

A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística

The acquisition of spoken and written language: the role of linguistic awareness

Thaís Cristófaró Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, CNPq, FAPEMIG*

Daniela Oliveira Guimarães

Universidade Federal de Minas Gerais



Resumo: Este artigo discute aspectos referentes à consciência fonológica e sua relação com a aquisição da linguagem escrita. Consideramos também o papel do item lexical como peça chave da apropriação do conhecimento linguístico. O debate centra-se na segmentação da linguagem em unidades específicas (palavra, sílaba, fonema) e na produtividade de tais unidades. Avaliamos a relação fala e escrita na aquisição da linguagem demonstrando que a fala interfere na escrita bem como a escrita interfere na fala. Adotamos a perspectiva dos Modelos Multirrepresentacionais e argumentamos que a fala e a escrita estão em constante interação na construção da representação mental e, conseqüentemente, na emergência e consolidação da consciência linguística.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Multirrepresentacionalidade; Léxico; Relação fala-escrita

Abstract: This paper discusses issues related to phonological awareness and as such addresses the relationship between the spoken and written language. It also considers the role played by lexical items in the development of linguistic knowledge. The debate focuses on the units related to the segmentation of language (word, syllable, phoneme) and also on the productivity of such units. We evaluated the relationship between speech and writing in language acquisition and demonstrated that speech not only influences writing, but also vice versa. Within a Multi-representational Model perspective we argue that speech and writing constantly interact in the construction of mental representations thus contributing to the emergence and consolidation of linguistic awareness.

Keywords: Phonological awareness; Multi-representation; Lexicon; Spoken/written language

Introdução

A noção da língua, como composta por componentes múltiplos interconectados, e a dinamicidade inerente aos sistemas linguísticos vêm ganhando força em trabalhos sobre a produção e percepção de fala por adultos. Na mesma linha, a produção acadêmica sobre aquisição da fonologia de primeira língua tem se interessado pela forma

como a representação linguística é construída tendo em vista um modelo dinâmico de organização da linguagem (VIHMAN, CROFT, 2007; GUIMARÃES, 2008). No processo de aquisição da linguagem pela criança, entra em jogo a aquisição de outro sistema: o sistema da escrita que tem características próprias, específicas e, por vezes, distintas do sistema da fala.

Tendo em vista esse quadro, algumas questões se fazem pertinentes, como: De que forma a criança constrói seu sistema fonológico tendo em vista a variabilidade e a dinamicidade da língua? Qual o impacto da escrita na produção oral da criança e conseqüentemente na representação fonológica?

Este artigo tem como objetivo contribuir com o debate acerca da construção da representação mental pela

* Thaís Cristófaró Silva agradece o apoio do CNPq através de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, processo 306595/2011-7 e à FAPEMIG, através do Programa Pesquisador Mineiro (PPM-VI), processo 00357-12. Daniela Guimarães agradece o apoio de bolsa de Pós-doutorado CAPES-Reuni. As autoras agradecem também à Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa apresentada neste artigo.

criança e sua relação com a consciência linguística. Mais especificamente, busca-se discutir aspectos referentes à consciência fonológica, sua relação com a aquisição escrita e o papel do item lexical, como peça chave da apropriação do conhecimento linguístico. A proposta de assumir o léxico como lócus da representação mental sugere que a consciência linguística tenha relação estreita com o léxico. Pretende-se, portanto, avaliar a relação fala/escrita na aquisição da linguagem com o objetivo de evidenciar que, não só a fala interfere na escrita (CAGLIARI, 1996), mas também que a escrita interfere na fala (CHEVROT et al., 2000; SCHWINDT et al., 2007; GRECO, 2009).

A discussão será feita a partir da perspectiva teórica pautada na Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2010) e na Teoria de Exemplos (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2001; FOULKES e DOCKERTY 2006). Contribuirá também para esta discussão, a perspectiva teórica que considera os sistemas adaptativos complexos (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010) e o modelo dinâmico de aquisição da linguagem (THELEN e SMITH, 1994). Denominaremos o conjunto destas propostas teóricas de “Modelos Multirrepresentacionais”. Espera-se, a partir da integração desses modelos, evidenciar a natureza multimodal da linguagem e a dinamicidade na aquisição da fala e da escrita pela criança.

Este artigo organiza-se da seguinte forma. Nesta seção, anunciamos os pontos principais que serão tratados no artigo. Na seção seguinte, apresentamos os princípios dos modelos multirrepresentacionais. Em seguida, falamos sobre consciência linguística. A penúltima seção problematiza a relação oralidade e escrita, discutindo a interferência da escrita na produção da criança. Finalmente, a conclusão aponta para caminhos futuros de investigação e indica as principais conclusões do presente artigo.

1 Modelos multirrepresentacionais para a aquisição da linguagem

Nesta seção, discutimos alguns princípios dos modelos multirrepresentacionais visando a apresentar a contribuição destes à aquisição da linguagem e em particular à consciência linguística (BYBEE, 2001, 2010; JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2003 a e b, 2010). A perspectiva estruturalista, passando pela fonologia natural e pela autosegmental, apontou alternativas interessantes quanto à formalização de regras na expectativa de explicar as generalizações dos sistemas sonoros. A Teoria da Otimalidade propôs a hierarquização de restrições a fim de explicar as propriedades da organização fonológica. Portanto, uma

questão importante que se impõe é como representar o conhecimento linguístico. De acordo com os modelos multirrepresentacionais, a representação mental do componente fonológico inclui parâmetros que contêm informações linguísticas e não linguísticas. Há, nestes modelos, uma relação variável e gradiente que se instaura entre as unidades fonológicas. As representações linguísticas incluem informações redundantes como, por exemplo, o detalhe fonético, os efeitos de frequência lexical, a qualidade de voz específica de um indivíduo, dentre outros aspectos. O esquema abaixo ilustra esta proposta através de uma nuvem de exemplares (JOHNSON, 1997; BYBEE, 2011).

