

## **A variação na escrita de crianças em processo de alfabetização decorrente do bilingüismo-português/hunsrück**

**Rosemari Lorenz Martins 1, Regina Ritter Lamprecht 2**

1-Curso de Letras – centro Universitário Feevale (FEEVALE), Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica (PUCRS)

2-Faculdade de Letras - Pontifícia Universidade Católica (PUCRS)

[rosel@feevale.br](mailto:rosel@feevale.br), [relamprecht@pucls.br](mailto:relamprecht@pucls.br)

**Resumo.** Este trabalho tem como objetivo principal verificar se crianças bilíngües - falantes de Português Brasileiro e do dialeto Hunsrück falado no Rio Grande do Sul - apresentam variações na escrita quanto ao uso de **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R/ r** no processo de alfabetização em decorrência do bilingüismo, a fim de contribuir com seu processo de alfabetização. A área de estudos em que se inscreve o tema é a da Aquisição da Linguagem, mais precisamente a Aquisição da Escrita e da Fonologia. O problema que este projeto propõe verificar é se essas crianças bilíngües apresentam variação na escrita quanto ao emprego das consoantes surdas e sonoras acima referidas. Embora o dialeto esteja desaparecendo, ainda se mantém em algumas regiões, em que as crianças o aprendem como primeira língua. Quando chegam à escola, contudo, acabam substituindo sua língua materna pelo Português, que flui mais facilmente. As marcas do dialeto, entretanto, continuam enraizadas e podem ser percebidas de várias formas, tanto na seleção de palavras, como na sintaxe, e, principalmente, na fonologia. Muitos dos descendentes de alemães, inclusive os que não falam mais o dialeto, apresentam variação fonética quanto ao uso de diversos fonemas em Português. Esse fato é umas das justificativas usadas por muitos pais para não ensinarem o dialeto a seus filhos, pois julgam que ele prejudicará as crianças na escola durante a alfabetização. Isso até pode acontecer, mas as vantagens de se dominar mais de uma língua são bem maiores do que as pequenas variações lingüísticas, as quais poderão ser facilmente corrigidas por professores preparados para tanto e, além disso, corrigir essas variações é muito mais fácil do que ensinar uma segunda língua que poderia ser aprendida naturalmente no seio familiar. A metodologia a ser utilizada para a realização deste projeto consiste em três grandes etapas: revisão teórica, coleta de dados e compreensão e análise dos dados coletados com base na revisão teórica realizada. A coleta de dados far-se-á em uma escola da rede municipal de uma cidade do Vale dos Sinos com uma turma de alunos da 1ª série em 2009. Coletar-se-ão dados das crianças e de seus pais. Acredita-se que este trabalho seja importante para evitar que o dialeto, que foi preservado por mais de duzentos anos no Brasil, desapareça entre os descendentes de alemães no Rio grande do Sul.

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo principal verificar si niños bilingües - hablantes del Portugués Basileño y del dialecto Hunsrück hablado en Rio Grande do Sul - presentan variaciones en la escritura en relación al uso de p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R/ r en el proceso de alfabetización de niños bilingües, con la finalidad de contribuir para su proceso de alfabetización. El área de estudios en que se inscribe el tema es la de la Adquisición del Lenguaje, más precisamente la Adquisición de la Escritura y de la Fonología. El problema que este proyecto propone verificar es si esos niños bilingües presentan variación en la escritura relativa al empleo de las consonantes sordas y sonoras antes referidas. Aunque el dialecto esté desapareciendo, aún se mantiene en algunas regiones, en que los niños aprenden el dialecto como primera lengua. Al llegar a la escuela, sin embargo, acaban sustituyendo su lengua materna por el Portugués, lengua que fluye más fácilmente. Las marcas del dialecto siguen sedimentadas y pueden ser percibidas de varias formas, tanto en la selección de palabras, como en la sintaxis, y, principalmente, en la fonología. Muchos de los descendientes de alemanes, incluso los que no hablan más el dialecto, presentan variación fonética cuanto al uso de diversos fonemas en Portugués. Ese hecho es una de las justificativas usadas por muchos padres para que no enseñen el dialecto a sus hijos, pues piensan que perjudicará a los niños en la escuela durante la alfabetización. Ello aun puede ocurrir, pero las ventajas de dominar una lengua más son bien mayores que las pequeñas variaciones lingüísticas que podrán ser fácilmente corregidas por profesores preparados para tal faena y, además, corregir esas variaciones es mucho más fácil que enseñar una segunda lengua que podría ser aprendida naturalmente en el seno familiar. La metodología a ser utilizada para la realización de este proyecto consiste en tres grandes etapas: revisión teórica, colecta de datos y comprensión y análisis de los datos colectados con base en la revisión teórica realizada. La colecta de datos se hará en una escuela de la red municipal de una ciudad del “Vale dos Sinos” con un grupo de alumnos del primer año en el 2009. Se coleccionarán datos de los niños y de sus padres. Creo que este trabajo sea importante para evitar que el dialecto, que fue preservado por más de doscientos años en Brasil, desaparezca entre los descendientes de alemanes en Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Aquisição da linguagem; consciência fonológica; consciência de escrita

