

AS CONSISTÊNCIAS E INCONSISTÊNCIAS GRÁFICAS NA ESCRITA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DAS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS

Ricardo Lopes Leite¹

Resumo

Este trabalho analisa, através de resultados de pesquisas psicolinguísticas, a ocorrência de consistências e inconsistências gráficas na escrita infantil e objetiva demonstrar a importância desses fatores para uma melhor compreensão de como as crianças constroem as regularidades ortográficas.

Palavras-chave: Regularidades ortográficas - consistência/inconsistência gráfica - aquisição da ortografia

Abstract

This paper aims to analyze, through results psycholinguistics research, the occurrence of graphics consistency and inconsistency in the children's writing and its importance in the orthographic regularity acquisition.

Key-words: Orthographic regularity - graphic consistency/inconsistency - spelling acquisition

I. INTRODUÇÃO

Ortografar é adquirir um conhecimento de domínio específico em que a criança deve gerar não só a escrita de palavras, mas o mais importante, a escrita *correta* de palavras. Além de requerer aprendizagem sistemática, o rendimento ortográfico é influenciado por vários fatores tais como a exposição do aprendiz à língua escrita, frequência de aparecimento das palavras e a regularidade ou irregularidade da notação ortográfica (Ferreiro, 1999; Leal e Roazzi, 1999; Morais, 1996 e Moreira, 1998).

Em um sistema de escrita de base alfabética, a princípio, cada letra deveria representar um som e cada som uma letra. Porém, no português, são poucos os casos em

que esta regularidade simples e direta se aplica (como o uso dos grafemas <p>, , <t>, <d>, <f> e <v>). Na verdade, boa parte das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza mais complexa, exigindo do aprendiz análises mais sutis das correspondências grafo-fônicas, da tonicidade das vogais e o deslocamento de sua atenção para outros níveis de análise da língua, como a morfologia ou a sintaxe (Rego e Buarque, 1999).

A compreensão e o conhecimento dessas regras ou regularidades por parte do aprendiz de ortografia, pelo menos teoricamente, deveria resultar em um bom desempenho ortográfico. No entanto, frequentemente a escolha consistente da criança por um grafema não-convencional (ou seja, em desacordo com a norma ortográfica) ao escrever ou a alternância entre um grafema convencional e um não-convencional (inconsistência) em contextos onde a previsibilidade do grafema convencional, através de regras, seria de quase 100%, parece indicar que a criança muitas vezes opta por uma escolha baseada em estratégias e hipóteses ortográficas construídas a partir de seu conhecimento individual sobre o sistema de escrita.

Dessa forma, os erros observados nas grafias infantis parecem ser não apenas reflexos do que a criança ainda não sabe, mas também do que ela já sabe sobre o sistema, seja infringindo ou não as restrições e regras do sistema ortográfico da língua em questão.

Segundo Morais(1996, 1999), a visão de que o aprendizado da ortografia é um trabalho construtivo, só é possível se considerarmos que por trás do produto externo, ou seja, da notação que reproduz a norma, existe um trabalho cognitivo que permite aquela correta reprodução. Seja quando existem regras que permitem gerar com segurança a grafia correta, seja quando a norma impõe restrições não fundamentadas em regras, a notação adotada será sempre uma construção individual. Isto implica que o aprendiz passa a

¹ Ricardo Lopes Leite. Aluno do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Bolsista da CAPES.

tratar a escrita como um objeto do conhecimento, elaborando conhecimentos lingüísticos variados ao atentar para aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos, semânticos e pragmáticos da língua.

II. AS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS

Ao fazer uma análise de como as relações entre sons e letras se estabelecem em nosso sistema de escrita, Lemle (1991), sugere três tipos de correspondências existentes: a primeira, em que cada letra é representada por um som e cada som por uma letra; a segunda, em que cada letra é representada por um som de acordo com a posição (ex: <ss> entre vogais representando o som [s], como em massa) e um mesmo som é representado por diferentes letras dependendo da sua posição (ex: zebra, casa) e a terceira, em que ocorre a representação de um único som por diferentes letras em uma mesma posição (ex: raça / massa). Para Faraco (1992), muitas das complicadas relações que regem o sistema de escrita do português são sujeitas a regras, previsíveis e passíveis de compreensão, como é o caso do segundo tipo de relação proposto por Lemle, que pode ser definida como sendo uma relação regular e contextual.

