
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Victória Ramos Régis Maciel*
Hellen Teixeira Silva**

Resumo: O presente artigo tem por objetivo inventariar as contribuições teórico-metodológicas da Linguística Aplicada (L.A.) para a análise do processo de aquisição da escrita. Para a consecução do objetivo proposto, este trabalho contemplou o estudo de três temas: a) Linguística Aplicada; b) Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e) Linguística aplicada à aquisição da escrita. Para tal, foram utilizados os seguintes teóricos: Moita Lopes (2006), Kleiman (2007), Rojo (2007), Moreira (2013), Bosco (1999), Ferreira (2008), entre outros. Foram selecionadas duas produções escritas de crianças em fase de alfabetização. Constatou-se que a L. A., considerando-se as várias pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros, pode emprestar contribuições para o trabalho com a produção de textos escritos na escola, uma vez que poderá iluminar a prática docente.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Ensino de língua materna. Aquisição da escrita.

Introdução

A linguística aplicada, ao contrário do que pode ser presumido por aqueles que não possuem familiaridade com esse campo de estudo, não é sinônimo de prática. Apesar de ter tido como tendência inicial uma mera aplicação da linguística, posteriormente, houve um deslocamento no que diz respeito à abrangência de inúmeras novas áreas. Esse estudo contribuiu fortemente para uma análise mais profunda sobre a aquisição da linguagem, tema que será desenvolvido com mais afinco no decorrer desse trabalho. Nesse âmbito, o presente artigo tem por escopo discorrer sobre como a aquisição da linguagem desenrola-se no campo da escrita. Sendo assim, o texto possui potencialidade de reunir estudos de importantes linguistas fazendo relações às abstrações por eles apresentadas. Para a realização do trabalho em questão, foram feitas pesquisas bibliográficas divididas em três momentos. A discussão inicial foi direcionada a uma descrição geral sobre a linguística aplicada para que se possa entender de forma mais eficaz os outros momentos do texto. A segunda fase foi orientada para o estudo específico da linguística aplicada ao ensino de língua materna e finalizou-se com

* Graduanda, Universidade Federal de Lavras, victoria.maciel@letras.ufla.br

** Graduanda, Universidade Federal de Lavras, hellen.silva@letras.ufla.br



o estudo da linguística aplicada à aquisição da escrita. Esperamos que a presente discussão possa, ainda que de maneira introdutória, enriquecer o acervo na área e expor a importância que esse estudo possui para a compreensão de como a linguagem é adquirida, visando assim iluminar a prática docente, seja na dimensão de uma formação teórica, seja na dimensão metodológica, o que pode influenciar no redimensionamento de concepções, de atividades didáticas e de seus posicionamentos como intérprete do texto dos alunos.

1. Pressupostos teóricos

1.1 Linguística aplicada

A Linguística Aplicada, em sua aparição, era entendida puramente como a aplicação da linguística. Segundo Moita Lopes, a linguística apresenta, em sua história inglesa, início em 1957 com o surgimento do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh, de onde saíram nomes como o do linguista Pit Corder. Este, em seu livro, apresentava no sumário uma linguística focada no ensino de línguas e, desde então, ficaram definidos os elementos que seriam explorados desse tipo de estudo, “a estrutura do programa, a gramática pedagógica e a avaliação do processo de ensino”. Em 1970, com o linguista Widdowson, a linguística começa a ser reavaliada. Este defende que o uso da língua, enquanto dependente de uma teorização, não contribui de forma tão profunda quanto sua análise na forma espontânea. Dessarte, podemos perceber que o linguista sustenta em sua teoria que o padrão que deve ser seguido pelo linguista aplicado é aquele que privilegia a ótica dos que utilizam a língua naturalmente, sem se submeterem a regras normativas. Sobre essa questão, a citação a seguir traz esclarecimentos:

