palavra isolada nas frases. O grupo também mostrou utilizar de forma mais adequada a concordância verbal nas frases escritas, bem como apresentou menos processos de hipossegmentação não convencionais e utilização de palavras de classe fechada de forma mais frequente e de maneira adequada. Evidenciou-se que a evolução de escrita além do nível alfabético da palavra reflete-se na preocupação com o uso de regras próprias da escrita de frases, com delimitação mais adequada de palavras e maior preocupação com sua forma e estrutura.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento da escrita; alfabetização; palavras; frases.

ABSTRACT: The learning of the written word is studied by researchers from different areas related to Education, such as Speech Therapy, an area that works in the research, prevention, evaluation and therapy in the field of oral and written communication, as well as Linguistics and Psycholinguistics. It is worrisome that students who finish the Early Years of education persist with difficulties in writing texts during their schooling. This research has as main purpose to verify the quality of the written

¹ Doutora com pós-doutorado em Letras, professora do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Doutora em Letras, fonoaudióloga do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ Fonoaudióloga, pós-graduada em Neuroeducação pela Universidade Estácio de Sá.

word in literacy and its relation with the writing of complete sentences, being relevant for developing actions which can benefit this learning process. This retrospective, quantitative and qualitative study relates the written word of children in the Full Alphabetic and Consolidated Alphabetic stages of writing (EHRI, 1997) with their initial writing of sentences. It was evidenced that the evolution of writing beyond the alphabetical level of the word is reflected in the concern with the use of Grammar rules in sentence construction, with more appropriate delimitation of words and greater concern with its form and structure.

KEYWORDS: writing development; literacy; words; phrases.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e de aprendizagem da escrita nas escolas vem sendo alvo de estudo de muitos pesquisadores ligados à área da Educação. Isso não se deve só ao fato de o Brasil apresentar baixas notas em avaliações de desempenho estudantis (BRASIL, 2013), mas também por se verificar que, mesmo aprovados, estudantes que concluem o Ensino Fundamental continuam apresentando dificuldades na compreensão leitora e na escrita de textos nos anos subsequentes.

Essa preocupação passa a ser também de pesquisadores da área da saúde, como da Fonoaudiologia, que têm sua atuação em pesquisa, prevenção, realização de avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita (BRASIL, 1981). Esse profissional tem a prática em escolas como parte de seu estudo, visando à participação em projetos que contribuam para a promoção, o aprimoramento e a prevenção de alterações dos aspectos relacionados à linguagem oral e escrita e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2010). Pesquisadores na área da Linguística e Psicolinguística também têm dedicado suas pesquisas ao desenvolvimento da escrita.

Cada indivíduo passa pelo processo de aprendizagem da língua escrita de forma diferente, necessitando alcançar compreender o funcionamento desse sistema e sua diferenciação da oralidade. Muitos autores descrevem como pode ocorrer esse processo e quais são suas características.

Na década de 1980, buscando explicações para os processos de construção da escrita, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) apresentaram a Teoria da Psicogênese da língua escrita. Desenvolveram uma pesquisa a respeito de como a criança refletia sobre a escrita com a qual já convivia e quais hipóteses mostravam a respeito de sua construção, apresentando como enfoque a aquisição da escrita no nível da palavra. O estudo verificou cinco níveis de desenvolvimento: nível

1 e nível 2: representados pelas garatujas⁴ e utilização de letras aleatórias, respectivamente; nível 3: silábico; nível 4: silábico-alfabético e nível 5: alfabético. Essa classificação vem sendo aplicada pelas escolas na avaliação do nível de aprendizado dos alunos.

Outra classificação com relação à aprendizagem de escrita da criança é a proposta por Ehri (1997), em que a autora identifica os níveis de aquisição da língua escrita de acordo com a aproximação da criança com a lógica da relação entre fonemas e grafemas (nível pré-alfabético; parcialmente alfabético, plenamente alfabético e alfabético consolidado).

No nível da construção da frase não há estudos semelhantes ao realizado por essas autoras que possam oferecer algum tipo de avaliação quanto à hipótese do aprendiz. Dessa forma, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo verificar a escrita da palavra e sua relação com a escrita de frase de crianças em processo de alfabetização nos estágios Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado de escrita (EHRI, 1997) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como verificar separadamente como ocorre a construção da escrita de palavra isolada e de frases em ambos os grupos, levando em conta sua qualidade ortográfica, organização e delimitação das palavras nas frases.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2010), o termo ‘escrita’ apresenta como significados: “Por, dizer ou comunicar por escrito; representar o pensamento por meio de caracteres de um sistema de escrita, dirigir-se por escrito a alguém, compor, redigir”. Todos esses significados demonstram a relevância que a língua escrita, composta por palavras e frases, possui para o relacionamento social e a autonomia do indivíduo que vive em sociedade.

⁴ Segundo Vigotski e Luria, a escrita percorre um caminho, uma gênese que começa muito antes de as crianças entrarem para as escolas. Tem início nos gestos que elas fazem e que ganham sentido nas interações com os outros (...). Ao mesmo tempo em que desenham, as crianças pequenas fazem gestos e escrevem garatujas para significar seus pensamentos, emoções e ações. Dessa forma, gesto, brincadeira, desenho, rabiscos mediados pela fala constituem momentos diferenciados de um processo unificado de desenvolvimento dos conhecimentos prévios sobre a escrita. Representam, portanto, a pré-história da escrita, porque levam as crianças da prática social da escrita à simbolização da escrita’. (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-sobre-a-escrita>)

Importante componente da língua escrita e com diferentes possibilidades de conceitos e subdivisões, as palavras são como “organismos significantes”, signos que integram o plano associativo da língua, divisíveis em constituintes nocionais (raiz, afixos) e gramaticais (vogal temática; desinências) (LUFT, 2002). As palavras apresentam critérios fonológicos (possuir um acento principal e alguns secundários) e critérios sintáticos (podem ser utilizadas como resposta mínima a uma pergunta e podem estar alocadas em diversas posições sintáticas) (SANDALO, 2001).