As regularidades são definidas por permitirem o uso de regras ou princípios orientadores para se prever com segurança, no caso da dúvida ortográfica, qual a grafia correta e podem ser classificadas em posicionais (<ss>, <rr>, <e>, <o>), onde o uso de um desses grafemas pode ser definido pelo contexto fonográfico, isto é, pela posição em que uma letra ou determinado som ocorre na dentro da palavra, combinatórias (<mb>, <mp>, <nt>), onde o uso é definido pela junção de blocos gráficos e morfológicas (<ou>, <iu>, <ar>, <er>, <ir>, <ndo>), que exigem análises morfo-sintáticas (como a conexão categoria gramatical e flexão verbal) para se determinar a grafia correta. Existem ainda, as chamadas irregularidades ortográficas, que consistem naqueles casos onde não há regras que ajudem o aprendiz a prever o grafema convencional, sendo a dúvida ortográfica solucionada através da consulta a modelos autorizados, como o dicionário, ou da memorização, que seria a conservação das imagens visuais das palavras na mente. Nestes casos, o uso e a exposição freqüente à grafia correta das palavras são fatores de grande importância para um bom desempenho ortográfico.

São várias as situações na ortografia do português em que o uso de uma letra pode se tornar previsível a partir de seu contexto fonográfico, ou através de uma análise morfológica ou ainda pela observação das possibilidades de combinação entre as letras. Por exemplo, é possível prever que *carro* ou *barriga* se escreve com <rr> e não com <r>, pois existe uma regra contextual que determina o uso de <rr> quando o som [h] ocorrer entre vogais. Em outras situações, faz-se necessário o reconhecimento da classe gramatical, como é o caso do ditongo /iw/ que aparece tanto na

terceira pessoa do singular do passado dos verbos da terceira conjugação, como nos substantivos e adjetivos. Nos verbos é grafado sempre com <iu> (ex: partiu), enquanto que nos substantivos e adjetivos pode ser grafado com <il> e <io> (ex: barril, vazio). Já o uso obrigatório do grafema <m> antes de <p> ou é um típico exemplo de regularidade combinatória.

Na literatura, alguns trabalhos demonstram que a compreensão e o domínio das regularidades ortográficas (ver Monteiro, 1995; Moraes, 1995; Rego e Buarque, 1999) apresentam complexidade para a criança. Regras ortográficas de natureza semelhante não são compreendidas simultaneamente e nem da mesma forma e muitas vezes, grafias com 100% de previsibilidade em um determinado contexto se transformam em fontes de dificuldades ortográficas. Ao se confrontarem com essas dificuldades, as crianças passam a testar suas hipóteses sobre o funcionamento ortográfico, experimentam a palavra para descobrir suas propriedades e tentam encontrar uma coerência entre o conhecimento já adquirido e as novas informações ortográficas que lhe são proporcionadas (Ferreiro, 1995).

A busca por essa coerência interna, geralmente resulta em muitos erros ortográficos na produção escrita infantil, amplamente analisados por pesquisadores que vêem nesses erros uma forma de estudar e verificar as estratégias lingüísticas e cognitivas utilizadas pela criança na aquisição ortográfica.

III. CONSISTÊNCIA E INCONSISTÊNCIA GRÁFICA

Um outro aspecto presente nos textos infantis, mas negligenciado nas pesquisas sobre ortografia, parece indicar as tentativas e os esforços do aprendiz para comprovar ou rejeitar suas hipóteses ao lidar com a complexidade ortográfica. São as consistências e as inconsistências gráficas. No primeiro caso, o uso sistemático das mesmas representações gráficas na escrita, sejam elas convencionais (de acordo com a norma ortográfica) ou não. No segundo, a alternância entre representações gráficas convencionais e não-convencionais.

Supõe-se que, inicialmente, devido ao fato de a escrita ainda não ter se tornado um objeto de análise pela criança, ocorra um predomínio na escrita infantil de representações gráficas consistentes, sejam elas convencionais (exemplo: <rr> representando o som [h] em “barriga”) ou não-convencionais (exemplo: <r> representando o som [h] em “barriga”). Essas consistências podem ser observadas na preservação das mesmas letras para os mesmos sons ou da mesma seqüência gráfica para a mesma palavra. Ao começar a analisar a língua escrita e suas relações com os sons da fala, é provável supor a existência de tentativas múltiplas de representar uma mesma palavra ou um mesmo som. Nesse caso, a representação gráfica apresentaria mais inconsis-

tências (exemplo: alternância de <rr> e <r> para representar o som [h] em barriga) do que consistências, devido ao conhecimento incipiente de certas regularidades ortográficas. Em seguida, com o avanço na escolaridade e no domínio ortográfico, a representação gráfica voltaria a apresentar mais consistência do que inconsistência.