## 1. Considerações iniciais

O dialecto *Hunsrück* chegou ao Brasil trazido por duas levadas de imigrantes alemães: uma que se estabeleceu em São Leopoldo/RS, em 1824, e outra que se fixou em Santa

Isabel/ES em 1847.<sup>1</sup> Contudo, como esses imigrantes e seus descendentes sempre mantiveram uma forte ligação com a cultura e a sociedade de origem, apesar das pressões no sentido de sua integração à vida nacional, o dialeto por eles trazido, assim como muitas de suas tradições, vem se mantendo até hoje.

É óbvio que, assim como acontece com qualquer grupo de imigrantes, também os alemães, embora tivessem uma identidade bem definida, foram, aos poucos, assimilando aspectos da cultura e da língua local. E, mesmo que tenham criado e que continuem mantendo escolas vinculadas às comunidades, hoje o ensino da língua alemã vem diminuindo, inclusive em escolas de referência, que foram financiadas pela Alemanha. Além da assimilação da cultura, a proibição do idioma alemão, no Brasil, durante a Segunda Guerra, foi outro fator responsável pelo desaparecimento do dialeto trazido pelos imigrantes.

Após a Guerra, durante muito tempo, falar alemão passou a ser considerado “feio”, “coisa de colono grosso”. Nos últimos anos, porém, vem se tentando resgatar os dialetos que se mantiveram vivos por tanto tempo. Em alguns lugares, no entanto, essa tentativa de resgate chegou tarde e as novas gerações já não falam mais a língua de seus antepassados; em outros, ainda se mantém, em parte, pois os pais ensinam o dialeto aos filhos, que, quando chegam à escola, todavia, acabam por substituir sua língua materna pelo Português, que flui mais facilmente.

As marcas do dialeto, entretanto, continuam enraizadas em grande parte das regiões colonizadas por imigrantes alemães. Essas marcas podem ser percebidas de várias formas, tanto na seleção de palavras, quanto na sintaxe, mas, principalmente, na fonologia. Muitos dos descendentes de alemães, inclusive os que não falam mais o dialeto de seus antepassados, apresentam variação fonética quanto ao uso dos fonemas **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r** no Português.

Esse fato é umas das justificativas usadas por muitos pais para não ensinarem o dialeto a seus filhos, pois julgam que prejudicará as crianças na escola durante a alfabetização. Isso até pode acontecer, mas as vantagens de se dominar mais de uma língua são bem maiores do que as pequenas variações lingüísticas, as quais poderão ser facilmente corrigidas por professores preparados para tanto e, além disso, corrigir essas variações é muito mais fácil do que ensinar uma segunda língua, que é mais facilmente aprendida no seio familiar. Esse fato por si só é suficiente para justificar a preservação do dialeto, embora o domínio precoce de uma segunda língua traga outros benefícios.

Para que o dialeto *Hunsrück* seja preservado, urge, no entanto, que ações importantes nesse sentido sejam tomadas. Por isso, este trabalho tem como objetivo principal verificar se crianças bilíngües - falantes de português brasileiro (PB) e do dialeto *Hunsrück* falado no Rio Grande do Sul (HB) apresentam variações na escrita quanto ao uso de **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r** no processo de alfabetização em decorrência do bilingüismo, a fim de contribuir com o processo de alfabetização dessas crianças e, porque não, de outras crianças bilíngües, que serão

---

<sup>1</sup> Fonte: WILLEMS, Emílio. A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980. p.38-39.

alfabetizadas em português e que possuem o PB como segunda língua, minimizando, dessa forma, o receio que muitos têm de ensinar esse dialeto a seus filhos e, conseqüentemente, contribuindo para a preservação desse dialeto.

São inúmeras as pesquisas já realizadas e em curso em torno do dialeto *Hunsrück*, principalmente, no Sul do Brasil. No entanto, ainda assim, acredita-se que esta pesquisa seja importante, pois parte-se da hipótese de que as crianças bilíngües – Português Brasileiro/dialeto *Hunsrück* falado no Rio Grande do Sul - não apresentam dificuldades na escrita em Língua Portuguesa, nas séries iniciais (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries), em decorrência da variação fonológica no uso dos fonemas **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r**, mesmo que alguns trabalhos já realizados, como os de Back (2003), sobre a influência da oralidade na escrita de crianças em fase de alfabetização; os de Fronza e Varella (2001 e 2004), sobre a produção de textos nas séries iniciais: evidências fonológicas e de textualidade, os de Lamprecht, sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, sobre aquisição da escrita e sobre consciência fonológica; entre outros, que poderão contribuir significativamente para a realização desta pesquisa, mostrem que desvios fonológicos tendem a se repetir na escrita.