Rosa (2009), ao definir o termo palavra, considera que esta pode ser identificada na frase através de duas categorias:

- palavra gráfica - unidade delimitada por separadores: espaços em branco, quebras de linha e também por sinais de pontuação. Por exemplo: ao escrever palavras compostas é levado em consideração o tipo de separador (espaços em branco ou hífen) utilizado para delimitar o número de palavras – ‘pé de anjo’ é uma sequência de três palavras gráficas utilizadas. Já a palavra ‘pé-de-cana’ é considerada apenas uma palavra gráfica;

- palavra fonológica – é baseada na representação sonora que o vocábulo possui enquanto unidade formada por fonemas e sílabas. Importante levar em conta que na fala espontânea existe um “apagamento” de fronteiras entre palavras. Assim, ‘uma sequência como AS AMIGAS é um contínuo sonoro, em que a sílaba travada do artigo desaparece em razão de uma vogal iniciar a palavra seguinte’ (ROSA, 2009).

A autora também propõe a análise de palavras no nível morfossintático:

- palavra de conteúdo/de classe aberta⁵ (ROSA, 2009) - essas palavras são os substantivos, os adjetivos, os verbos, e os advérbios, que possuem um papel fundamental na transmissão da informação semântica;

- palavra funcional /de classe fechada⁶ (ROSA, 2009) - essas palavras são os artigos, as preposições, as conjunções, os pronomes e as interjeições, que servem como elementos de ligação frasal com baixa carga semântica própria.

A frase⁷ é considerada um elemento que apresenta independência no plano significativo, com a presença de intenção comunicativa e autonomia; já no plano

⁵ Classificada pela autora Jakubovicz (2002), utilizada para fins metodológicos neste estudo, como ‘palavras com função semântica’, excetuando os adjetivos e advérbios, que esta refere como com ‘função sintática’, como explica a nota 2.

⁶ Classificada pela autora Jakubovicz (2002), utilizada para fins metodológicos neste estudo, como ‘palavras com função sintática’, incluindo os advérbios e adjetivos, diferentemente de Rosa (2003).

⁷ O termo ‘frase’ é caracterizado como um elemento que apresenta intenção comunicativa e autonomia em seu entendimento. Já o termo ‘oração’ é caracterizado pela obrigatoriedade da presença de um verbo e pela relação sujeito x predicado. Neste trabalho esses termos foram considerados como

significante, é considerada uma linha completa de entoação (LUFT, 2002). Na sua composição, de forma geral, apresenta um substantivo, o qual concorda com o verbo, quando esse estiver na frase, caracterizando a forma binária: sujeito (“ser de quem se diz alguma coisa”) + predicado (“aquilo que se afirma do sujeito”) (LUFT, 2002).

Cagliari (2002) refere que no início do processo de aquisição da escrita a criança tende a escrever as frases partindo de formas unidas, provavelmente por perceber a fala como um contínuo, realizando o processo de ‘hipossegmentação não convencional’. Este é caracterizado quando a criança escreve duas palavras sem a separação devida entre elas - por exemplo, escreve “omoço” ao invés de “o moço”. Há diferentes motivações que podem levar o estudante a realizar essas uniões entre palavras (MARQUES e LORANDI, 2016), como, por exemplo: a associação de um artigo definido singular a uma palavra de conteúdo que comece por consoante, como mostrado no exemplo acima, ou a dificuldade que a criança possui de reconhecer como palavra os segmentos curtos (com uma sílaba ou menores), compreendendo que é preciso mais letras para poder escrevê-lo - ex: a criança escreve o segmento “pér” ao invés de “pé” (CUNHA, 2010). Ocorre também, ainda que em menor número entre os estudantes, o processo de separação não convencional das palavras, definido como processo de ‘hipersegmentação não convencional’ (CUNHA, 2010), caracterizado por exemplos do tipo ‘o a migo foi em bora’ para ‘o amigo foi embora’, escritos pela criança. Com o decorrer do processo de escolarização, os limites das palavras tendem a se tornar mais claros para ela.

Para aprender a língua escrita, seus componentes e regras de utilização, cada indivíduo passa por um processo de aprendizagem, necessitando compreender o funcionamento desse sistema. Muitos pesquisadores buscam descrever como pode ocorrer esse processo e quais são suas características.

Segundo Maluf, Cardoso-Martins (2013), as crianças começam a aprender sobre a língua escrita muito antes de começarem a frequentar a escola, sendo capazes de distinguir a escrita de outras formas de representações também gráficas (símbolos). Aos poucos, no contato com a escrita, passam a usar as formas convencionais das letras, em especial aquelas que aparecem em seu nome. Elas também aprendem sobre os nomes e os sons das letras e passam a compreender que a escrita representa a fala.

equivalentes, pois o objetivo deste estudo é considerar como as crianças estruturam a frase, independentemente do nível categorial que possam atingir.

Com base na literatura, há diferentes formas de identificar as fases ou estágios da aprendizagem da escrita da palavra. Neste artigo, mencionaremos Ferreiro e Teberosky (1986) e Ehri (1997).

