

RESTRICÇÕES GRÁFICAS NA AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA

Abstract

The research reported here attempts to show the usefulness of distinguishing graphic system and orthographic system in order to understand the development of the knowledge in this domain. The analysis, made on a corpus constituted by 242 texts of children from elementary school, explores letters impossible in initial and final position and combinations obligatory ordered (digraphs).

Palavras-chave: sistema gráfico, ortografia, aquisição da escrita

Introdução

Em trabalho anterior (Moreira, 1994; Moreira e Pontecorvo, 1996), utilizando uma extensa base de dados constituída para analisar narrativas infantis (reescrita da história Chapeuzinho Vermelho), adotamos a distinção entre sistema gráfico e ortográfico para analisar as formas de grafar o nome da personagem principal. No presente estudo estendemos a outras palavras do corpus uma distinção semelhante.

Pertencem ao sistema gráfico “os meios que uma língua possui para exprimir os sons”, ou seja, o inventário de correspondências abstratas entre os sons e as letras. O sistema ortográfico é constituído pelas “regras determinantes do emprego das grafias segundo as circunstâncias” (Gak, 1976). Assim as possibilidades de escolha entre grafias alternativas para representar um mesmo som são determinadas pelo sistema gráfico. Os casos, porém, em que uma determinada grafia se impõe, impedindo a ocorrência de outras igualmente possíveis, situam-se no domínio ortográfico.

Embora o uso do sistema ortográfico implique necessariamente o uso do sistema gráfico, há informações gráficas que parecem independer das relações entre letras e sons e se revelam nas combinações de elementos possíveis numa determinada língua e nas posições desses elementos em seqüências gráficas.

Línguas que compartilham o mesmo alfabeto latino variam em suas escritas em função de letras

que podem vir juntas, seqüências de letras em posição inicial ou final, extensão das palavras gráficas, quantidade e tipo de diacríticos, para citar algumas das diferenças mais perceptíveis.

Quando ainda as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, já revelam, através de seus rabiscos, suas expectativas a respeito das palavras escritas em sua língua. Assim, os rabiscos de crianças hebraicas, árabes e americanas são bastantes distintos (Harste, Burke e Woodward, 1994). Expectativas similares também parecem ocorrer no final do período de fonetização da escrita, quando já entendem os princípios fundamentais do sistema alfabético. Os padrões gráficos usados por crianças de um mesmo alfabeto latino, mas com diferentes sistemas gráficos, são distintos. Em outras palavras, crianças recém-alfabetizadas no português não usam os padrões gráficos de uma outra língua no intuito de representar os sons, mesmo que essa outra língua possa ter as mesmas letras do português. Por exemplo, não usam as consoantes geminadas do italiano, o *nt* final do francês, o *sh* inicial do inglês.

Dentro do sistema gráfico é necessário distinguir o repertório gráfico (o conjunto de letras, diacríticos), as possibilidades combinatórias (as proibidas, as permitidas), as restrições posicionais às possibilidades combinatórias (as que podem aparecer no início ou final de uma seqüência gráfica).

Para tentar mostrar quão cedo se revela o conhecimento das combinações e posições gráficas, sem que isto implique necessariamente um conhecimento consolidado das correspondências entre grafemas e fonemas, apresentaremos alguns casos que nos parecem privilegiados para uma reflexão e que podemos explorar em nosso corpus: letras impossíveis em posição final, em posição inicial e dígrafos compostos por letras diferentes.

Análise dos dados

A análise aqui apresentada foi realizada em 242 textos do corpus citado, produzidos por crianças de alfabetização (25 textos) e 1ª série de escolas de classe média e baixa (207 textos).

1 Letras impossíveis em posição final¹

No português, com exceção de *m, r, s, l, z, x*, as demais consoantes não ocupam posição final de seqüência². Esse é o caso, por exemplo de <-c>.

Quadro 1. Ocorrências de <-c> em textos de alfabetização e 1ª série

<-c>	alf. (N=35)	1b (N= 52)	1m (N=155)
Textos	01	00	05
ocorrências	06	00	06
Onomatopéias	06 (100%)	00	06 (100%)

O quadro 1 mostra que 100% de todas as ocorrências de <-c> são onomatopéias: *poc poc, toc toc, nhac*. As onomatopéias, como “o emprego de fonema em vocábulo para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime, traduzindo as vozes de animais ou os sons das coisas” (Bechara, 1999: 74), são às vezes transcategorizadas tornando-se substantivos ou verbos (p.ex., o *tique-taque* do relógio). Nestes casos são regularizadas de acordo com o sistema ortográfico da língua. Mas há outras onomatopéias que fogem a essa transcategorização e a sua representação escrita ganha total liberdade. Exemplos disso são as dos quadrinhos. É como se não fossem palavras da língua e como tal não sofreriam injunções de ordem gráfica ou ortográfica.