A verificação da hipótese desta pesquisa dar-se-á em três etapas: revisão teórica, coleta de dados e compreensão e análise dos dados coletados com base na revisão teórica realizada. A metodologia a ser utilizada será descrita mais detalhadamente na seção que segue.

Antes disso, todavia, convém colocar que este artigo resume o projeto de tese de doutorado da pesquisadora, que, no momento, está na primeira etapa.

## **2. Metodologia da pesquisa**

A revisão teórica girará em torno da definição de conceitos importantes para a efetivação da pesquisa, tais como o de aquisição da linguagem, aquisição da fala, aquisição da escrita, fonologia, consciência fonológica, consciência da escrita, bilingüismo, alfabetização, entre outros.

A coleta de dados será realizada em uma escola da rede municipal de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos - onde ainda há crianças que ingressam na escola sem saberem falar português - com uma turma de alunos que estará na 1<sup>a</sup> série em 2009. Coletar-se-ão dados das crianças e de seus pais. Com os pais, coletar-se-ão dados relativos à realização dos fonemas **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r**, utilizando, para tanto, como instrumento, uma entrevista. Essa entrevista terá como motivação e também como objetivo verificar quando a criança aprendeu a falar Português, quando aprendeu a falar o dialeto *Hunsrück*, qual sua língua materna e que língua a família usa no cotidiano familiar. A coleta de dados com as crianças também terá a entrevista como um dos instrumentos. Está prevista a realização de, pelo menos, três entrevistas: uma no início da fase de coleta de dados – no início do ano letivo -, outra na metade do ano letivo e, a última, no final do ano. Essas entrevistas, da mesma forma como a que será realizada com os pais, terão como objetivo verificar dados de fala relativos à realização dos fonemas **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r**.

Além da entrevista, realizar-se-ão quatro ditados com as crianças, assim distribuídos: março/2009, maio/2009, agosto/2009 e novembro/2009. E, para completar a coleta de dados, recolher-se-ão textos produzidos pelas crianças no mesmo período, também totalizando quatro produções textuais.

Das entrevistas, tanto as realizadas com os pais quanto as realizadas com as crianças, serão transcritas, foneticamente, 10' (dez minutos) de fala, para verificar se há variação quanto ao uso de **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r** no Português. Após a transcrição, destacar-se-ão todas as palavras que contenham os fonemas que serão analisados, organizando as consoantes dessas palavras em três colunas: uma com todas as palavras destacadas, para estabelecer o Número Total de Consoantes (NTC), outra com as palavras usadas de acordo com a norma padrão, para estabelecer o Número de Consoantes Corretas (NCC) e, por fim, outra com as palavras que apresentaram inadequações em relação ao uso padrão dos fonemas selecionados, para chegar ao Número de Consoantes Incorretas (NCI), para que se possa fazer o cálculo do Percentual de Consoantes Corretas (PCC)<sup>2</sup>.

O Percentual de Consoantes Corretas será obtido mediante a divisão do Número de Consoantes Corretas pelo Número de Consoantes Corretas mais o Número de Consoantes Incorretas, multiplicando-se o resultado por 100, ou seja: **PCC = [NCC: (NCC + NCI)] x 100**. Como a soma do NCC com o NCI é igual ao Número Total de Consoantes (NTC), optar-se-á, nesta pesquisa, pelo uso da seguinte fórmula: **PCC = [NCC: NTC] x 100**.

A partir do PCC será possível determinar o grau de variação de uso dos sujeitos com relação ao emprego dos fonemas **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r** e, dessa forma, eles poderão ser distribuídos em função do grau de variação, de forma semelhante à classificação proposta por Shriberg e Kwiatkowski (1982) para calcular a severidade de desvio fonológico. Segundo os autores, quanto ao grau de severidade, os desvios fonológicos podem ser classificados em: severo (S), moderado-severo (MS), médio-moderado (MM) e médio (M). A partir daí, neste trabalho, utilizar-se-á a seguinte classificação: Variação severa (VS), Variação moderada (VM), Variação média (Vm), Sem variação (SV).

Nesta pesquisa, assim como em Keske-Soares (2001) e como em Blanco (2003), optar-se-á pelo arredondamento dos percentuais para os grupos, devido à necessidade de estabelecer um ponto de corte, já que para Shriberg e Kwiatkowski (1982), os valores coincidentes eram considerados para ambos os grupos, pois os autores utilizaram outros parâmetros para auxiliar na determinação da severidade do desvio. Sendo assim, considerar-se-á como variação severa ( $PCC \leq 50\%$ ), variação moderada  $51 \leq PCC \leq 65\%$ , variação média ( $66\% \leq PCC \leq 85\%$ ) e sem desvio ( $86\% \leq PCC \leq 100\%$ ).