IV. AS CONSISTÊNCIAS E INCONSISTÊNCIAS GRÁFICAS E A CONSTRUÇÃO DAS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS

Ferreiro (1995) afirma que para adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita, a criança, ao tentar assimilar a informação proporcionada pelo meio, elabora sistemas próprios de interpretação sobre a natureza e função desse objeto do conhecimento. Esses sistemas funcionam como esquemas, através dos quais as informações são interpretadas, permitindo que as crianças dêem sentido aos seus encontros com a escrita. Esses esquemas permanecem sem alterações, até que ocorra a necessidade de incorporar novas informações. Quando isso acontece, a criança tenta manter a coerência e a consistência interna de suas idéias, mas em certos momentos, sente-se obrigada a reorganizar seus esquemas, mantendo alguns dos elementos anteriores e redefinindo os elementos que se tornam parte do novo sistema.

Se considerarmos ortografia como tudo aquilo que introduz modificações no sistema alfabético, Moreira (1997) afirma que se pode julgar como “ortográficas” certas grafias não - convencionais. Dessa forma, grafias que, em certos momentos evolutivos, apresentassem de modo consistente, correspondências assimétricas com os sons, poderiam ser consideradas “ortográficas”. A assimetria ocorreria, no nível das relações quantitativas, nos casos em que mais de uma letra corresponde a um só som (exemplo: os grafemas <ss>, <sc>, <sç> transcrevendo o som [s]), uma só letra corresponde a mais de um som (o grafema <x> transcrevendo os sons [ks]) ou uma letra não corresponde a nenhum som (por exemplo, o grafema <h>). No nível das relações qualitativas, estaria representada nos casos em que várias letras rivalizam na representação de um mesmo som (por exemplo, grafemas <s>, <c>, <x> rivalizando na representação do som [s]) ou em que uma só letra corresponde a vários sons (por exemplo, o grafema <c> transcrevendo os sons [s], [k]).

Os estudos de Monteiro (1995); Morais (1995); Rego e Buarque (1999) sobre a construção das regularidades ortográficas demonstram que lidar com unidades gráficas complexas e com as regularidades ortográficas parece ser algo bastante difícil para quem aprende. Ao travar contato com o uso de dígrafos como o <rr> e o <ss> a criança passa a utilizar essa grafia de várias maneiras, ora sendo consistente (de acordo ou não com a norma), ora sendo inconsistente. O conhecimento desses dígrafos leva fatalmente à ocorrência de inconsistências gráficas (alternância entre formas con-

vencionais e não- convencionais) reveladas pelo uso inadequado dos mesmos.

Moreira (1999) estudando as estratégias ortográficas utilizadas por adultos e relacionando os resultados obtidos a estudos realizados com crianças, observou que no desempenho ortográfico a recorrência a regras ortográficas exerce um papel bastante secundário. O conhecimento de regras, nem sempre parece estar disponível em uma tarefa de produção de texto, onde o produtor tem que lidar com uma multiplicidade de aspectos e não tem sua atenção restrita à palavra que vai ser escrita. Ao escrevermos não pensamos em letras singulares, mas em blocos de letras que guardam correspondência com blocos fônicos. Tais blocos podem corresponder a elementos intrassilábicos, sílabas, morfemas ou palavras. Para a reconstituição de palavras inteiras como também dos blocos que as constituem, a imagem da palavra escrita parece ser a principal estratégia utilizada por crianças e adultos.

Igarashi (1998), ao estudar a ocorrência e o uso do <ss> intervocálico em textos de crianças de 1ª a 4ª série, afirma que os fatores familiaridade com as palavras, dominância (em relação aos seus concorrentes) do grafema <ss> na posição intervocálica e os blocos gráficos comuns (os chamados parentes ortográficos, como o segmento -*esse* em *desse* e *nesse*) parecem motivar o uso convencional do <ss>. Já os fatores não-familiaridade a palavra e/ou ao morfema (ex: *soubesse*) e o uso da estratégia fonológica e do nome da letra ([se] = “c”) sugerem o uso de formas não-convencionais.

Ao estudar como crianças de 1ª a 4ª série de classes média e baixa escreviam a palavra *Chapeuzinho* (que apresenta grande complexidade ortográfica para a criança), Moreira (1997) observou uma grande ocorrência de formas gráficas não - convencionais consistentes e verificou que a ocorrência de inconsistências gráficas predominavam nas séries iniciais (1ª e 2ª séries), sugerindo que em um momento inicial a criança tenta explorar várias soluções diferentes para representar uma mesma palavra na tentativa de atribuir sentido ao sistema convencional da linguagem escrita.