É interessante observar que na alfabetização e 1ª série há muito poucas onomatopéias com <-c>. Essas vão se concentrar em séries posteriores. A baixa frequência de <-c> não se deve à ausência de onomatopéias, mas sim à preservação rigorosa das restrições gráficas impostas pela língua. Assim, crianças no início da escolaridade preferem representar por <-qu> o som [k] final, escrevendo *toque toque, enhaque, toqui - toqui, paqui paqui*. Parece evidente que para se ter a liberdade de infringir o gráfico é indispensável o domínio do ortográfico. São as crianças mais evoluídas ortograficamente (3ª e 4ª séries)³ as que usam elementos em posições não autorizadas pelo sistema gráfico, como as exemplificadas no parágrafo anterior.

Se por um lado há uma restrição de posição a <-c>, por outro, também existe a mesma restrição a <-ç>.

Quadro 2. Ocorrências de <-ç> em textos de alfabetização e 1ª série.

	<-ç>	<-ç->
Alfabetização	0	5
1b	0	7
1m	3	42

As únicas ocorrências de <-ç-> são de um mesmo texto, de uma criança da 1m que escreve três vezes *çahpeuzinho* (Chapeuzinho). Os outros textos com <-ç> jamais o apresentam em posição inicial. Isto não significa, contudo, serem as ocorrências de <-ç-> convencionais. Aparecem, por exemplo, grafias como *voçe, doçe, foçe, viçitar, diçe*. Isto nos leva a pensar que quando as alternâncias se dão simultaneamente em dois eixos - o sintagmático e o paradigmático - as dificuldades de coordená-las são bem maiores do que aquelas dispostas sobre um só eixo. No início da palavra, independentemente da letra que o siga, o <-ç-> seria impossível (imposição gráfica no eixo sintagmático). No interior da palavra, dependendo da letra que o segue, <-ç> alterna com o <ss>, <ss>, <c> (para não falar de outras alternâncias) - imposições nos eixos sintagmático e paradigmático. Diante de tantas possibilidades talvez seja mais fácil controlar os fenômenos de caráter obrigatório, as imposições determinadas pelo sistema gráfico.

2 Os dígrafos compostos por letras diferentes

2.1 Os dígrafos <ch>, <lh>, <nh>

Embora o português tenha vários dígrafos, focalizaremos primeiramente aqueles construídos com uma consoante seguida de <h>: <ch>, <lh> e <nh>. Na história do Chapeuzinho Vermelho os três têm altíssima frequência, uma vez que estão presentes no nome da personagem principal.

De acordo com o sistema gráfico do português, nenhuma das letras constitutivas desses dígrafos poderia representar, isoladamente, o fonema representado pelo dígrafo. Assim, poderia se esperar a existência de permutas na ordem das letras: <hc>, <hl>, <hn>. Tais permutas, entretanto, infringiriam as combinações estabelecidas graficamente. Os dados neste sentido são também contundentes.

Quadro 3. Ocorrências de dígrafos com <h> nos textos de alfabetização e 1ª série

	<ch>	<hc>	<lh>	<hl>	<nh>	<hn>
Alfab.	138	0	59	0	170	0
1b	239	0	149	0	230	0
1m	1031	0	493	1	1145	0
Total	1408	0	701	1	1545	0

O único caso registrado de permuta na ordem das letras desses dígrafos foi em um texto de uma criança da 1m que, junto a várias outras escritas de <lh>, escreve uma vez *vermehlo*.

¹ Utilizaremos o modo de notação adotado por Sampson (1996:95): um hífen precedindo a letra indica letra final; um hífen seguindo a letra indica letra inicial; um hífen em ambos os lados indica letra ou seqüência precedida ou seguida de outras letras.

² <-n> aparece apenas em palavras muito restritas, por exemplo hífen, alúmen.

³ Dados verificados em estudo anterior (Moreira, 1998).