Os dados obtidos nas entrevistas com os pais servirão para confrontar com os dados das entrevistas com as crianças para verificar se elas repetem o modelo de fala dos pais. Os dados de fala coletados com as crianças, além de serem confrontados com os dados obtidos com os pais, serão utilizados para verificar se as variações

---

<sup>2</sup> O Percentual de Consoantes Corretas foi proposto por Shriberg e Kwiatkowski (1982).

apresentadas na fala são também verificadas na escrita através da análise da ortografia das crianças em textos e em ditados. Além disso, os dados coletados na primeira e na última entrevistas serão utilizados também para a elaboração de um teste de consciência da própria fala, que estará baseado no teste de Menezes (1999). Este teste foi elaborado por Menezes, juntamente com sua orientadora, para sua Dissertação de Mestrado. Ele teve como objetivo fazer com que a criança ouvisse e julgasse os desvios existentes em sua própria fala. No caso desta pesquisa, terá como objetivo verificar se a criança percebe as variações presentes em sua própria fala e como as julga.

Assim, da mesma forma como Menezes (1999), a pesquisadora ouvirá a fita com a amostra da fala das crianças, coletada através de entrevista estruturada, e selecionará, para cada informante, 10 palavras produzidas por ele mesmo com variação. Essas palavras serão gravadas isoladamente, de maneira que não apareçam os diálogos da pesquisadora com o informante. Dessa forma, as palavras serão apresentadas aos sujeitos de maneira descontextualizada, com o objetivo de dificultar que cada um perceba que se tratam de palavras produzidas por ele mesmo na primeira e na última entrevista com a pesquisadora.

Dessa forma, a cada um dos sujeitos pesquisados, será apresentada a “montagem” de uma gravação com dez palavras isoladas produzidas por ele mesmo. Essas palavras serão ouvidas e julgadas pela criança.

A fim de que a criança não tenha dificuldade de identificar a palavra-alvo, serão selecionadas figuras correspondentes às palavras que compõem o teste de cada um dos informantes, as quais serão mostradas no momento da aplicação.

Pode-se dizer que será montado um instrumento específico e individual para cada sujeito, a partir da observação do seu sistema fonológico, com base nos dados coletados na primeira e na última entrevistas.

Em entrevista individual, a pesquisadora explicará para a criança que ela escutará 10 palavras faladas “por outra criança” e que deverá julgar quais as palavras que estão sendo produzidas de forma adequada e quais estão sendo produzidas de forma diferente. Para que fatores emocionais não interferiram, a criança, em momento algum, será informada de que se tratam de palavras produzidas por ela mesma. A pergunta a ser feita para a criança, será: “Essa criança está falando ‘direitinho’ a palavra?”.

A criança ouvirá uma palavra de cada vez (no máximo, duas vezes cada palavra) e deverá dizer se foi produzida “direitinho” ou não. Antes de acionar o gravador para que a criança ouça a palavra, a pesquisadora mostrará a figura da palavra que será explicitada e dirá: “ouvirás esta palavra (mostrará a figura). A criança fala “direitinho”?”

Esse procedimento será realizado com cada uma das 10 palavras selecionadas: mostrar-se-á a figura e acionar-se-á o gravador, para que a criança ouça a produção oral da palavra, e esperar-se-á o julgamento da criança sobre se a palavra está sendo falada “direitinho”.

A entrevistadora terá uma folha com as palavras selecionadas para cada sujeito e marcará o julgamento feito pela criança em relação a cada uma delas. Após o julgamento das 10 palavras, explicará à criança que ela ouvirá mais uma vez cada

palavra para julgá-las novamente. Repetir-se-á, então, o procedimento do teste. Assim, cada um dos sujeitos analisados ouvirá duas vezes as 10 palavras que ele próprio produziu e as julgará.

Convém ressaltar que, como o teste já foi realizado por Menezes (1999:50) com sucesso e como foi verificado que as crianças não reconhecem sua própria voz, não será realizada pesquisa piloto para tanto.

Os ditados e os textos serão utilizados para verificar a adequação do uso das letras **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r** na escrita das crianças em Português. Serão destacadas todas as palavras com essas letras usadas pelas crianças em suas produções textuais. Após, dividir-se-á as palavras destacadas em blocos, da mesma forma como será feito com os dados de fala coletados, e calcular-se-á o PCC, utilizando a mesma metodologia.

Os ditados terão como objetivo verificar a adequação do uso das letras **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r** na escrita em Língua Portuguesa das crianças de forma mais direcionada, já que, em suas produções textuais, o uso de palavras que contenham essas letras pode ser por elas evitado sempre que tiverem dúvida com relação à escrita, o que é chamado de estratégia de evitação. Os ditados serão preparados para que se obtenham os dados desejados. Também será feito o cálculo da porcentagem de acerto no uso das letras **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r**.