Os pressupostos de Widdowson contribuem para um deslocamento da visão da linguística em seu aspecto “unidirecional e aplicacionista”, trazendo uma abertura para outras esferas do saber. Os estudos passam então a trabalhar de forma interdisciplinar. Em consonância com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), essa nova fase da Linguística Aplicada, parece não haver embates quanto à resignificação do objeto: o foco, agora, não se limita ao ensino de línguas; estende-se a problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes, para os quais o linguista aplicado busca soluções. Seguramente, porém, há embates sobre os fios da rede: de que modo essa nova abordagem promove o diálogo entre diferentes disciplinas de caráter aplicado? Trata-se de transdisciplinaridade (o que supõe simbiose, perda de oposições entre as disciplinas), de interdisciplinaridade (o que supõe interfaces entre as disciplinas) ou indisciplinaridade (o que supõe negação das disciplinas como tais)? Nosso propósito, nesta abordagem introdutória, seguramente não é dar respostas a essa questão, mas registrar a existência



dessa discussão sob tais perspectivas. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI)

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a linguística assume, então, um papel de independência e “perde a condição de disciplina derivada de”. Fazendo uma ponte com as ideias de Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) e Moita Lopes, entende-se que

A compreensão de que a LA não é aplicação da linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo (cf. Winddowson, 1979; Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1996; Kleiman, 1998). Tendo começado a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias Linguísticas [...] principalmente, ao ensino de línguas², a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias Linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. [...] Como é possível pensar que teorias Lingüísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar e do aprender em sala de aula? (MOITA LOPES, 2006, p. 18 e 19)

As autoras supracitadas fazem uma importante análise a respeito da ótica de Moita Lopes sobre a nova direção que esse campo de estudo assume. Elas consideram que

essa área, contrariamente ao que propunha a concepção habitual, tem um construto que objetiva encaminhar soluções para os problemas com os quais se defronta ao focalizar a língua em uso. A Linguística Aplicada cria inteligibilidades sobre tais problemas, a fim de que alternativas para esses contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas. (RODRIGUES, RIZZATTI, 2011, p. 31)

Como consequência dessa ressignificação dos estudos linguísticos, em concordância com as concepções de Almeida Filho (1990), o perfil de Linguística aplicada a ser estudado de forma teórica é o que ele denomina ciência aplicada, no qual o objeto de estudo é a língua em uso, nos contextos reais de comunicação. Ele apresenta ainda o que Gomes de Matos (1980) entende por linguística, significando assim essa ciência como a “aplicação de princípios, técnicas e resultados das investigações teóricas sobre as línguas para a solução de problemas educacionais e socioculturais”. Nesse âmbito, vale destacar que a linguística aplicada é uma teoria que contribui com um olhar crítico para um determinado fenômeno linguístico concreto, ou seja, um evento localizado na esfera social. É importante ressaltar que na comunidade acadêmica há uma discordância no que diz respeito à forma da linguística aplicada ser tratada, como ciência ou não. Para o autor, esse estudo deve ser instituído sim como ciência no momento em que os objetos de estudo foram determinados e existem nomenclaturas e procedimentos de pesquisa, e esses procedimentos visam aos contratempos ocorridos na prática do uso da linguagem.



O autor ainda apresenta a relação que o conceito de linguística aplicada tem com a aquisição da linguagem, tema que será explanado no decorrer desse trabalho. Ao contrário do que se imagina, esse estudo abrange uma imensa gama de abordagens, e é responsável por construir modelos que oportunizam o estudioso da área compreender de forma articulada os usos da linguagem. Evidencia-se então a importância desse estudo no que diz respeito à resolução de distúrbios ou inadequações recorrentes da linguagem em exercício.

Em seu artigo, são apresentados o que o autor chama de “problemas ou questões da LA”, exemplifica

A persistência com que algumas dessas questões voltam a ser estudadas acaba por instituir temas mais centrais para a LA. [...] questões, e outras como elas ou delas derivadas, nos colocam face a face com a vasta gama de situações de uso de linguagem que podem, quando adversamente configuradas, tornar nossa vida mais difícil (ALMEIDA FILHO, 1990, p. 3).

Outra temática defendida engloba os “objetivos ou fins da LA”, mostrando que muitos pesquisadores “estão interessados, num plano maior, numa LA que seja capaz de explicar e otimizar as relações humanas através do uso de linguagem”.

