
A NATUREZA LINGÜÍSTICA DA ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS PROSÓDICOS

Regina Celeste Rocha de Barros*

RESUMO

Neste trabalho, examinarei os dados produzidos por alunos da rede pública na fase inicial de alfabetização. Minha intenção é discutir a possível influência de aspectos prosódicos, na segmentação da linguagem escrita. Através dessa discussão, pretendo evidenciar a necessidade de se considerar a natureza lingüística da alfabetização, e de uma integração entre a Lingüística e as áreas ligadas à Educação Básica no Brasil.

Reconhecer a natureza lingüística do processo de alfabetização constitui requisito fundamental para a compreensão desse processo e dos fenômenos lingüísticos nele envolvidos. Infelizmente, porém, são poucas ainda as pessoas que, trabalhando com a alfabetização no Brasil, têm certa noção desses fenômenos e reconhecem a necessidade de uma integração entre as áreas tradicionalmente ligadas à alfabetização e à Lingüística.

Talvez tal desconhecimento se deva ao fato de que essa é uma ciência relativamente recente no nosso país. E mais recente ainda é o interesse de lingüistas pela educação básica. Apesar disso, são significativas, ainda que pouco conhecidas, as suas contribuições, principalmente no que tange à aquisição da linguagem oral e escrita (doravante LO e LE).

A concepção da linguagem, por exemplo, como uma atividade de interação, defendida por correntes da lingüística moderna, contribuiu

* A autora é mestre em Lingüística e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás.

para uma revisão das metodologias, dos materiais e das estratégias utilizadas na alfabetização. Essa mudança de foco nos obriga a reconhecer a importância de certos elementos lingüísticos que, apesar de intrinsecamente ligados à produção da linguagem como discurso, têm sido deixados de lado na prática escolar. Um desses elementos é a prosódia, do qual fazem parte, entre outros, fenômenos como o acento, o ritmo, a entoação, a qualidade da voz, o volume. Sem eles o sentido de um texto produzido oralmente seria sensivelmente prejudicado. "Os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve. (...) dando por assim dizer, uma chave de interpretação" (Cagliari, 1989).

Segundo Cagliari, disso decorre outra função da prosódia: a de coesão textual, concatenando elementos distantes entre si, no interior do texto, a fim de que o interlocutor não perca o fio do discurso. Assim, no que tange à alfabetização, contextos discursivos, em que a LO e LE interagem em situações de *uso*, passam a ser considerados como apropriados não só para a aquisição da LO como também da LE. A instrução formal a partir de unidades fragmentadas ('famílias silábicas', palavras e frases soltas) cede lugar à prática com textos que mobilizam todos os níveis da linguagem (fonético-fonológico, morfossintático, semântico e pragmático).

Tendo isso em mente, abordarei, nas considerações que seguem, alguns aspectos dos sistemas fonético/fonológico e sua influência no sistema morfossintático, no que concerne à prosódia. Utilizo-me do modelo adotado por Abaurre (1989), que reconhece outros níveis da cadeia sonora da frase que não o agrupamento linear dos segmentos sonoros. Estes níveis hierarquizados são baseados em unidades prosódicas de extensão variável, intimamente ligadas a padrões rítmicos. Assim, a sintaxe prosódica se organiza em torno de unidades como a sílaba, os pés, as palavras fonológicas ou grupos de força (GP) e as frases fonológicas ou grupos tonais (GT).

Em relação ao processo de aquisição da escrita (doravante ALE) o reconhecimento de outros níveis de escansão, segundo Abaurre, leva a se investigar a possibilidade de as crianças operarem não só no nível da sílaba mas em todos os níveis dos constituintes da cadeia sonora. Alguns exemplos desse trabalho infantil são apontados nos estudos de

Abaurre (1990), Barros (1992) e Silva (1989). Neles se evidencia a importância da prosódia na aquisição de marcas coesivas da oralidade as quais vão influir inicialmente nas marcas coesivas da escrita. Portanto, a maneira como a pauta prosódica é percebida na LO vai interferir na maneira como a escrita será organizada no processo inicial da ALE. Isto porque, de acordo com Abaurre, a escrita é desenvolvida inicialmente como um *continuum* em que se inserem diferentes manifestações de oralidade e de escrita.