Os ditados também serão utilizados para a elaboração de um teste de consciência da própria escrita. Este teste também será elaborado de forma semelhante ao proposto por Menezes (1999). Dessa forma, a pesquisa também elaborará um teste a partir das palavras coletadas por meio do ditado, para que as crianças julguem o emprego da adequação em sua própria escrita. Para tanto, a pesquisadora selecionará, para cada um dos informantes, 5 palavras escritas por ele mesmo de forma incorreta no primeiro e no último ditados e as digitará, formando uma lista. Selecionar-se-ão apenas cinco palavras, porque se parte do princípio de que não ocorram mais do que 5 palavras grafadas de forma incorreta por informante.

A criança receberá a lista com as 5 palavras digitadas, que foram escritas por ela mesma. Contudo, para que fatores emocionais não interfiram, ela não será informada de que se trata de sua produção escrita. A entrevistadora, da mesma forma como fez durante a coleta de dados de fala, novamente mostrará gravura correspondentes às palavras escritas. Após, o aluno terá que lê-las e marcar, ao lado de cada palavra, se estão grafadas corretamente ou não.

Serão selecionadas palavras que contenham erros relacionados ao emprego das consoantes em estudo (**p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r**). Embora, neste caso, o que será considerado erro esteja próximo ao que denominamos de **erro ortográfico**, pretende-se explorar o **erro fonológico**. Segundo Varella (1993), a abordagem dos “erros” de escrita das crianças pode levar à identificação de dois tipos de erros: os ortográficos e os fonológicos. Os erros ortográficos estão relacionados ao sistema ortográfico convencional, enquanto os erros fonológicos se relacionam ao sistema fonológico da língua. Por exemplo, a grafia ‘casa’ é considerada correta, enquanto ‘caza’ ou ‘caja’ são incorretas. No entanto, ‘casa’ ou ‘caza’ são lidos ou

falados da mesma forma, pois ‘s’ e ‘z’ representam o mesmo fonema /z/. Desse modo, a escrita ‘caza’ apresenta erro ortográfico, porque os erros ortográficos envolvem a grafia incorreta de formas convencionais da ortografia da língua. O exemplo ‘caza’, no entanto, diferencia-se não apenas em relação ao sistema ortográfico convencional, mas também em relação ao sistema fonológico da língua, representando um erro fonológico.

E, como esta pesquisa pretende verificar se a fala de crianças bilíngües interfere em sua produção escrita, ou seja, se ela escreve como fala, é preciso utilizar, para esta verificação, o erro fonológico e não o ortográfico.

Os erros fonológicos estão relacionados com o sistema fonológico da criança, isto é, se a criança fala a palavra ‘bola’ como [‘pola] e escreve ‘pola’, o erro que ela está cometendo é fonológico, uma vez que está relacionado ao seu sistema. No entanto, se ela escreve a palavra ‘pássaro’ como ‘pásaro’ está cometendo um erro ortográfico.

Todos os dados obtidos serão colocados em tabelas, para facilitar sua visualização e confrontação.

Depois que todos os dados estiverem tabulados, serão analisados à luz da revisão teórica realizada, com o intuito de verificar o objetivo principal deste projeto: se as crianças bilíngües (falantes de português brasileiro e do dialeto *Hunsrück* falado no Rio Grande do Sul) apresentam inadequações na escrita quanto ao uso de **p / b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g; R / r** no processo de alfabetização em decorrência do bilingüismo. E, caso seja verificado que as crianças escrevem como falam, o que refutaria a hipótese inicial, será necessário rever o processo de alfabetização dessas crianças, para que o bilingüismo não represente empecilhos, mas traga as vantagens que o domínio de qualquer segunda língua possa trazer.

Assim, para dar continuidade a este artigo, na seção que segue, discutir-se-á alguns conceitos importantes, que poderão ser úteis para a reflexão sobre o processo de alfabetização de crianças bilíngües, tais como alfabetização, bilingüismo, aquisição da fala, aquisição da escrita e consciência fonológica.

### **3. Sobre a alfabetização**

Segundo Teberosky (1994), com três anos, a criança já não produz apenas formas icônicas quando solicitada a escrever. Entretanto, a maior parte da sociedade e grande parte dos professores acreditam que a aprendizagem da escrita ocorre na escola. Assim, urge que os professores repensem suas concepções, já que os métodos tradicionais de alfabetização pretendem, segundo Varella (2004), ensinar a relação entre a escrita alfabética e os aspectos sonoros da fala, mostrando a vinculação entre fonemas e letras.

Contudo, de acordo Kaufman (1989), o que está em jogo não são apenas a mão, o olho e a memória, mas todas as potencialidades cognitivas e lingüísticas da criança. Ela coloca ainda que não se pode desconsiderar o papel do afetivo, do conhecimento do tema e as estratégias de que a criança se vale para compreender um texto. E, conforme Varella (2003), se a escola tiver esse conhecimento, poderá fugir do tradicional e poderá usá-lo para propor tarefas inteligentes à criança, que permitam que ela interaja com os materiais escritos, com o professor e com os colegas, “configurando uma maneira proveitosa de aprender a ler, lendo e a escrever, escrevendo”. (Varella, 2004:37).