1.2 Linguística aplicada ao ensino da língua materna

A linguística aplicada ao ensino da língua materna é considerada por MOREIRA (2013, p. 27), uma área de estudo que produz muitos resultados e por esse motivo, muitas vezes, a grande área da linguística aplicada é confundida com o estudo do ensino da língua materna.

Um questionamento pertinente levantado por Ferreira (2011, p.9) é, como ensinar língua materna na escola se a criança já possui a habilidade da fala e/ou da escrita? A autora apresenta ainda uma crítica levantada por De Lemos sobre as metodologias utilizadas pelas escolas para ensinar a língua materna aos alunos, considerando-os como meros receptores de informações e não como sujeitos reflexivos. A linguista aponta a distinção entre a escrita como prática e a escrita como objeto,

Note-se que já em 1988, aparece, em meio a um comentário sobre a relação oralidade-escrita para a criança, a distinção entre escrever (com prática) e escrever (como objeto). Pode-se entrever, aí, a diferença entre saber a língua (escrita) e saber sobre a língua (escrita). Relacionar a criança à escrita por meio da importância atribuída à “prática” permite à pesquisadora envolver a criança no processo, implica retirá-la da situação de espectadora ou depositária de conhecimento e implicá-la na posição de ficar sob efeito dessa prática para, assim, tornar-se escrevente. (FERREIRA, 2011, p.10)



Ainda seguindo a linha de De Lemos, Saleh (2008, p. 2) reforça essa perspectiva interacionista, segundo a estudiosa “a aquisição é determinada pela própria dimensão linguageira da interação”, dessa forma, corrobora a ideia de que é inviável que o ensino de língua materna seja fundamentado em um ideal de ver o aluno como um receptor, desconsiderando a carga de mundo que o aluno carrega consigo. A autora defende que

o adulto é portador de um funcionamento lingüístico-discursivo-textual – e não apenas de um sistema gramatical – a partir do qual ele significa, interpreta a criança e, assim, a insere nesse funcionamento, garantindo a ela a condição de sujeito. (SALEH, 2008, p. 2)

Complementando o exposto, Saleh, pautando-se nos pressupostos de De Lemos, agora no que diz respeito à interação entre a mãe e o bebê, considera que seu trajeto na linguagem inicia-se aí.

...a mãe reconhece o bebê como um semelhante seu, ou seja, como um ser de linguagem. Conforme a autora, a mãe interpreta, significa a criança a partir desse lugar que conferiu a ela, o que significa atribuir-lhe intenções, sentido e referência. Essa interpretação traduz-se em enunciados que funcionam como textos. Estes, por sua vez, remetem a discursos em que a mãe também foi/está/ significada. (SALEH, 2008, p. 4)

Nesse âmbito, faz-se a relação entre a fala da criança e a do adulto, visto que há essa relação de sempre depender do outro para que haja a comunicação. Dessa forma, a autora considera que “assim, para dar conta da mudança da fala infantil é preciso considerar não só a fala da criança (e sua história), mas ver como essa fala se relaciona com a fala do adulto e com a própria língua.” (SALEH, 2008, p. 4)

Seguindo essa linha, Saleh apresenta a ideia de estrutura, sendo esta composta pela relação entre a criança, a língua e o adulto considerando que cada um possui um papel. Dito isso, por mais que consideremos que exista uma fase na qual a criança perde essa dependência, fica evidente que os traços correspondentes aos outros aspectos mantêm-se e que as falhas as quais estamos sujeitos, nunca se esgotam.

Fazendo uma articulação entre o campo da oralidade e o da escrita, podemos considerar que não há uma forma de estudá-las como linhas que se divergem, visto que as inadequações presentes na fala são inevitavelmente transferidas para a escrita e essa não é passado apenas em um sentido como também há essa transferência de características da escrita para a oralidade, e, nesse quadro, FERREIRA (2011, p.10) reitera que “essa mútua afetação dilui, em boa medida, a ideia de que a escrita seria representação da oralidade”.