As fases da aprendizagem da escrita de palavra identificadas por Ferreiro e Teberosky (1986) são classificadas do nível 1 ao nível 5, caracterizados pelos estágios pré-silábico até a evolução para o nível alfabético, como resultado da maturação das hipóteses da construção da escrita pela criança, sendo as mais utilizadas na área da Educação para avaliar o nível do desenvolvimento de escrita de cada uma. No entanto, neste trabalho será considerada a classificação de Ehri (1997), pois esta privilegia o conceito de escrita como um sistema notacional baseado no paradigma fonológico, em que a principal tarefa da criança ao aprender a ler e a escrever é compreender que letras representam sons das pronúncias das palavras.

Dessa forma, a classificação de evolução de escrita proposta por essa autora reconhece os seguintes níveis:

Nível 1 – Pré-alfabético (pré-comunicativo): a criança, nesta fase, mesmo conhecendo algumas letras, não apresenta consciência de que as letras representam sons da fala;

Nível 2 – Parcialmente alfabético: nesse nível, se dá o início da compreensão de que as letras representam sons na pronúncia das palavras. Essa compreensão pode ser feita de modo convencional (seguindo regras ortográficas) ou fonologicamente adequada (“cuadro” para [quadro]). A autora também comenta que essa relação dificilmente já ocorre de forma total na palavra, podendo ainda utilizar ‘za’ ou ‘zr’ para ‘zebra’ e ‘iadchj’ para ‘chicote’;

Nível 3 – Plenamente alfabético: a criança passa a dominar a maior parte das correspondências entre fonemas e grafemas, conseguindo segmentar as palavras nos fonemas que as constituem e de escrever palavras representando a todos eles, ainda que de forma incorreta do ponto de vista das normas e convenções ortográficas (a escrita da palavra ‘ursu’ ao invés de ‘urso’; ‘sãba’ ao invés de ‘samba’; ‘ganpo ao invés de ‘campo’, entre outros exemplos);

Nível 4 – Alfabético consolidado: nessa fase, a consciência de que letras representam unidades grafo-fonêmicas e morfemas predomina sobre o reconhecimento de que há apenas uma relação entre fonemas-grafemas (por exemplo, quando a criança começa a compreender a utilização das letras ‘qu’ diante das vogais ‘e’ e ‘i’, como quando deseja escrever a palavra ‘queijo’). Ela compreende

que a escrita não é uma transcrição direta da fala e começa a identificar regras próprias da mesma.

A criança pode ser classificada em uma das 3 fases quando mais da metade de sua escrita está caracterizada na mesma fase. Quando nenhum nível corresponde a mais da metade das escritas produzidas pela criança, esta é classificada no nível em que a maioria de suas produções escritas se enquadram. Da mesma forma, quando a metade das escritas da criança está identificada em um nível e metade no outro, ela será classificada no nível menos avançado.

Moojen (2009) oferece parâmetros para análise da ortografia da escrita de palavras, auxiliando a identificar sua evolução e possíveis alterações, quando estas estiverem se mostrando defasadas para o nível de escolaridade. Apresenta três níveis de categorização da natureza dos erros da escrita: erros por conversor fonema-grafema; erros por desconhecimento das regras contextuais; erros por desconhecimento das irregularidades da língua. Associando as fases de escrita propostas por Ehri (1997) com a categorização de Moojen (2009), pode-se considerar que: no nível 3 (plenamente alfabético), as relações entre fonemas e grafemas estão sendo consolidadas, com a redução crescente de ocorrência de substituições, omissões, adições, trocas entre surdas e sonoras ou transposições de grafemas; no nível 4 (alfabético consolidado), as regras contextuais da escrita estão sendo assimiladas, levando em conta a escolha do grafema em função de sua posição no contexto da palavra (por exemplo, a escolha de quando utilizar 'r ou 'rr'; a utilização da letra 'm' antes das consoantes 'p' e 'b'), bem como as irregularidades da língua, relacionadas à escolha de consoantes de acordo com a origem da palavra e algumas regras parciais de aplicação (por exemplo, a utilização da letra 'x' no lugar do dígrafo 'ch', ou vice-versa; uso do C ou S inicial nas palavras). Os erros ligados às regras contextuais costumam ser primeiramente resolvidos, já que atendem a regras mais simples do sistema de escrita da língua portuguesa, e os arbitrários dependem de um convívio maior com o material escrito, com parâmetros mais complexos para seu domínio.

Quando ocorre a escrita da frase, é importante considerar que, além do domínio sobre a língua escrita, fatores como memorização são de suma importância neste processo. Zorzi (2009) refere que há pelo menos dois fatores de memorização que podem influenciar na escrita: os processos perceptivos – o acesso que a criança deve ter ao modelo correto de escrita e a frequência de utilização deste pela criança

para estabilizar de forma adequada a imagem visual de escrita – a escrita correta da palavra ‘mãe’, mesmo sendo incomum, a criança observa a grafia correta em diferentes momentos que acaba assimilando; e os processos gerativos generalizadores – a utilização de pistas fonológicas e gramaticais. Este último pode ser verificado, por exemplo, nos momentos em que a criança descobre como uma palavra é escrita (ex: ‘andaram’) e começa a deduzir que as demais palavras que possuem o mesmo som final (ex. ‘am’) e pertencem à mesma categoria gramatical (ex: neste caso, verbos) devem ser escritas da mesma forma (ex. ‘comeram’; ‘viveram’). Isso permite o entendimento de como palavras desconhecidas pela criança passam a ser escritas por ela.