Ao fazer a análise da escrita de alunos na fase inicial de alfabetização,¹ notei a evidência da percepção, nesses alunos, de tais unidades prosódicas. Observei também como as professoras, fragmentando a LO – seja na leitura, seja no ditado ou no ensino das ‘famílias silábicas’ – eliminavam essas unidades, destruindo elementos imprescindíveis para a construção do significado. Partindo dessa constatação, julguei pertinente e proveitoso trabalhar com algumas noções básicas de elementos prosódicos: ritmo, pé, grupo de força e grupos tonais.

Uma das mais óbvias e importantes (embora raramente reconhecida) características da LO é o seu ritmo (no sentido físico-temporal). Cada indivíduo, cultura, língua, variedade lingüística apresentam certas características próprias em relação ao ritmo. Quando as pessoas produzem a fala, têm que administrar muito bem a respiração, os pulsos torácicos, para se fazerem compreender. E a língua que ouvimos, em todas as culturas, vincula seu significado à maneira como os falantes controlam a corrente de ar para distribuí-la no enunciado seja com predominância da alternância entre tempos fortes e fracos (ritmo acentual), seja um domínio de tempos de intensidade mais ou menos iguais (ritmo silábico). Neste, ao contrário do acentual, a duração dos intervalos entre os acentos é proporcional ao número de sílabas entre os acentos.

(a) No ritmo silábico, por serem tônicas, noi-te, bo-lo, to-ma-te são pronunciadas:

[‘noi:’te], [‘bo:’lo], [‘to’ma:’te].

O acento, a duração podem variar de uma região para outra, influenciando no ritmo. Na fronteira do Rio Grande do Sul, há uma tendência ao uso do ritmo silábico. O que mantém as vogais /e/ e /o/ geralmente em posição medial fechada [e] e [o].

(1) Ex.: As palavras noite – bolo – tomate

Nas outras regiões do Brasil, como a nossa (Goiás), a maior influência do ritmo acentual, marcado pela variação entre sílabas átonas e tônicas, leva a um levantamento dessas vogais: /e/ e /o/ passam a [i] e [u].

(b) No ritmo acentual: noite, bolo, tomate são pronunciadas: [noyti], [bolu], [tumati].

Tais fenômenos evidenciam a necessidade de terem os professores pelo menos uma noção básica dos processos lingüísticos envolvidos na relação LO/LE, a fim de compreenderem as estratégias que seus alunos desenvolvem para dominar esta relação. Dentro dessa noção básica, a consideração pela variedade de fala dos alunos é fundamental.

Se, em função de uma técnica metodológica, a professora dita palavras escandindo as sílabas, ela está alterando não só a percepção do significado da palavra, como o valor fonológico dos elementos que a compõem (como neste exemplo de Santa Cruz, que se segue).

(2) A professora, a fim de trabalhar a 'família silábica' do *b*, escreve no quadro a palavra *bolo* e lê: [bó':ló'] (bó-ló).

Não percebe ela que este artifício de retirar as sílabas do fluxo da fala, com a intenção de representar mais claramente os seus sons, tem efeito contrário. A silabação deforma fenômenos prosódicos que são distintivos e, por conseguinte, modifica a percepção do que foi dito, tornando essa tarefa extremamente cansativa, pois retira do aluno um importante instrumento de aprendizagem: o significado.

No exemplo,² a alteração dos valores fonológicos da vogal representada pela letra *o* que de [o] e [u] passou respectivamente para [ɔ] e [ɔ] (bóló) impossibilitou a apreensão do significado da palavra com o agravante de que, na variedade lingüística falada em Santa Cruz de Goiás, a pronúncia é ['bolu] (bolu). A professora ignora inclusive alguns princípios básicos que regem a relação LO LE, entre eles o fato de existirem certos elementos prosódicos, que veremos a seguir, como os pés, os grupos de força e os grupos tonais cuja alteração, ou eliminação resulta na mudança ou anulação do significado.