1.3 Linguística aplicada à aquisição da escrita

É sabido que a aquisição da escrita se dá por meio de um processo gradual de construção que, embora seja comum a todas as crianças, pode se desenvolver de forma variada entre elas, visto que as cada uma irá responder de maneira individual aos estímulos dados. Apesar dessas possíveis variações, existem caminhos percorridos por todos os indivíduos no momento em que se pretende adquirir habilidades de escrita. Apoiando-nos em Moreira (2013), discutiremos a seguir, mesmo que, de maneira panorâmica, os estágios da aquisição da escrita.

O primeiro momento se dá na fase icônica, na qual, segundo Moreira (2013), a escrita da criança acontece por meio de desenhos produzidos na intenção de se comunicar, de dizer algo a alguém. Inicialmente, a criança ainda não possui precisão no manuseio do lápis, por isso, produz apenas rabiscos sem formas nítidas, sendo chamado de fase icônica rudimentar. Posteriormente, alcança-se a fase de figuras-girinos "representando-se nela o início da relação entre concepção e precisão" (MOREIRA, 2013, p. 2016). Na sequência, está o momento da escrita icônica sistemática, que é quando o desenho se torna mais esquemático e preciso, mas ainda representa algo ou alguém, relação direta entre significado e significante. Finalmente, se adentra a fase icônico-gráfica, momento em que a criança adquire a percepção de que o adulto não utiliza de desenhos para se comunicar, mas sim de símbolos que, aparentemente, não expressam relação alguma com a ideia que se pretende transmitir.

Atinge-se, então, a fase da escrita grafemática, na qual a criança utiliza de traçados para representar sua escrita, pois ela percebe que o que as pessoas lêem não são desenhos, e que, portanto, a escrita não é pictórica, e sim simbólica. "Por outro lado, ela ainda não compreende que a escrita representa a língua falada." (MOREIRA, 2013, p. 119).

Complementando o exposto, a autora afirma que

ao que parece, a criança começa a perceber que a escrita é simbólica e se dá conta de que o desenho não é símbolo da escrita, ou seja, ela percebe o caráter arbitrário do sistema de escrita. Por isso, ao tentar "escrever" algo, ao invés de desenhar, ela faz traçados, não mais semelhantes àqueles do estágio anterior (visto que aqueles eram produtos da incapacidade de desenhar esquematicamente) e, sim, semelhantes às letras. É como se a criança estivesse usando um sistema logográfico, dando ao traçado um sentido totalmente contextual neste momento, ou seja, qualquer traço pode dizer qualquer coisa a depender do momento. (MOREIRA, 2013, p. 119)

Ainda de acordo com Moreira, inicialmente, esses traçados podem conter diversas formas, mas, a partir do momento em que a criança aprende a escrever seu próprio nome, ela



tende a elaborar inúmeras sequências com as letras que o compõe para nomear coisas outras. A relação entre as letras e os sons ainda não foram percebidas. Bosco (2005), a respeito dessa transição de rabiscos para o uso de letras do próprio nome no exercício de escrita da criança, nos diz o seguinte:

essas seqüências com as letras do nome apresentam o recalçamento dos elementos identificáveis pelo leitor como rabiscos e traçados indiferenciados, assinalando uma mudança da relação da criança com o universo gráfico. Essa escrita realizada somente com letras do sistema alfabético, embora restrito às letras do nome da criança, exige que se reconheça, nesse texto infantil, a submissão ao funcionamento simbólico que lhe é próprio. (BOSCO, 2005, p. 200)

Além disso, destacam-se também alguns estudos que apontam que a criança, ainda na fase grafemática, cria uma relação direta entre significado e significante no que diz respeito a tamanhos. Melhor dizendo, a criança tende a utilizar mais caracteres para representar, em sua escrita, aquilo que seja visualmente grande, e menos caracteres para o que seja visualmente pequeno. A criança também parte do pressuposto de que letras repetidas, principalmente se lado a lado, não formam palavra alguma, o que de fato apresenta uma semelhança com a realidade, visto que dificilmente encontraremos repetições de letras em palavras do português brasileiro.