Rocha e Martins (2014), analisando como são feitas as avaliações de desempenho de alunos na escrita de frase, verificaram que, geralmente, é apresentada ao estudante uma cena que lhe permita reconhecer uma personagem realizando determinada ação, solicitando que o aluno escreva sobre a mesma, contando o que está acontecendo na cena apresentada. As autoras comentam que, nesse tipo de testagem, não há um controle sobre quais palavras o aluno irá utilizar, pois ele possui ‘certa liberdade’ para selecioná-las. No entanto, há um ‘direcionamento’ para que haja verbos e que estes concordem com seu sujeito.

Os tipos de classificação de escrita citadas anteriormente consideram a escrita de palavra como premissa para a classificação da escrita da criança. Não há estudos, até o momento, que evidenciem a relação da escrita de palavras com a escrita de frases, processo esse que deve ser visto como uma transição entre o domínio da escrita da ‘palavra’ para o domínio da escrita do ‘texto’.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, retrospectivo, analítico e descritivo de caráter quantitativo e qualitativo. Este estudo apresenta um recorte de dados da pesquisa intitulada “A construção da escrita no nível da frase nos anos iniciais do ensino fundamental”, aprovada pelo comitê de ética da universidade Federal do Rio Grande do Sul - protocolo: n. CAAE 52135915.6.0000.5347.

A amostra para este estudo foi composta por 25 crianças do primeiro e do segundo anos do Ensino Fundamental que frequentavam uma escola pública federal de Porto Alegre, pertencentes ao nível 5 (alfabético) de classificação de escrita

(FERREIRO; TEBEROSKY,1986)⁸. Foram levados em conta os seguintes critérios de inclusão: a criança não possuir alterações auditivas e/ou de fala e responder a todos os protocolos da pesquisa; aceitar participar da pesquisa (assinatura do Termo de Assentimento); obter aceite dos pais e/ou responsáveis para sua participação (assinatura do Termo de Consentimento). A coleta foi realizada a partir das respostas dadas pelas crianças aos testes realizados: a) ditado de nivelamento de quatro palavras e uma frase (NOIZET e CAVERNI, 1978 apud TEBEROSKY 2003)⁹ contendo quatro palavras: uma dissílaba - ‘ERVA’, uma trissílaba - ‘GAÚCHO’, uma polissílaba - ‘CHURRASQUEIRA’ e uma monossílaba - ‘NÓ’, sendo que este ditado também deveria conter uma frase utilizando uma das palavras do ditado, neste caso - ‘O GAÚCHO ADORA CHIMARRÃO’; b) escrita de duas frases ditadas - ‘A MENINA ANDA DE BICICLETA’ e ‘OS LIVROS CAÍRAM NO CHÃO DA SALA’; c) escrita de frases espontâneas da criança a partir de duas figuras de ação (de duas crianças jogando futebol e de uma mulher comendo salada); d) escrita de frases espontâneas da criança a partir de duas figuras de objetos (de uma bola de futebol e de um lápis).

Foram analisadas as seguintes variáveis: característica da escrita nas palavras isoladas do ditado de nivelamento; característica da escrita das palavras nas frases; presença de concordância verbal; presença de concordância nominal; ausência de hipossegmentação (união de palavras de forma não-convencional - ex: ‘acasa’ para ‘a casa’); ausência de hipersegmentação (separação de palavras realizadas de forma não-convencional, ex -‘a doro’ para ‘adoro’); a utilização de palavras de classe fechada (ou ‘palavras de função semântica’, segundo Jakubovicz, 2002) e de classe aberta (ou ‘palavras de função sintática’, conforme Jakubovicz, 2002).

As variáveis foram quantificadas e analisadas da seguinte forma: a amostra foi analisada quanto à escrita de palavras isoladas no ditado de nivelamento e foi

⁸ Para este estudo foi utilizada a amostra contida na pesquisa de base para este trabalho. Ao observar os dados coletados, as pesquisadoras, perceberam que havia uma diferença entre as crianças alfabéticas, pois algumas apresentavam, além da relação fonema-grafema adequada, a preocupação com regras contextuais e arbitrárias. Por essa razão, houve, posteriormente, uma segunda divisão dessa amostra para formar os grupos ‘plenamente alfabético’ e ‘alfabético consolidado’, classificação de escrita descrita por Ehri (1997).

⁹ O ditado utilizado preconiza a utilização: de uma palavra dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba; uma monossílaba e que uma das palavras utilizadas esteja na frase. A coleta foi realizada próximo ao feriado da Semana Farroupilha (Dia do Gaúcho) com a realização de uma oficina de dobradura de uma ‘cuia de chimarrão’ com os alunos. O grupo de pesquisa determinou o uso de palavras que não estivessem no alcance visual da sala de aula (como no abecedário exposto, por exemplo), que não fossem do cotidiano e que permitissem a variação das estruturas das sílabas, possibilitando a utilização das diferentes regras de escrita: contextuais e de irregularidades da língua.

dividida em dois grupos quanto à classificação de escrita (EHRI, 1997): Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado.

Para realizar o cálculo das médias quanto ao nível alfabético-ortográfico de escrita das palavras, foram atribuídos os seguintes valores, adaptados a partir das categorias propostas por Moojen (2009): 1 ponto para a realização correta de fonema-grafema; 2 pontos para a utilização correta das regras contextuais; e 3 pontos para utilização correta de irregularidades da língua (regras arbitrárias). O resultado final da pontuação de cada palavra foi dado pelo total de acertos que a criança realizou sobre o total de possibilidades de acertos.