Ainda de acordo com Varella (2004), a fase inicial da alfabetização compreende o desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita, dos quais dependem o gosto e o uso dessas modalidades da linguagem. Assim, é papel da escola torná-la uma atividade prazerosa para que a criança também sinta prazer ao ler e escrever.

Muitos professores alfabetizadores acreditam que é necessário aprender a escrever para conhecer a língua escrita, pensam que, primeiro, a criança aprende as letras, depois a formar palavras e, por fim, estará pronta para ler e produzir textos. Outros, como já foi dito, acreditam que se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Segundo Varella (2004), a criança já é capaz de diferenciar certos gêneros textuais mesmo antes de saber ler, o que não pode ser ignorado pelo alfabetizador.

Além disso, também convém que o professor alfabetizador tenha conhecimentos lingüísticos, principalmente no que tange à aquisição da fala e da escrita.

#### **4. Aquisição da fala**

Segundo John L. Locke (Fletcher, 1997), para entender o desenvolvimento da linguagem falada pela criança, é necessário tratar de um número grande de elementos. De acordo com o autor, precisa-se “descobrir como as crianças desenvolvem as capacidades emocionais, sociais, perceptivas, motorias, neurais, cognitivas e lingüísticas necessárias ao uso eficiente da Linguagem”, (Fletcher, 1997:233).

Dessa forma, serão diversas as disciplinas envolvidas no processo de compreensão do desenvolvimento da linguagem, cabendo, às teorias lingüísticas, o dever de explicar o surgimento dos mecanismos cognitivos necessários à linguagem e princípios de operação. No entanto, ainda segundo Locke, embora haja muitas disciplinas envolvidas e, mesmo que os estudiosos já discutam o assunto há séculos, ainda não foi respondido como o homem desenvolve a capacidade da linguagem falada.

Para responder à questão, o mesmo autor diz que talvez seja necessário, antes de mais nada, livrar-se de algumas parcialidades que foram prejudiciais no passado, como a tendência de perguntar como a linguagem se desenvolve, quando, na realidade, são as crianças em desenvolvimento que manifestam a capacidade da linguagem; ou como presumir que a linguagem é adquirida, “quando não é óbvio que a aquisição seja o único processo pelo qual os bebês passam a produzir comportamentos que são considerados pelos outros como lingüísticos”. (Fletcher, 1997:34).

Studdert-Kennedy (1991, apud Fletcher, 1997:34) afirmou que

a linguagem não é um objeto, nem mesmo uma habilidade, que se encontra fora da criança e que tem, de alguma forma, que ser adquirida ou internalizada. Ela é, na verdade, um modo de ação no qual a criança cresce porque o modo encontra-se implícito no sistema evolutivo do ser humano. (1991, apud Fletcher, 1997:34)

Outra imparcialidade que, segundo Locke, é prejudicial é a tendência de observar a linguagem de cima, ou seja, “ver o fim no começo” (Locke, Fletcher, 1997:34). Segundo ele, os teóricos também são usuários fluentes da linguagem e, por isso, é natural que encarem a situação do bebê a partir de seu próprio ponto de vista. Ele afirma ainda que não é o comportamento do teórico que deve ser compreendido, mas o

do bebê. Assim, para entender o desenvolvimento da linguagem, de acordo com Locke, talvez seja necessário imaginar qual a aparência e como devem soar os falantes para aqueles que enxergam a linguagem de baixo. Só assim poder-se-á começar a avaliar o desenvolvimento dos comportamentos lingüísticos em si, sem compará-los aos parâmetros do uso maduro da linguagem.

## **5. Aquisição da escrita**

A aquisição da escrita é outro aspecto que deve ser compreendido pelo professor alfabetizador. A escrita é um sistema que descreve os fonemas da língua, tendo propriedades particulares quanto ao tipo de relação que estabelece com os fonemas da língua, segundo Teberosky. Dessa forma, não se acredita que a escrita seja uma representação da linguagem oral. O sistema de escrita alfabético não transcreve os fonemas, “mas analisa a linguagem para identificar e, assim, poder simbolizá-los (os fonemas) respectivamente” (TEBEROSKY, 1990, p. 50).

Nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da fala. A relação entre fala e escrita é essencialmente fonêmica, ou seja, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 1986; FERREIRO e TEBEROSKY, 1991).

Conforme Abaurre (1991), aprender a escrever é uma atividade sistemática e estruturada que se desenvolve gradualmente, é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. A autora afirma que,

em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história da sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua faz com que ele passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. (ABAURRE, 1991, p. 39)

A aquisição da linguagem escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1991), exige uma compreensão de um modo particular de representação da linguagem. Durante a infância e os anos escolares, as crianças adquirem a linguagem escrita ao lado da linguagem oral, as duas são entrelaçadas e interligadas, trocando suas relações durante o processo de desenvolvimento da criança (SULZBY, 1996).