Depois de tantas descobertas, encerra-se a fase grafemática e inicia-se a fase da escrita fonográfica, quando finalmente a criança percebe a existência de uma relação entre fala e escrita, que por sua vez, irá representar não os objetos, mas sim a oralidade.

Nesse estágio, Moreira irá destacar as escrita silábica e a alfabética, tidas como as principais neste processo. Segundo a autora, “não existe uma hipótese silábica simples, exemplificada pelo uso de um caractere para representar a sílaba como unidade sonora.” (MOREIRA, 2013, p. 122). A criança inicia as representações da fala na escrita, no entanto, ela não é ainda ciente de que as letras devem atender a uma linearidade e seguir a ordem que possuem em seu estado oral. “A criança já começa a representar sons, mas ainda não sabe onde escrever a letra correspondente ao som, ou seja, ela percebe os sons salientes e procura representá-los, mas não na ordem em que ocorrem.” (MOREIRA, 2013, p. 122).

Ao conseguir representar os sons iniciais e finais de uma palavra, a criança está na fase fonográfica pré-sistemática, onde a representação ainda não é silábica, mas quase, visto que apenas as sílabas iniciais e finais são representadas, até então. Posteriormente, a representação se estende para todas as sílabas da palavra. No geral, ainda não se alcança uma escrita perfeita para todas as unidades silábicas presentes, algumas podem não ser reproduzidas ou podem apresentar equívocos.



A escrita se torna realmente silábica quando a criança consegue escolher o caractere correto, seja ele a vogal ou a consoante, para representar determinada sílaba.

Após esse nível, com as observações e leituras feitas pelas próprias crianças (em palavras escritas por outros), elas percebem que quando elas leem, e fazem isso silabicamente (uma sílaba para cada letra), ao final da leitura, sobram caracteres, ou sejam, sobram letras que não foram lidar por elas, mas que compõem a palavra.

A partir desse e outros aspectos, a criança irá elaborar hipóteses e perceber que “cada letra pode representar um fonema/som e cada fonema/som pode ser representado por uma letra” (MOREIRA, 2013, p. 127) alcançando, assim, a escrita alfabética. Observa-se nesse estágio, certa autonomia da criança, que passará a ler e compreender diversos textos sozinhas, e produzir textos sujeitos a compreensão sem que seja necessário seu auxílio para que o leitor entenda.

Durante a fase da escrita alfabética pré-sistemática, a criança já faz uso de uma letra para cada fonema, mesmo que não escolhendo a letra esperada para representar o que se pretende. No momento em que a criança passa a selecionar a letra correta para representar o fonema, com base na pronúncia, sem considerar ortografia, ela está inserida na fase alfabética sistemática.

Nesse sentido, segundo Moreira (2013, p. 381)

pode-se dizer que, do sentido estrito, a criança que atingiu essa fase já está alfabetizada. Entretanto, não se pode dizer ainda que esteja letrada, visto que, para fazer uso da escrita, muitos outros aspectos necessitam ainda ser absorvidos, e a aprendizagem que se seguirá refere-se aos aspectos convencionais que regem uma dada escrita, enquanto produto de uma construção social e veículo de interação.

Na sequência, a criança encontra os desafios existentes na escrita causados, por exemplo, pela possibilidade de se representar um fonema a partir de vários grafemas, ou um mesmo grafema podendo representar mais de um fonema. Essa fase, conhecida como fase ortográfica, é considerada a última pela qual passamos, mas segundo Moreira (2013, p. 131)

esse estágio dá-se ao infinito, ou seja, não se pode dizer que alguém ultrapassou este estágio porque, além de a ortografia ser algo mutável (vide o novo acordo ortográfico), há sempre um momento em que o usuário da escrita tem dúvida de como escrever uma ou outra palavra (quanto menor a frequência com que essa palavra ocorra na escrita, maior a probabilidade da dúvida).

Para as análises que faremos a seguir, é importante que estejam claros os processos pelos quais se atravessam durante a aquisição da escrita. A seguir, faremos o estudo de umas



produções realizadas por alunos entre 7 e 8 anos em uma escola da rede municipal localizada em uma pequena cidade no sul de Minas Gerais.