Ex.: CACHORRO: $1+1+3+1+2+2= 10/10=1$ (palavra escrita sem alterações)

CAXORRO: $1+1+1+1+2+2= 8/10= 0,8$ (palavra escrita com alteração)

A partir da escrita de frase, foram consideradas e analisadas as seguintes variáveis: a média da escrita de cada palavra de cada uma das seis frases (analisada do mesmo modo como descrito acima, por pontuação das palavras a partir de Moojen, 2009); a média de ocorrências de hipossegmentações e hipersegmentações (0 ponto = presença, 1 ponto = ausência); a média de ocorrências de concordância verbal e nominal (0 pontos = ausência, 1 ponto = presença); a média de palavras que denotam sentido à frase (semântica - com uso de substantivos e verbos, conforme Jakubovicz, 2002), com 2 pontos atribuídos para cada palavra; a média de palavras com 'função sintática' na frase (sintaxe - com uso de adjetivos, advérbios, conjunções, pronomes, conforme Jakubovicz¹⁰, 2002) - com 4 pontos atribuídos para cada palavra utilizada; e a média da construção das frases (a soma dos dois critérios imediatamente anteriores).

Importante citar aqui que, para quantificar algumas variáveis (utilização de palavras com função semântica ou classe fechada e sintática ou classe aberta), os critérios utilizados por Jakubovicz (2002) foram transpostos para este trabalho, assim como também os critérios utilizados por Moojen (2009) foram adaptados, considerando o processo de aquisição da língua escrita.

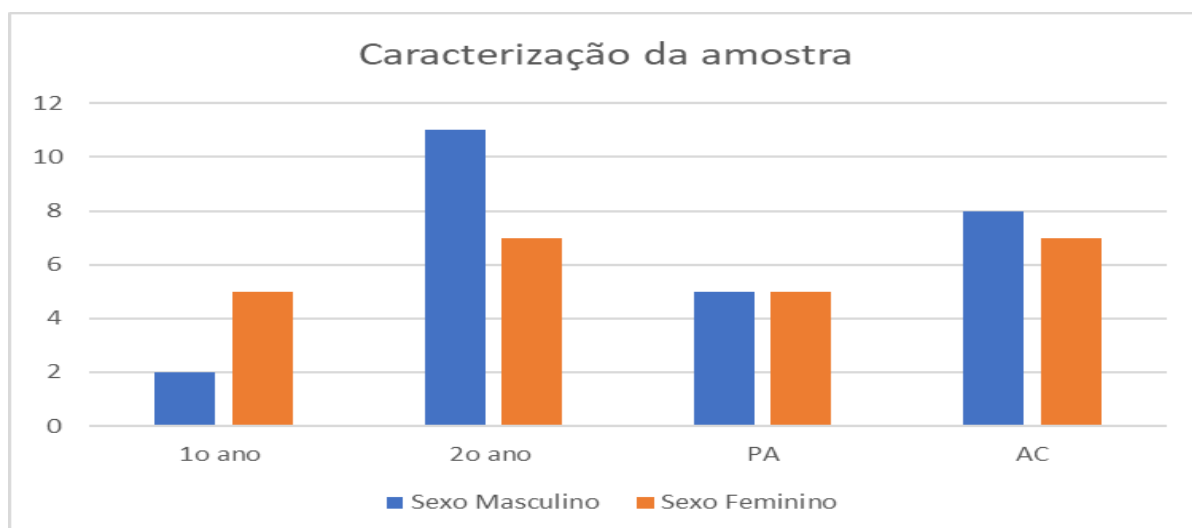
Para realizar a análise estatística dos dados foi utilizado o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), com a realização dos testes *t Student*, e o teste de hipótese, obtendo como valor de $p < = 0,05$ para nível de significância de 5%.

¹⁰ Neste trabalho serão utilizados como sinônimos para palavras de função sintática e semântica: palavras de classe fechada e aberta conforme (ROSA, 2009).

3 RESULTADOS

O gráfico 1 apresenta a caracterização da amostra estudada. Do total da amostra de 25 crianças, houve um equilíbrio em relação ao sexo: 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Dez crianças apresentaram a classificação de escrita Plenamente Alfabética (PA) e 15 crianças compuseram o grupo de classificação de escrita Alfabético Consolidado (AC). Importante citar que sete crianças estudavam no primeiro ano escolar (quatro compoendo o grupo Alfabético Consolidado e três compoendo o grupo Plenamente Alfabético de classificação de escrita) e 18 crianças estudavam no segundo ano escolar, divididas em sete no grupo de escrita Plenamente Alfabética e onze no grupo Alfabético Consolidado.