As crianças que iniciam o processo de aquisição da escrita passam a identificar a ligação entre o oral e o escrito, o som e o sinal gráfico. Começam, então, a escrever com sua própria organização, capacidade motora, faculdade de estruturação, orientação, análise, síntese e representação verbal (AJURIAGUERRA; AUZIAS, 1975).

## **6. Consciência fonológica**

A consciência fonológica é um conhecimento metalingüístico, segundo Rueda (1995) e Cielo (2001), e, em último termo, um metaconhecimento. Consciência metalingüística é a habilidade de desempenhar operações mentais sobre o que é produzido por mecanismos mentais envolvidos na compreensão de sentenças, isto é, é a capacidade de pensar sobre a linguagem e operar com ela. Rueda define a consciência fonológica como “a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas da palavra e, em consequência, não ter dificuldade de operar com ela” (Rueda 1995:63).

Ygual, Cervera, Miranda e Soriano (1998:09) afirmam que “a consciência fonológica se define, geralmente, como uma sensibilidade especial para conhecer as estruturas fonológicas das palavras na linguagem. Compreende uma série de tarefas, que a criança deve realizar, para identificar, isolar e combinar cada um dos fonemas nas palavras”.

Assim, pode-se dizer, conforme Lamprecht (2004), que a consciência fonológica é a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores. Além disso, a consciência fonológica envolve a capacidade de reflexão – constatar e comparar – e a capacidade de operar – cortar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor. Logo, ter consciência dos sons que produz contribui para sua realização adequada e também para a aquisição da escrita.

## **7. Bilingüismo**

Além de ter conhecimento relativo aos conceitos já apresentados, o professor alfabetizador de crianças bilíngües também precisa compreender o que é bilingüismo. Há, contudo, um grande número de definições sobre bilingüismo. Considerando a complexidade do fenômeno e as múltiplas facetas do assunto, esse fato não é surpreendente. O bilingüismo pode ser abordado por diferentes disciplinas sob variadas perspectivas, porque é um fenômeno de interação social, no qual estão relacionados intimamente aspectos lingüísticos e extralingüísticos. Por isso, muitas vezes, é difícil fazer uma separação nítida entre os diferentes fatores que o determinam. De acordo com Oksaar (1980), outra dificuldade para definir o termo reside no fato de ele abarcar teoricamente vários estágios, desde o domínio perfeito até conhecimentos básicos ou passivos das línguas.

Assim, há diferentes tipos de bilingüismo e a distinção entre alguns tipos é uma necessidade metodológica que possibilita situar cada abordagem no contexto específico em que o fenômeno se realiza.

Quando uma criança está exposta desde o nascimento a duas línguas ou mais, pode-se falar em aquisição das “primeiras línguas”, conforme afirma Klein (1987), baseando-se em Swain (1972), que foi a primeira a elaborar o conceito de “Bilingualism as a first Language” (bilingüismo simultâneo). Quando ela começa a adquirir a segunda língua, por volta dos três anos, depois de ter adquirido o sistema de sua língua materna, fala-se em “bilingüismo seqüencial ou sucessivo”, conforme Graf (1987).

Assim como Graf (1987), McLaughlin (1978) também considera três anos como ponto crucial na determinação da simultaneidade e, da mesma forma como Kielhöfer (1989), considera que, se o processo de aquisição da segunda língua começar antes dessa idade, ainda será caracterizado como um caso de bilingüismo simultâneo. Para McLaughlin, no entanto, tanto as crianças que adquirem duas línguas simultaneamente, quanto as que o fazem de forma sucessiva, podem alcançar o mesmo tipo de competência bilíngüe. Salienta, ainda, que o produto último do desenvolvimento não está relacionado com a idade na qual a criança entra em contato com a segunda língua e que a aquisição simultânea não é necessariamente superior à aquisição sucessiva, como garantia para a retenção das duas línguas.

Wode (1988) discorda de McLaughlin. Afirma que, mesmo o processo de aquisição começando antes dos três anos, deve-se falar em segunda língua, porque, nesse caso, já aparecem interferências. Convém colocar ainda que Wode se baseia nos mesmos casos citados por McLaughlin para tirar suas conclusões. Assim, pode-se perceber a dificuldade de estabelecer um conceito para o termo.

A pesquisadora, contudo, adotará as definições de McLaughlin (1978), para quem bilingüismo é a “capacidade de produzir enunciados completos e plenos de significado em duas línguas”, e a de Grosjean (1982), que coloca ênfase no uso regular dos sistemas lingüísticos e destaca como característica comum das pessoas bilíngües a capacidade de interagir com o ambiente usando duas línguas, salientando que esse uso seria tão natural quanto o é para um monolíngüe usar uma língua só.