2. Metodologia

Foi coletado um corpus com textos de alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Para a elaboração das redações, os alunos receberam uma folha que continha a imagem de uma cachoeira em um ambiente florestal e foi pedido às crianças que elas colorissem o desenho e produzissem um texto a respeito dele. Para a elaboração do presente artigo, tomamos por base 4 textos nos quais observamos diferentes peculiaridades principalmente quando relacionamos ao som que a palavra sugere. Fizemos a análise desses textos, observando em quais palavras observavam-se a maior ocorrência de inadequações e seus motivos.

3. Análise de dados

Após observar redação por redação e optar pelo estudo de duas delas, iniciamos as análises de dados fundamentadas nas concepções básicas de fonética. A figura 1 nos apresenta diversas inadequações ao padrão da língua, porém características que devem ser compreendidas visto que a aquisição da escrita é uma atividade processual e todas as fases devem ser respeitadas.



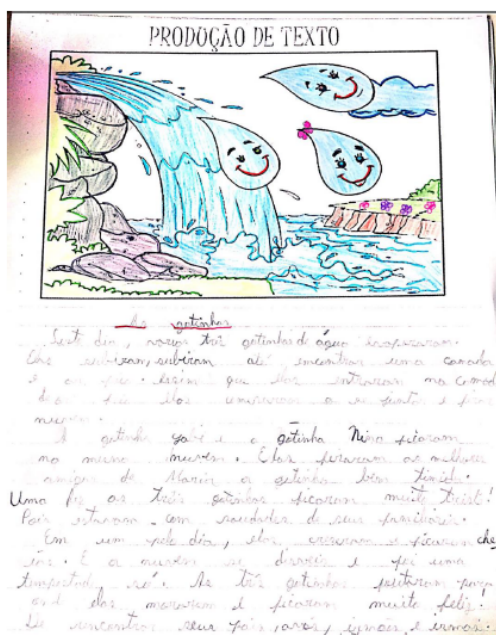


Figura 1 - Primeira produção analisada.

No aspecto formal, observamos a recorrência de inadequações ortográficas, como a troca do 'c' pelo 's' na palavra 'serto'. Essa troca se dá pelo fato de que a letra 'c' assume em muitas palavras do português brasileiro o som de /s/, considerando que um fonema pode assumir vários grafemas. Dessa forma, a criança acaba repetindo o mesmo equívoco nas palavras 'comesaram' e 'creseram'.

Notamos também a confusão entre o uso das letras 'f' e 'v', como por exemplo, nas palavras 'fisar, firaram, fez, disveis e foutaram'. Do ponto de vista fonético, essa troca ocorre porque ambas os fonemas possuem o mesmo ponto articulatorio, a única diferença é que o /v/ é vozeado enquanto o /f/ não é. A hipótese é a de que a criança quando está planejando o que vai escrever, sussurra em voz baixa o que pretende e acaba passando para o papel o que escuta, que é um som desvozeado. A troca do 'b' pelo 'p' ocorre na palavra 'pelo' também pelo fato de ambos os fonemas possuírem o mesmo ponto de articulação. Para finalizar essa característica fonética citada anteriormente, o mesmo ocorre na figura 2 com as palavras 'cotilha' na qual há a substituição do 'g' por 'c' e na palavra 'dodas', há a troca de 't' por 'd'. Além disso, constatamos problemas de pontuação e de concordância.

No aspecto textual-discursivo, constatamos que o texto produzido apresenta progressão temática, estrutura de natureza narrativa e recursos de coesão, embora ainda apresente problemas na organização de alguns trechos. Desse modo, podemos sinalizar que, do ponto de