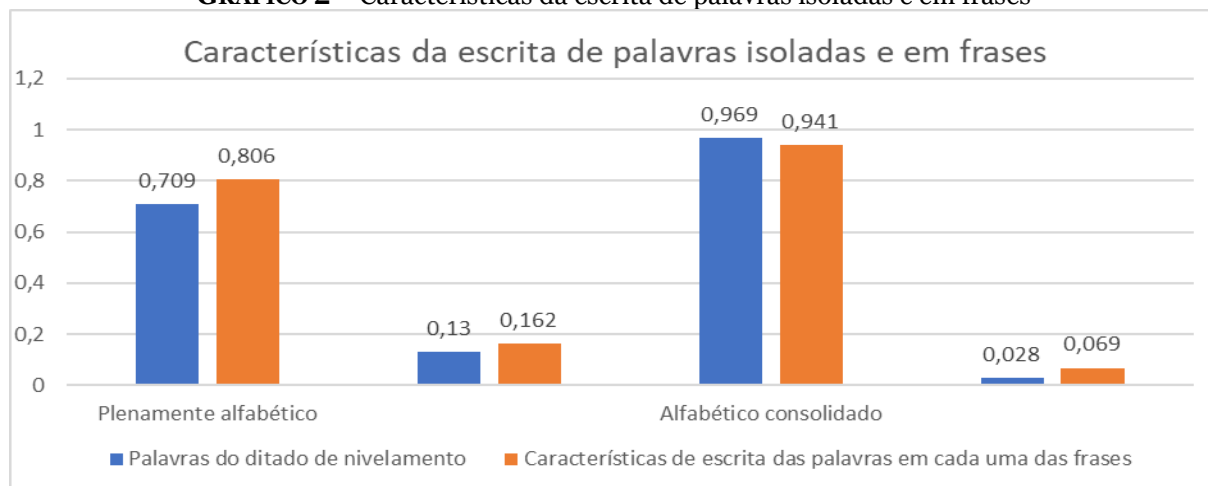
GRÁFICO 1- Caracterização da amostra



*PA= Classificação de escrita Plenamente Alfabético e AC= Classificação de escrita Alfabético Consolidado

O Gráfico 2 apresenta a relação entre os grupos de classificação de escrita Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado e a média total de pontuação quanto às características de escrita do ditado de nivelamento e à característica da escrita de cada palavra dentro da frase

É possível observar, no gráfico 2, que houve diferença significativa entre os grupos Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado e a média total de pontuação quanto às características da escrita do ditado de nivelamento, obtendo-se o valor de $p < 0.001$.

GRÁFICO 2 – Características da escrita de palavras isoladas e em frases

Esses resultados corroboram com o que refere Zorzi (2009). De acordo com esse autor, a partir do momento em que a criança atinge o nível de escrita alfabético, começará a compreender que o mesmo som pode ser escrito por diferentes letras (por exemplo: o fonema [ʃ], representado pela letra ‘x’ no sistema de escrita do português brasileiro também pode ser representado pelo dígrafo ‘ch’); que a escrita não é uma transcrição direta da fala (por exemplo, quando a criança escreve a palavra ‘taksi’ ao invés de ‘táxi’) e precisará definir, com segurança, quantas e quais letras são necessárias para escrever a palavra desejada, para então poder compreender e dominar as questões ortográficas necessárias para transitar no sistema de escrita alfabética.

As condições citadas acima reafirmam a opção realizada neste estudo em considerar, durante a análise de dados, a classificação de escrita descrita por Ehri (1997), pois durante a fase Plenamente Alfabética a criança passa a dominar a maior parte das correspondências entre fonema-grafema e é capaz de segmentar as palavras em fonemas. Porém, nesta fase, a criança ainda pode não respeitar as normas e convenções de escrita.

Complementando a classificação de Ehri (1997), Tenani (2010) encontrou dados de flutuação na escrita de uma mesma palavra, mostrando as reflexões e hipóteses que a criança realiza sobre a língua escrita em sua grafia. Ela aponta que a criança ora preocupa-se com a oralidade, ora com a escrita, durante uma mesma produção.

Já na fase de escrita Alfabética Consolidada há a consciência de que letras representam unidades grafo-fonêmicas e morfemas, sendo maior a preocupação com a ortografia das palavras e não apenas quanto à relação entre fonemas e grafemas

(EHRI, 1997). Nesta fase a criança demonstra uma maior compreensão do uso e funções da língua escrita. (ZORZI, 2009).

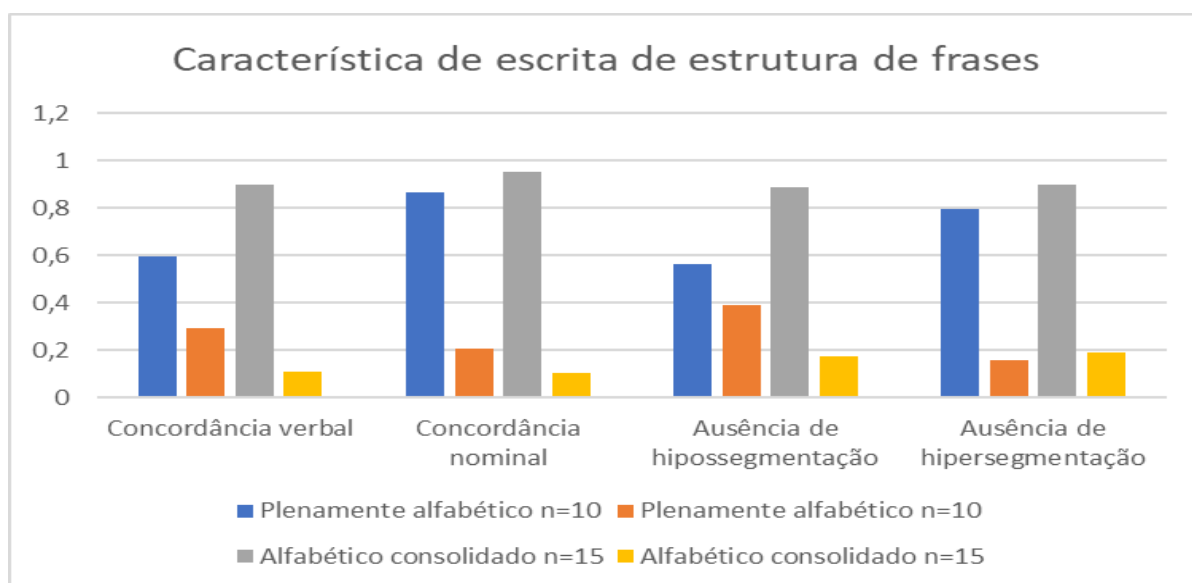
Dessa forma, a literatura vem ao encontro dos resultados encontrados, confirmando que crianças em fase Alfabética Consolidada apresentam melhor desempenho de escrita do que as do grupo Plenamente Alfabético.