PÉS

No trabalho de Silva (1989) fica claro que língua, diferentemente, por exemplo, do francês, ou do japonês, em que predomina o ritmo

silábico, apresenta predominância do ritmo acentual. Isto é, o enunciado falado comumente constitui-se de unidades rítmicas dominadas por uma sílaba com força expiratória mais forte (tônica) e que pode ser precedida e seguida por outras com força expiratória fraca (átonas).

Ex.: *Pé-de-moleque*

Pé	de	mo	le	que
fraca	fraca	fraca	forte	muito fraca
átona	átona	átona	tônica	átona

Segundo ele, independentemente do número de sílabas fracas que possam ocorrer entre duas fortes, o espaço entre estas é percebido como isocrônico, isto é, os tempos fortes dos enunciados ocorrem em intervalos aproximadamente iguais. Às unidades compreendidas entre duas tônicas denominam-se pés.

Ex.: / Maria tra/balha no restau/rante do/campus/

A frase acima tem quatro pés (marcados pelas barras inclinadas. O símbolo (-) representa a sílaba forte.

GRUPO DE FORÇA

Além dos pés, temos os grupos de força, GF, constituídos por vocábulos fonológicos (Mattoso Câmara, 1986) ou palavras fonológicas (Abaurre, 1989). Comumente se conhece apenas o vocábulo mórfico, que ocorre quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído sendo representado na escrita por um conjunto de letras que ficam entre dois espaços em branco.

Ex.: A árvore secou. (Nesta oração, há três vocábulos:
 1 2 3 a - árvore - secou)

Porém não se reconhece o vocábulo fonológico que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão de voz. Segundo Mattoso Câmara, "os espaços em branco, usuais na nossa língua escrita não são indicações de interrupção de emissão de voz na língua oral. As pausas marcam uma divisão acima dos vocábulos, que é a dos 'grupos de força', GF. Um GF "consiste num sintagma de dois ou mais vocábulos que

constituem, numa frase, um conjunto fonético significativo, enunciado sem pausa intercorrente e subordinado a um acento tônico predominante, que é o do vocábulo mais importante do grupo" (Mattoso Câmara, 1971).

Ex.: Há um grupo de força entre:

A) um substantivo e o adjetivo que o qualifica: *campo aberto* – *bela* imagem.

B) uma preposição e a palavra por ela regida: *com amor* – *para a praia* etc.

A produção de um aluno, Danilo,² no exemplo abaixo, mostra de forma clara que, ao contrário dos adultos alfabetizados que percebem as unidades da fala a partir das unidades da escrita (como unidades morfológicas: substantivo, adjetivo, verbo etc.), as crianças, em situações de interlocução em que os enunciados são pronunciados num ritmo natural, percebem esse ritmo e geralmente tendem a segmentar o que escrevem a partir de proeminências rítmicas e entoacionais da LO, como os grupos de força:

Tinha um bixinho *quiqueria* uma maçã
pamora gotava *dicota* estorinha para os
bicho gotava *diovi* as es *torinha*. E li
gotava *dibrica* *coosbicho*. (Danilo)

No exemplo acima, as expressões em negrito constituem grupos de força cuja intensidade mais perceptível se encontra nas tônicas das palavras mais importantes, no caso:

quiqueria – conjunção e verbo (mais importante)

pamora – conjunção e verbo (mais importante)

dicota – preposição e verbo (mais importante)

dibrica – preposição e verbo (mais importante)

coosbicho – preposição e substantivo (mais importante)

De acordo com Silva, a percepção do contorno rítmico-entoacional também pode se dar em relação aos grupos tonais, GT (ou frases fonológicas) que constituem as unidades de entoação do português delimitadas por um padrão entoacional específico chamado *tom*. O grupo tonal tem um papel relevante na construção do sentido e na organização da informação transmitida pelo falante. Como nos pés e nos

GF, todo GT possui uma sílaba saliente tônica (sua principal característica) sobre a qual recai a maior variação de altura melódica.