As gotinhas

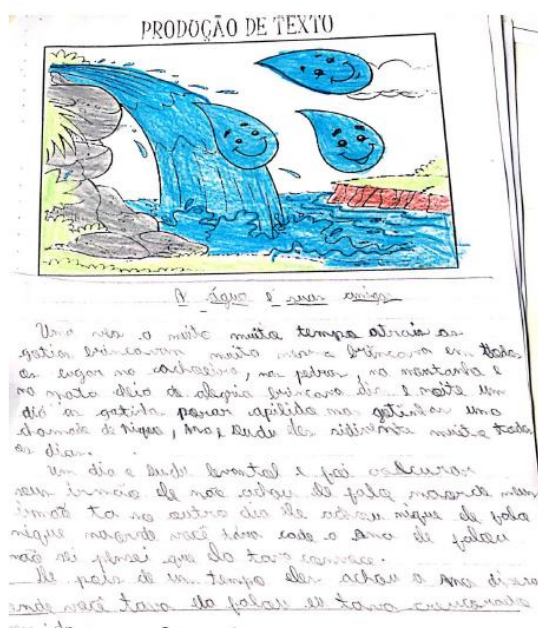
Serto dia, varias três gotinhas de água evaporaram. Elas subiram, subiram até **emcontrar** uma camada e ar frio elas **comesaram** a se juntar e **firar** nuvem.

A gotinha Gabi e a gotinha Nina ficaram na mesma nuvem. Elas **firaram** as melhores amigas de Maria a gotinha bem tímida. Uma **fez** as três gotinhas ficaram muito triste! Pois estavam _ com saudades de seus **familiaris**.

Em um **pelo** dia, elas **creseram** e ficaram che_ias. E a nuvem se **disveis** e foi uma tempestade só. As três gotinhas **foutaram** para onde elas moraram e ficaram muito feliz! De **recontrar** seus pais, avós, irmãos e irmas.



vista da linguística aplicada, “o percurso da criança na escrita não se dá como um voo cego, mas é guiado pelas possibilidades da criança se identificar nas posições abertas pelos discursos do outro” (MOTA, 1995, p. 23). Nesse sentido, segundo Ferreira (2009), há sujeito na língua/escrita e o professor não pode se esquivar disso, as formas de ensinar do professor “pode funcionar como um véu, ocultando a criança e suas formas de saber”. (p. 186) Mesmo não dominando todos os recursos da escrita, a criança é capaz de se fazer entender.



A água e suas amigas

Uma ves a muito muito tempo atras as gotias brincavam muito mesmo brincava em todos os lugar na cachoeira, nas pedras, na montanha e na mata cheia de alegria, brincava dias e noite um dia as gotinhas porar apilido nas gotinhas uma chamado de Nique, Ana e Dudu eles sidivente muito todos os dias.

Um dia o Dudu levantol e foi crolcurar seus irmão ele não achou ele falo naonde meus irmão ta no outro dia ele achou nique ele falo nique naonde você tava cade a Ana ele falou não sei pensei que ela tava convoce.

De pois de um tempo eles achou a Ana disserar onde você tava ela falou eu tava croucorado comida.

Figura 2 - Segunda produção analisada

Na dimensão formal, observamos inadequações de natureza diversa, do ponto de vista ortográfico. A escrita de “ves” numa situação na qual o “vez” deveria ser escrito, sinaliza para nós a troca entre S e Z, que acontece devido as diversas representações de gráficas para um mesmo fonema, visto que o som presente no final da palavra “vez” mais se assemelha com um S que com um Z. O caso de “atras”, significando “atrás”, possui grande presença da oralidade na escolha de letras que a criança selecionou para tal representação. Existe uma tendência em nossa língua de acrescentar um /i/ em palavras terminadas com o fonema /s/, o que foi percebido e marcado pelo aluno em sua produção.

Na grafia usada pelo aprendiz “porar apilido” na intenção de dizer “por apelido”, podemos observar, mais uma vez, a influência da oralidade. Deduzimos que o “porar” provém da fala rápida das duas palavras, que em uma conversa cotidiana, podem aparentar ser uma só, visto que, oralmente, por + a = pora.



Ocorrem também alguns casos de hipossegmentação, como em “sidivente” (se divertem) e em “convoce” (com você). Em contrapartida, houve casos de separação inapropriada, como por exemplo em “de pois”.

Outra inadequação muito comum é a escrita da terminação em “L” no lugar de “U” para verbos no pretérito, como em “levantol”, por exemplo. Esse equívoco pode ser compreendido pela semelhança entre os sons que essas terminações apresentam nos finais de sílabas e pela grande ocorrência do “L”, eleito em muitos casos para representar esse som. A criança pode eleger isso como uma regra geral e aplicá-la em todos os casos.