Evidentemente são encontrados nestes textos iniciais inúmeras grafias não convencionais⁴. Mas é curioso constatar que embora as crianças façam uso das alternantes ortográficas para <c> (p.ex., <s>, <ss>) ou para <l> (p.ex., <u>), ou ainda para <n> (p.ex., <m>), praticamente só o fazem quando essas letras não formam dígrafos.

Quadro 4. Ocorrências de <sh>, <uh> e <mh> em textos de alfabetização e 1ª série

	<sh>	<ch>	<uh>	<lh>	<mh>	<nh>
Alfabetização	02	138	00	59	00	170
1b	01	239	00	149	01	230
1m	00	1031	02	439	04	1145
Total	03	1408	02	701	05	1545

Em relação ao uso do <sh>, no grupo de alfabetização apenas uma criança escreve duas vezes a palavra *shapeuzinho*; nos textos da 1b essa combinação aparece também somente uma vez, e na mesma palavra, *chapeushinha*. Quanto à seqüência <uh>, duas vezes apenas ocorre; não em substituição ao dígrafo <lh>, mas sim em uma onomatopéia: *uh - uh uááááh*. Já a combinação <mh> aparece 5 vezes em 5 diferentes textos, nas palavras *sozimha*, *xapeuzimho*, *mininimha*, *temho*, *temha*.

Em estudos anteriores já ressaltamos (Moreira, 1991, 1998) a complexidade da representação da nasalidade. Os problemas enfrentados no uso da nasal pré-consonantal talvez contaminem outros empregos das letras <n> e <m>, o que provocaria em algumas crianças, se bem que em pouquíssimas, 1 da 1b e 4 da 1m (5 textos em 242, 2% da amostra), a substituição de <n> por <m>. Isso fica esclarecido quando vemos as palavras com nasal escritas por estas crianças. Exemplificaremos com grafias de dois textos, uma vez que todos os 5 apresentam o mesmo tipo de problema. Um dos textos é de Nadine (7a), que escreve *temho*, e também substitui <n> por <m> e <m> por <n> na maioria das palavras com vogal nasal (p.ex., *respomdeu*, *levamdo*, *emtrar*, *emxergar*, *min*). O mesmo ocorre com Taís (7a), que escreve *sozimha*, e também apresenta substituições semelhantes às de Nadine (p.ex., *mamdou*, *comtemti*, *emcomtrou*, *comtou*, *omde*).

Os dados nos revelam que os dígrafos com consoante seguida de <h> estão desde cedo solidamente estabelecidos, uma vez que em 3654 ocorrências houve apenas uma única permuta na ordem das letras e 8 ocorrências em relação à consoante que vem antes. Note-se que os itens lexicais com <ch>, <lh> e <nh>, não só são freqüentes como variados: além de **Chapeuzinho Vermelho**, aparecem verbos (chegou, chamou, olhou, tinha), substantivos (vovozinha, olhos, caminho).

2.2 O dígrafo <qu>

Diferentemente do que ocorre com <g>, a letra <q> no português “sempre se liga às vogais por intermédio de um **u**” (Almeida, 1992:40). Enquanto <u>, seguindo-se a <g>, tem uma função diacrítica, alterando o seu valor sonoro, junto a <q> é obrigatório.

Se, nas palavras do gramático, “grande é a confusão que o grupo literal **qu** traz para a pronúncia de nossas palavras, pois o **u** ora é pronunciado, ora não, sem nenhuma regra nem critério” (id. ibid.), muito poucas são as grafias desviantes deste dígrafo na escrita inicial.

Quadro 5. Ocorrências de <qu> em textos de alfabetização e 1ª série

	Totais	Formas corretas	Formas Desviantes
Alfabetização	101	92 (91%)	9 (9%)
1b	143	122 (85%)	21 (15%)
1m	692	667 (96%)	25 (4%)
Totais	936	881 (94%)	55 (6%)

No corpus, o uso mais freqüente de <qu> se dá na palavra <que>, utilizada como pronome relativo, conjunção, advérbios interrogativos, locuções conjuntivas, casos em que funciona como palavra autônoma. A seqüência <que> também é freqüente no interior de outras palavras, como *bosque*, *pequena*, *aquela*, *esquecer*, *querer*, etc. Já <qu> é muito freqüente nas palavras aqui e quando.