## **8. Considerações finais**

Embora Menezes (1999), ao analisar os dados de sua pesquisa, tenha observado que há uma relação entre a existência de desvios na fala e a existência de desvios na escrita, pois a maioria dos sujeitos avaliados registrou em sua escrita os mesmos desvios apresentados na fala, ele complementa, dizendo que esse fato não pode levar à conclusão de que crianças com desvios fonológicos evolutivos (DFE), necessariamente, reproduzirão seus desvios na escrita, já que a mesma pesquisa mostrou também que sujeitos com DFE são capazes de escrever corretamente palavras que produzem oralmente de forma desviante. Entre seus informantes, apenas um informante reproduziu na escrita todos os desvios que apresentou na fala. Esse fato confirma a afirmação de Magnusson (1990) de que nem todas as crianças com desvios apresentarão problemas com a escrita.

Outro fato que deve ser considerado é que os erros de escrita apresentados por crianças com DFE são semelhantes aos erros de escrita observados em pesquisas com crianças que apresentam desenvolvimento fonológico normal (Varella, 1993, Abaurre, 1998, 1999).

Menezes (1999) constatou também que crianças com DFE podem ter consciência do sistema fonológico considerado normal, uma vez que todos os sujeitos de sua pesquisa demonstraram capacidade de refletir sobre os sons da fonologia do português, pois responderam ao teste de consciência fonológica utilizado.

Essa pesquisa mostrou também que existe uma relação entre o nível de consciência fonológica de crianças com DFE em fase de letramento e a incidência ou não dos desvios fonológicos na escrita, o que lhe permitiu dizer que a consciência fonológica pode influenciar a repercussão ou não dos desvios na escrita e, assim, a consciência fonológica pode ser vista como um fator que contribui para um bom desempenho na escrita.

A pesquisa frisa, por outro lado, que um bom nível de consciência fonológica é necessário, mas não suficiente, para um bom desempenho na escrita. A consciência fonológica pode ser vista, dessa forma, como um facilitador (F. Yavas, 1989, Haase, 1990) para o domínio do código escrito, ou seja, a consciência fonológica pode auxiliar o letramento de crianças com DFE enquanto o letramento proporcionará um maior nível

de consciência fonológica que, por sua vez, poderá auxiliar na superação dos desvios orais.

Sendo assim, também não se pode afirmar que o fato de uma criança apresentar variação fonológica acarretará dificuldades na escrita, pois ela poderá ter o domínio do código da escrita. Até porque o português não é uma língua fonética: há letras que podem ter sons diferentes como dependendo do contexto (g, c), e letras diferentes com o mesmo som (s e z; ch e x; etc). O domínio dessas relações nem sempre é claro para crianças em idade escolar. Por isso, é necessário que os professores promovam a percepção, por parte dos alunos, de que não escrevemos conforme falamos.

Por tudo isso, fica evidente que é necessário refletir sobre o assunto, por um lado, para saber quais são as influências do *Hunsrück* na aprendizagem do PB, a fim de contribuir com professores que atuam com crianças bilíngües, falantes desse dialeto, para que as crianças tomem consciência das variações já fase da alfabetização, não tendo, dessa forma, que passar por constrangimentos mais tarde e poder aproveitar mais as vantagens que o conhecimento do dialeto pode trazer aos falantes e, por outro, contribuir com a alfabetização em si.

## 9. Referências e Citações

ABAURRE, Maria Bernardete M. **Dados da escrita inicial**: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? Campinas: IEL/UNICAMP, 1998.

ABAURRE, Maria Bernardete M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.) **Aquisição da linguagem**: questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BAIRON, Sérgio. **Processo de Alfabetização no ABCD**. São Paulo: FAPESP, 2001.

BLANCO, Ana Paula Félix. **A generalização no modelo de ciclos modificado em pacientes com diferentes graus de severidade de desvio fonológico**. 2003. 158f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

HAASE, Vitor. **Consciência fonêmica e neuromaturação**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

KESEKE-SOARES, M.. **Aplicação de um modelo de terapia fonológica para crianças com desvios fonológicos evolutivos**: a hierarquia implicacional dos traços distintivos. 1996. 228f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração – Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAGNUSSON, Eva. In: YAVAS, Mehmet S. (org) **Desvios fonológicos em crianças - teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

MENEZES, Gabriela Ribeiro Castro. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

SHRIBERG, L. D. & KWIATKOWSKI, J.. **Phonological Disorders: A diagnostic Classification system**. Journal of Speech and Hearing Disorders, v.47, p.226-241, 1982.

VARELLA, Noely. **Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da aquisição da fala?** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1993.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980. p.38-39.

YAVAS, Feryal. **Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral**. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, v. 14, 1989.

<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=414> – consultado em 18/09/07.