Ao analisarmos a produção em questão, constatamos que as inadequações apresentadas possuem uma lógica e essas especificidades – escrita como um processo - não devem ser desconsideradas pelo professor.

A forma como o professor pode promover o redimensionamento do modo como se lê as manifestações gráficas infantis. Nessa perspectiva, ainda que o leitor não consiga entender completamente que a criança efetivamente quer dizer, ele sabe que o arranjo grafado diz alguma coisa, ou seja, o leitor “antecipa um vir-a-ser falante/ escrevente ao escutar/ler as manifestações linguísticas infantis (...) apesar da (des) organização de sua apresentação gráfica” (BOSCO, 2002, p. 50). Nesse sentido, consideramos que essa forma de conceber as produções gráficas infantis trouxe implicações para instaurar uma outra leitura para a escrita e o seu ensino.

Considerações finais

É possível perceber que durante a aquisição da escrita, a criança atravessa diversas etapas, nas quais irão amadurecer e acumular conhecimentos e reflexões acerca da escrita. Esse processo, embora semelhante a todos os aprendizes, pode se dar de forma diferenciada em cada caso, visto que as respostas dadas aos estímulos e a exposição à linguagem escrita não são as mesmas entre todas as crianças.

Os conhecimentos adquiridos por meio da L.A oferecem aos professores da alfabetização, principais responsáveis pelo ensino da escrita aos principiantes, a possibilidade de compreender melhor o estágio em que a criança se encontra e assim, poder intervir e auxiliar seu discente de maneira adequada.

Ao entrar em contato com uma produção infantil e realizar essa leitura sob a ótica dos conhecimentos expostos nesse trabalho, o leitor poderá acompanhar a evolução da criança e reconhecer o processo de construção da escrita.



THEORETICAL-METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS OF LINGUISTICS APPLIED FOR THE ACQUISITION OF WRITING

Abstract

The present article has as objective to inventory the theoretical-methodological contributions of Applied Linguistics (L.A.) for the analysis of the process of acquisition of writing. In order to achieve the proposed objective, this study contemplated the study of three themes: a) Applied Linguistics; B) Linguistics Applied to the teaching of mother tongue e) Linguistics applied to the acquisition of writing. For that, the following theorists were used: Moita Lopes (2006), Kleiman (2007), Rojo (2007), Moreira (2013), Bosco (1999), Ferreira (2008), among others. Two written productions of literate children were selected. It was found that L.A, considering the various researches carried out by Brazilian researchers, can lend contributions to the work with the production of texts written in the school, since it can illuminate the teaching practice.

Key words: Applied Linguistics. Mother tongue teaching. Acquisition of writing.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: Ensino de línguas & comunicação*. 3. ed. Campinas, 2009. p. 111.

BOSCO, Z.R, *Escrita e leitura literais*. In: BOSCO, Z.R, *A errância da letra: O nome próprio na escrita da criança*. Campinas, SP. 2005, p. 200.

FERREIRA, Helena Maria. *A relação entre criança/língua/escrita: uma leitura numa perspectiva interacionista*. Revista Alpha, v. 1, p. 145-164, 2011.

MOITA LOPES, L. P. *Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24. Disponível em: <<https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

MOREIRA, C.M. *Linguística IV: linguística aplicada a alfabetização* /Cláudia Martins Moreira. - Ilhéus, BA : JM Gráfica e Editora, 2012.192p. : il. (Letras - módulo 5 – volume 3 - EAD).

MOREIRA, C. M., *O processo de aprendizagem da escrita numa perspectiva lingüística*. In: MOREIRA, C.M, *Linguística IV: Linguística aplicada à alfabetização*. – Ilhéus, BA : JM Gráfica e Editora, 2013. p. 115-160.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

SALEH, P. B. O., OLIVEIRA, P. B. *Aquisição de Linguagem e ensino de língua materna: um lugar para a subjetividade*. UniLetras, v. 30, p. 37-50, 2008.