Importante destacar que, na relação da variável ‘característica das palavras dentro da frase’, não houve diferença significativa entre os grupos, no entanto, o grupo Alfabético Consolidado apresentou, outra vez, maior média.

O gráfico 3 apresenta a relação entre os grupos de classificação de escrita Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado e a média total de pontuação quanto à utilização de concordância verbal; a utilização de concordância nominal; à ausência de hipossegmentação e quanto à ausência de hipersegmentação.

Pode-se observar que, quanto à utilização de concordância verbal, observa-se diferença significativa entre os grupos Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado, obtendo-se o valor de $p = 0,011$. Esse achado reforça o que Rocha e Martins (2014) apontam quanto à aplicação dos testes padronizados para a elaboração de frases, com cenas com personagem realizando determinada ação, que terminam por incentivar que o verbo esteja sempre presente na frase. As autoras comentam que nesse tipo de testagem, não há um controle sobre quais palavras o aluno irá utilizar, pois ele possui ‘certa liberdade’ para selecioná-las. No entanto, há um ‘direcionamento’ para que haja verbos e que estes concordem com seu sujeito.

GRÁFICO 3 – Características da escrita de estrutura de frases



Assim, os dados apresentados com relação à presença de concordância verbal também corroboram com a literatura, pois para conscientizar-se de que os elementos de uma frase precisam concordar entre si, por exemplo, a concordância de um verbo com seus complementos, é necessária uma preocupação com a estrutura geral da sentença, necessitando apresentar uma destreza maior quanto à escrita de palavras, características observadas em grupos com escrita alfabética consolidada.

Com relação à ausência de hipossegmentação, verificou-se diferença significativa entre os grupos Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado, tendo p valor=0,009. Esse resultado corrobora com o que refere Zorzi (2009), que quando ocorre a escrita da frase, além do domínio sobre a língua escrita, fatores como memorização são de suma importância nesse processo. O mesmo autor refere dois fatores de memorização que podem influenciar na escrita, que são os processos perceptivos - o acesso que a criança deve ter ao modelo correto de escrita e a frequência de utilização deste pela criança, como quando ela utiliza 'ão' na frase 'Eles estão jogando futebol' que, mesmo sendo incomum, ela observa a grafia correta em diferentes momentos e acaba assimilando; e os processos gerativos generalizadores - a utilização de pistas fonológicas e gramaticais. Este último caso, por exemplo, vê-se nos momentos em que a criança descobre como uma palavra ou estrutura verbal é escrita (ex: 'A menina **está comendo** verduras') e começa a deduzir que para descrever uma ação que está ocorrendo é necessário utilizar o verbo ser/estar e o gerúndio. Isso permite o entendimento de como palavras e estruturas verbais desconhecidas pela criança passam a ser escritas por ela.

Assim, os resultados discutidos acima também corroboram com a literatura, mostrando que, para escrever uma frase, a criança na fase Alfabética Consolidada apresenta maior destreza quanto à formação de palavras e, com isso, passa a dedicar-se mais ao controle da formação da sentença, a qual necessita de maior esforço pela complexidade na sua organização.

Cagliari (2002), assim como Scliar-Cabral (2003), referem que no início do processo de aquisição da escrita a criança tende a escrever partindo de formas unidas, provavelmente por perceber a fala como um contínuo, e somente com o decorrer do processo de escolarização, os limites da palavra vão se tornando mais claros para a criança.

A partir dos dados apresentados pôde-se observar que há algumas motivações que levam o estudante a realizar essas uniões entre palavras (MARQUES e

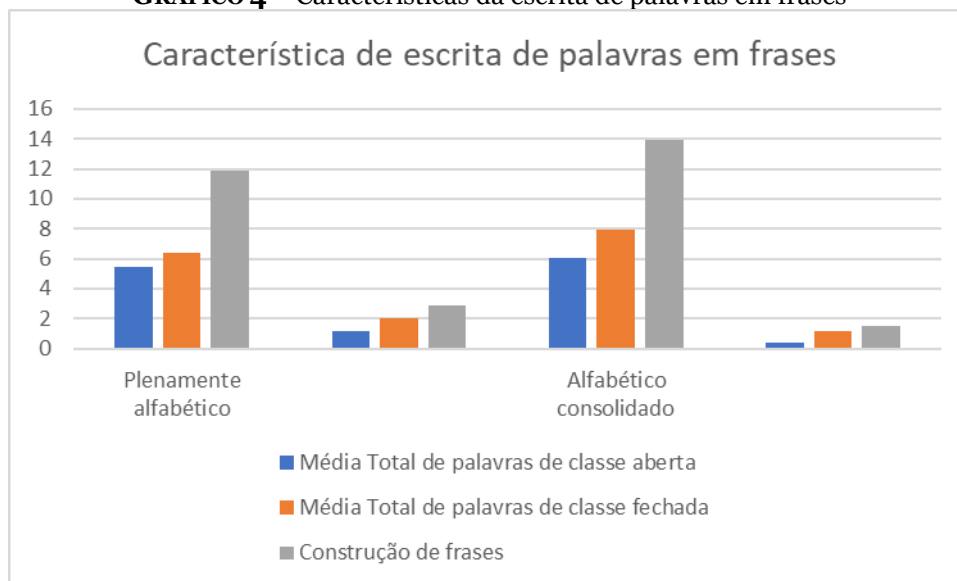
LORANDI, 2016), como por exemplo: a associação de um artigo definido singular a uma palavra de conteúdo que começa por consoante (ex: o aluno escreveu o segmento “asala” ao invés de “a sala”) e a dificuldade que a criança possui de reconhecer segmentos curtos (com uma sílaba ou menores) como palavras, compreendendo que é preciso mais letras para poder escrevê-lo (CUNHA, 2010) - ex: o aluno escreveu o segmento “norto” ao invés de “nó”. Essa última autora também aponta que o processo de hipossegmentação ocorre durante a aquisição da escrita e tende a diminuir com o decorrer deste processo.