Na transcrição, o grupo tonal é colocado entre barras duplas inclinadas (//...//). Os tons são representados com uma barra horizontal acima da escrita; o contorno melódico da tônica é representado pela linha horizontal.

Na frase interrogativa:

João comeu o bife, não é?

a representação dos grupos tonais, com base em Silva, é a seguinte:

// João co/meu o/bi//fe// não é//

Neste exemplo, há dois grupos tonais. No primeiro, a sílaba *bi* sobressai porque concentra a maior variação melódica (descendente): *bife*. No segundo, é a sílaba *é* que concentra essa maior variação. Por tratar-se de uma interrogação, a curva melódica nessa variação é ascendente.

Porém, o exemplo que se segue mostra que a professora ignora esses fatos.

(3) Ex.: A professora chama Ana Luiza, que lê, da seguinte forma, as frases da cartilha: "O pássaro voou. Sabe por quê?"

[ɔ`pa`sa`r ɔ: `v ɔ `ɔ`u: `sa`be porke]

A professora a compreende:

– Eu não ensinei o que é isso? [aponta para o ponto de interrogação]. Aqui tá perguntando.

A mesma frase é lida da mesma maneira por Nélcio. A reação da professora é semelhante:

– Ai Cristo! Eu não ensinei este sinal?

E, finalmente, ela lê a frase com a pontuação de interrogação:

/// O pássaro voou. Sabe por quê ///

Para a professora, *ensinar* significava falar aos alunos que quando houvesse um ponto de interrogação a frase seria uma pergunta. Mas não foram criadas situações de interlocução, situações discursivas, na leitura e na escrita, que permitissem à criança utilizar entoações de pergunta. A criança sente-se confusa porque intui a incoerência entre o que lhe é ensinado e o que lhe é pedido. Porém, a falha é atribuída a ela, que apenas tentou adaptar suas estratégias ao contexto criado pela professora.

Já numa situação discursiva, foi pedido a Nélcio e às outras crianças que escrevessem um bilhete para as outras professoras (as pesquisadoras):

E se dezeo que vosemegota regina e gotodevoce.
//Vo/se me/gota// // /goto di vo/cê //

Como se pode observar, sobre a sílaba saliente *go*, recai a maior variação melódica que, neste caso, por ser uma afirmação, é descendente. Se fosse uma interrogação, a variação seria ascendente. O que quero ressaltar, porém, nessa análise é que, num contexto de uso, de interlocução, Nélcio mostrou ter percepção da própria fala para segmentar a escrita. É claro que à medida que esse aluno tiver contato maior com o texto escrito, a sua escrita refletirá isso. Infelizmente, porém, o que ficou constatado na observação é que os textos que deveriam ser a ferramenta básica na sala de aula são substituídos por fragmentos de linguagem.

Em relação a isso os dados descritos e analisados abaixo apontam para a necessidade de se ampliar o intercâmbio entre a Linguística e as áreas concernentes à Educação, o conhecimento de certos fenômenos prosódicos, por exemplo, evitaria situações como a que se segue:

A professora dá início ao ditado.

P: – Na outra linha, vocês vão escrever para a tia o "a" maiúsculo.

A: – Só o "a"?

P: – É uma frase, uma oração.

Depois fala:

P: – Agora vocês vão escrever a palavra babá ['ba:'ba].

P: – Depois da palavrinha babá, você deixa outro espacinho e escreve: ['ku:'i:'da], (repete esta palavra várias vezes):

P: – Agora outro espacinho e escreve o dó.

Repete várias vezes ['dɔ]

P: – Escreve bebê ['be'be].

Após ditar a frase a professora vendo a dificuldade dos alunos fala:

P: – Pedi para estudar, mandei recado para a mamãe e o papai estudar com vocês. Não sabem nada. Vocês não estudam. Amanhã não falem, por favor.

A evidência da dificuldade dos alunos gera um sentimento de fracasso na professora, o qual ela transfere para essas crianças e suas famílias. Em nenhum momento, porém, é questionado o método que exige a fragmentação da leitura e escrita, com a perda de elementos fundamentais para a significação.