Como se pode observar no quadro 5, a grande maioria das formas de <qu> são corretas. Dentre as desviantes não se verificou qualquer ocorrência de permuta na ordem das letras, ou seja, <uq>. As formas desviantes encontradas consistem em:

- desaparecimento de <u> com preservação uso de <q> para representar [k] (20 ocorrências): *qe*, *qi*, *qei*, *requejão*, *qen*, *aqela*, *porqe*, *bosqi*;
- desaparecimento do <u> com preservação de <q> para representar [ke] / [ki] (2 ocorrências em diferentes textos): *qolhos*, *qchegou*;
- desaparecimento de <u> e preservação de <q> para representar [kw] (4 ocorrências): *qado*, *qando*;
- uso da alternativa ortográfica <c> sem consideração pelas restrições posicionais (11 ocorrências): *ce* (que), *cem* (quem), *ceredo* (querendo), *escesi* (esqueci), *acele* (aquele), *cenhe* (quem é);
- uso da alternativa gráfica <co>, <cu> para representar [kw] (9 ocorrências): *cuando*, *cuamdo*, *coando* (quando), *tramcuila*;
- uso da alternativa gráfica <c> para representar [kw] (6 ocorrências, 5 na palavra “quando” e uma em “quase”): *cado*, *comdo*, *codo*, *condo*, *case*;

⁴ Muitas das formas não convencionais relativas aos dígrafos com <h> (p.ex., substituições de <lh> por <nh> ou vice-versa) podem ser vistas em Moreira e Pontecorvo, 1996.

- uso do <qu> em substituição a <c>, representando [k] (1 ocorrência): *qu*laro (claro);
- uso do <q> em substituição a <c>, representando [k] (1 ocorrência): *q*me (comer);
- uso do <qu> representando [ke] (1 ocorrência): *qu* (que)

Apesar da grande variedade qualitativa das formas desviantes, quantitativamente elas são poucas, o que nos permite considerar o dígrafo <qu> bem estabelecido na escrita inicial. As formas corretas nos textos de alfabetização e 1ª série alcançam um percentual médio de 94%.

Observações finais

Para que possamos perceber os conhecimentos que vão sendo adquiridos é necessário tentar descobrir, em textos com muitos problemas ortográficos, como os aqui examinados, os desacertos que não aparecem. Os dados referentes à análise das letras impossíveis em posição inicial, <ç->, ou final, <-c>, assim como à das combinações proibidas <hc>, <hl>, <hn>, <uq> (restrições de ordem) ou <sh>, <uh>, <mh> (restrições de elementos) são desacertos que não aparecem e reforçam a nossa idéia de que bem cedo as crianças são sensíveis para com as restrições gráficas de sua língua. O conhecimento das possibilidades combinatórias, da ordem e da posição dos elementos envolve considerações no eixo sintagmático, parece preceder as considerações pelas possíveis alternâncias no eixo paradigmático (do âmbito da ortografia) e talvez seja adquirido pela exploração ativa do material escrito da língua que as crianças estão tentando aprender.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Napoleão M. (1992). *Gramática metódica da língua portuguesa*. 38ª ed. São Paulo, Saraiva.
- BECHARA, Evanildo. (1999). *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro, Lucerna.
- GAK, V.G. (1976). *L'orthographe du français - essai de description théorique et pratique*. Paris, SELAF.
- HARSTE, Jerome C., BURKE, Carolyn L. e WOODWARD, Virginia A. (1994). Children's language and world: initial encounters with print. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell e H. Singer. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 4th.ed. Newark, IRA.
- MOREIRA, Nadja da C.R. (1991). *O nome próprio na aquisição da escrita - a construção da nasal pré-consonantal*. São Paulo, PUC. Tese de Doutorado.
- MOREIRA, Nadja da C.R. (1994). "Chapeuzinho": motivações na aquisição ortográfica. *Revista de Educação - AEC*. Brasília, AEC do Brasil, 90: 35-46.
- MOREIRA, Nadja da C.R. (1998). A representação da nasalidade: o que nos revelam as grafias infantis. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.33, nº. 2: 239-245.
- MOREIRA, Nadja da C.R. e PONTECORVO, C. Chapeuzinho/Cappuccetto: as variações gráficas e a norma ortográfica (1996). In Ferreiro, E. et al. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever - estudos comparativos psicolinguísticos em três línguas*. São Paulo, Ática, p.76-122.