Já quanto ao processo de hipersegmentação não convencional, que neste trabalho não apresentou diferença significativa entre os grupos, Cunha (2010) também refere que há um menor número de eventos deste aspecto entre os estudantes, desde o início da aquisição da escrita.

Dessa forma, também para o controle da formação da sentença, a criança na fase Alfabética Consolidada apresenta maior destreza, dando-se conta, por exemplo, da necessidade de união ou separação das palavras, sendo necessária uma maior consciência linguística.

O gráfico 4 mostra a relação entre os grupos de classificação de escrita Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado e a média total de pontuação quanto ao uso de palavras de função semântica ou classe aberta (ROSA, 2009); ao uso de palavras de função sintática ou classe fechada (ROSA, 2009) e quanto à qualidade da construção de frases.

Verificou-se que houve diferença significativa entre os grupos no que diz respeito ao uso de palavras de classe fechada ($p=0,02$). Já com relação ao uso de palavras de classe aberta não houve significância.

GRÁFICO 4 – Características da escrita de palavras em frases

No entanto, quanto a qualidade da construção das frases (a soma de palavras de classe aberta e fechada) houve diferença significativa entre os grupos Plenamente Alfabético e Alfabético Consolidado ($p=0,03$).

Jakubovicz (2002) refere que, na fase inicial de aquisição da linguagem, a criança quando ouve palavras associadas a ações e sentimentos de seu conhecimento (palavras de cunho semântico) começa a fazer correlações com sentidos e ações de sua vivência e começa a utilizar verbos e substantivos em sua fala. No decorrer da aquisição de linguagem, a criança começa a compreender que uma mesma frase pode ser dita de diferentes formas, contendo diferentes componentes, sem alterar seu sentido inicial. Mais tarde, isso também ocorre na fase de aquisição da língua escrita, porém ela necessita de maior consciência e domínio a respeito da estrutura a ser construída.

Neste estudo, novamente a média mais alta foi a do grupo da fase Alfabética Consolidada com relação ao uso de palavras de classe aberta. Este grupo, que domina a escrita com maior destreza, apresenta mais condições de se debruçar sobre o controle de outras estruturas que relacionam as palavras na frase. Esses resultados corroboram com o que afirma Zorzi (2009), o qual refere que a apropriação da escrita implica compreender seus usos, funções, e envolve a capacidade de lhe atribuir graus variados de significações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados pode-se observar que o grupo com a classificação de escrita Alfabética Consolidada apresentou maior significância e média na escrita de palavra do ditado de nivelamento e na escrita de palavra isolada nas frases. O grupo também mostrou utilizar de forma mais adequada a concordância verbal nas frases escritas, e o uso de palavras de classe fechada, que também foi mais frequente, bem como apresentou menos processos de hipossegmentação não convencionais.

Esses resultados evidenciam que há uma fase que vai além do nível alfabético (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986), em que crianças que vivenciam essa etapa mais posterior, classificada por Ehri (1997) como Alfabética Consolidada, demonstram maiores condições de atuar sobre a estrutura da frase. As crianças desse grupo mostram-se mais preocupadas com a utilização de regras ao escreverem, respeitando mais frequentemente o limite entre as palavras da frase, e dando maior atenção à concordância verbal, fundamental na relação sujeito-predicado, característica da sintaxe do português.

Assim, os resultados encontrados sobre a relação entre a escrita de palavras e a escrita de frase respondem aos objetivos desta pesquisa, justificando a importância de se dar mais atenção a este processo inicial de escrita de frases em consonância com as fases do desenvolvimento da escrita da criança. Esse processo deve ser visto como uma transição 'entre a palavra e o texto' e deve receber atenção especial por parte de professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, linguistas e psicolinguistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) Documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Lei 6965, de 9 de dezembro de 1981**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6965.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Fonoaudiologia. **Resolução CFFa n. 387, de 18 de Setembro de 2010**. Institui atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de outubro de

2010. Seção 1, p. 106. Disponível em: <http://fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20387-10%20Fono%20Educatonal.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 53, n. 1, 2010.

EHRI, Linnea C.; Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYLO, M. (eds.) **Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages**. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Positivo 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

JAKUBOVICZ, Regina. **Atraso de linguagem**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

LORANDI, Aline; MARQUES, Debora. Segmentação de palavras na alfabetização de crianças: um estudo sobre consciência de palavra. **Signo**, v. 41, n. 71, 2016.

LUFT, Pedro. Celso. **Moderna Gramática Brasileira**. São Paulo: Globo Livros, 2002.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOOJEN, Pallaoro Sonia Maria **A Escrita Ortográfica na Escola e na Clínica – teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes, A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, 2014.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à Morfologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

SANDALO, Maria Filomena Spatti. Algumas notas sobre a formação de frases fonológicas em PB. In **SEMINÁRIO LAFAPE**, Campinas: Unicamp, 2001.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 2003.

TENANI, Luciani. A grafia dos erros de segmentação não convencional de palavras. **Cadernos de Educação**. Porto Alegre, n. 35, 2010.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

Recebido em 2 de julho de 2019.

Aceito em 13 de setembro de 2019.