Apesar de falar: "é uma frase, uma oração" – ela não lê essa frase completa para os alunos a fim de – pela percepção do todo, incluindo a prosódia – facilitar-lhes o ditado. Pelo contrário, a sua concepção da relação LO/LE a leva a imaginar que fragmentando a oração em palavras, escandindo essas palavras ['ba:'ba], ['ku:'i: 'da] e dirigindo suas ações ("depois da palavrinha você deixa um espacinho"), os alunos vão entender melhor a tarefa.

O que aconteceu, porém, foi que ele substituiu elementos importantes da atividade lingüística que orientariam a compreensão dos alunos – sintáticos, semânticos, pragmáticos e fonológicos – pela técnica instrucional. A palavra "espacinho" ela usa imprecisamente para marcar a organização sintática daquilo que seria o fluxo do significado, marcado na linguagem oral pela prosódia. Com isso, revela ignorar também que "a estrutura fônica das palavras pode sofrer alterações quando juntamos ou separamos as sílabas de uma única palavra" (Cagliari, 1989), por influência não somente do ritmo acentual mas do próprio contexto fonológico.

Se, no ditado, a professora pronunciasse a frase "A babá cuida do bebê", como se fala, respeitando o ritmo entoacional, teríamos:

```
// A ba/bá cuida do be/bê
/ A ba/bá cuida do be/bê
1 t.      2      3
fraco    forte    forte
          fraco
```

O valor dos fonemas, na nossa variedade lingüística (a mesma dos alunos e professora), seria: [a ba'ba kuyda du be'be].

E os alunos compreenderiam a frase.

Percebe-se que, apesar da grafia *do*, o som é [du], por ser esta palavra pronunciada com uma tonicidade mais fraca. O mesmo acontece em *cuidado* em que o "i" tem valor de semivogal [y]. A escrita representa diferentemente esses segmentos fonológicos, mas a criança é sensível

a essa unidade porque, ao contrário do adulto, em geral, ela percebe fonema e prosódia em conjunto.

A professora também não percebe assim. A sua concepção de língua, como acontece com a maioria dos adultos letrados, é a de uma cadeia de palavras que se usam umas ao lado das outras – ou de pedaços que se juntam para formar palavras: "ordene os pedacinhos e forme palavras". Não percebe ela que os elementos prosódicos são estruturantes da linguagem e que, em situações de comunicação, quando articulamos o discurso oral e enunciamos qualquer coisa, esse discurso vem todo programado em termos do ritmo de nossa língua.

Porém, ela se esforça para cumprir o que lhe foi determinado através dos programas, dos métodos, dos materiais didáticos, através de todos esses elementos, que, entre outras falhas, apresentam em comum a característica de serem produzidos por pessoas que, na maioria das vezes, ignoram a natureza lingüística do objeto com o qual trabalham.

RESUMÉ

Dans ce travail j'examine les données produites par des élèves du début de l'alphabetisation dans le reseau publique d'éducation. C'est mon intention discuter la possibilité de l'influence des aspects prosodiques dans le début du processus d'acquisition de l'écrit. J'essaie, à travers cette discussion, de mettre en évidence la nécessité de considerer la nature linguistique de l'alphabetisation et d'une intégration de la linguistique et les domaines de l'Education de Base au Brésil.

NOTAS

- 1 Os dados foram coletados em uma escola de Santa Cruz de Goiás, em 1989.
- 2 A fim de preservar suas identidades, os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. *Língua oral e língua escrita: aspectos da representação escrita da linguagem*. Campinas: IEL/Unicamp, 1990.

- _____. *Oral and Written Texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1989.
- BARROS, R. C. R. *A importância do contexto situacional na aquisição da linguagem escrita em uma sala de aula*. Goiânia, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás.
- BRÁGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DA SILVA, A. *A relação entre a fala e a segmentação da escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade de Campinas.
- MATTOSO Câmara JR., J. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1986.