A consistência gráfica parece ser uma questão inerente à visão construtiva do processo de aquisição ortográfica, embora não sejam explicitamente definidas e estudadas na literatura. É o que demonstram os trabalhos de Ferreiro (1999) e Moreira (1997, 1998) sobre as consistências presentes na escrita infantil em relação ao conhecimento das possíveis combinações e restrições do sistema gráfico da língua. Embora em muitos textos infantis ocorram problemas ortográficos, as crianças são precocemente sensíveis aos princípios combinatórios e às restrições gráficas de sua língua. Ou seja, de forma consistente jamais utilizam letras impossíveis em posição inicial, <ç->, ou final, <-c>, ou trocam combinações obrigatórias como <ch> por <hc> ou <qu> por <uq>.

Varnhagen, Mccallum e Burstow (1997) ao analisarem as estratégias ortográficas utilizadas por crianças, obser-

varam que as crianças são consistentes com os erros que cometem. Ou seja, ao errar uma palavra convencionalmente escrita como *santa*, escrevendo *sata*, continuará a produzir essa mesma grafia (*sata*), ao invés de cometer na mesma produção escrita, erros como *sada* e em seguida *sana*.

A presença de consistências gráficas e inconsistências na escrita infantil permite a afirmação de que não há erros de ortografia, mas sim uma ortografia regularizada pela criança. Obedecendo ao sistema gráfico (elementos gráficos e possibilidades gráficas combinatórias próprias e possíveis de sua língua) ela estabelece relações consistentes não só entre letras e sons individuais mas também entre sequências gráficas e fônicas. Essas relações podem ter por base aspectos fonéticos, gramaticais, semânticos e gráficos (Moreira, 1997).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise, ainda que de forma superficial, das consistências e inconsistências gráficas presentes na produção escrita infantil, sugere que as mesmas não ocorrem de forma aleatória na escrita, sendo ao contrário, o resultado de uma interpretação lógica e individual da criança sobre como funciona o sistema ortográfico.

Dessa forma, para se compreender como a criança constrói seu conhecimento ortográfico, parece ser importante conhecer as motivações linguísticas, sejam elas de base fonológica, sintática, morfológica ou lexical, que levam uma criança a optar de forma consistente por um grafema (convencional ou não) ou permanecer inconsistente em suas escolhas ortográficas (alternando formas convencionais com não-convencionais) em contextos onde a previsibilidade e o conhecimento de regras solucionaria a dúvida ortográfica.

Acreditamos que o estudo das consistências e inconsistências gráficas e suas possíveis relações com a frequência, escolaridade e a convencionalidade (uso de grafemas de acordo com a norma ortográfica) possa nos dar indícios de como as crianças compreendem e dominam as regularidades ortográficas e ajude a preencher a lacuna existente em relação aos poucos trabalhos científicos publicados no Brasil sobre aquisição da ortografia.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FARACO, C. A. (1992). *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. (1999). The distinction between graphic system and orthographic system and their pertinence for understanding the acquisition of orthography. Trabalho apresentado no *Ontario Institute for Studies in Education*. Workshop. Toronto.
- IGARASHI, L. M. H. (1998). *Representação da sibilante [s] em textos infantis: efeitos da familiaridade a palavras*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará.
- LEAL, T. F. & ROAZZI, A. (1999). A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LEMLE, M. (1991). *Guia Teórico do Alfabetizador*. Rio de Janeiro: Ática.
- MONTEIRO, A. M. L. (1995). *A aquisição de regras ortográficas de contexto na leitura e na escrita*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- MORAIS, A. G. (1995). Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués. Universidad de Barcelona, tesis doctoral.
- MORAIS, A. G. (1996). Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A. & TOLCHISKY, L. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática.
- MORAIS, A. G. (1998). *Ortografia: Ensinar e aprender*, São Paulo: Editora Ática.
- MORAIS, A. G. (1999). Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MOREIRA, N. C. R. & PONTECORVO, C. (1997). Chapeuzinho/Capucetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: FERREIRO, E., PONTECORVO, C., MOREIRA, N. C. R. & HIDALGO, I. O. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparados em três línguas*. São Paulo: Ática.
- MOREIRA, N. C. R. (1998). *Reflexões sobre a interface gráfico-ortográfico*. Trabalho apresentado na *Giornate di Studi Dipartimentali- Lingua paelata, lingua scritta: Rapporti i confronti*, Roma (não publicado).
- MOREIRA, N. C. R. (1999). Ortografia: estratégias verificadas em crianças e adultos. *Revista do GELNE- Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste- ano 1, nº1*, Fortaleza: UFC.
- REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L. (1999). Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VARNHAGEN, C. K., MCCALLUM, M & BURSTOW, M. (1997). *Is children's spelling naturally stage-like?* *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 9: pp. 451-481, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.