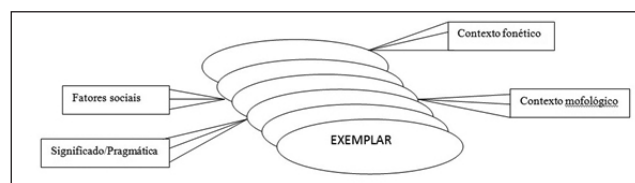


Figura 1. Nuvens de exemplares

O esquema da Figura 1 ilustra várias experiências de um indivíduo com um determinado exemplar ou item léxico. Os modelos multirrepresentacionais sugerem que o item léxico é a unidade representacional.¹ Portanto, nos modelos multirrepresentacionais, a representação linguística é múltipla, variável e dinâmica. De um modo geral, em relação aos aspectos fonológicos, os modelos multirrepresentacionais advogam que:

- As representações fonológicas são complexas, multiplamente especificadas.
- O detalhe fonético e os efeitos de frequência contribuem com a organização do componente fonológico.
- A representação mental do componente fonológico inclui a variabilidade, tanto relacionada aos aspectos linguísticos quanto sociais.
- O uso tem papel importante na representação da palavra e na dinamicidade da Gramática.
- A fonética e a fonologia são disciplinas complementares e atuam conjuntamente na construção gramatical.

Com relação à aquisição da linguagem, os modelos multirrepresentacionais consideram o papel crucial da palavra para a aquisição fonológica. Bybee (2001), Croft e Vihman (2007) apontam que as crianças aprendem sons em palavras específicas. Essa proposta, conhecida como *Whole-word phonology*, explica porque,

¹ Agrupamentos de palavras (*chunks*) também são compreendidos como unidades representacionais uma vez que como os itens léxicos agregam forma e significado.

no início da aquisição, a criança produz um determinado som de forma diferente, em palavras diferentes. Muitas vezes, um padrão sonoro é produzido como a forma alvo em apenas uma única palavra, se diferenciando das demais, ainda que apresentem o mesmo contexto (GUIMARÃES, 2008). Sobre esse assunto, Bybee (2001) pontua que as crianças aprendem as propriedades articulatórias da fala através palavras específicas e, com tempo, passam a aplicar determinado padrão fonológico em outros itens lexicais. Ao desenvolver mecanismos cognitivos que permitam a construção de padrões fonológicos, as crianças apresentam produções intermediárias que refletem as manifestações gradientes a um determinado alvo. Ao mesmo tempo em que aprende a produzir palavras, a criança desenvolve também uma representação mental, na qual armazena categorias específicas que são os padrões fonológicos.

Em modelos multirrepresentacionais, os sons não são unidades abstratas e aplicáveis a outros contextos (PORT, 2007). Os sons são compreendidos como ações motoras coordenadas, as quais têm correlatos físicos (acústicos) e articulatórios e possuem representação cognitiva na Gramática (CRISTÓFARO-SILVA, 2012). Abstrações gramaticais refletem generalizações de padrões diversos que são articulados em redes interconectadas.

No caso de pessoas que já adquiriram a escrita, os exemplares também contêm informações a respeito da forma gráfica de cada item léxico. É a multiplicidade de informações que permite ao indivíduo gerenciar a variabilidade e criar a sua própria Gramática. Generalizações gramaticais emergem e são modificadas ao longo da vida de um indivíduo. Por esta razão, a gramática é compreendida como emergente e dinâmica, sendo que as generalizações operam em vários níveis abstratos que podem ter correlato semântico, fonológico, morfológico, ortográfico, etc. Relacionada a esta representação, temos a consciência linguística – assunto sobre o qual discorreremos a seguir.

2 A consciência linguística

A consciência linguística tem relação estreita com as características formais da linguagem. Entenderemos como consciência linguística a habilidade de explicitar o conhecimento sobre uma determinada língua, oferecendo reflexões e sistematizações sobre ela (DUARTE, 2008). Neste artigo, centraremos o debate sobre a consciência linguística em relação à segmentação da linguagem em unidades específicas (palavra, sílaba, fonema) e sobre a produtividade das unidades segmentadas (BYRNE, FIELDING-BARNESLEY, 1989) na perspectiva dos modelos multirrepresentacionais. O termo produtividade é compreendido como a tendência de generalização de

determinando padrão como reflexo da experiência e do uso. A produtividade de um determinado padrão para se aplicar a várias formas da língua, e sua consolidação como um esquema representacional, é determinada principalmente pela frequência de tipo. Quanto mais itens são associados a um esquema maior será a possibilidade de expansão do padrão para novos itens lexicais..

O desenvolvimento da consciência linguística e a aquisição de uma língua são, normalmente, mecanismos que ocorrem em simultâneo durante o desenvolvimento infantil. Isto é, ao mesmo tempo em que a criança armazena e organiza seu conhecimento linguístico através da experiência, ela constrói diferentes hipóteses sobre o funcionamento da língua em seus diferentes componentes: fonológico, sintático, semântico, morfológico e pragmático; via mecanismos complexos e dinâmicos.

A aquisição da linguagem é vista, sobretudo, como a organização e reorganização de conhecimento gramatical. Sob esta perspectiva, considera-se que aquisição da linguagem se dá em um percurso contínuo, variável e envolve a interação de diferentes conhecimentos, dentre eles o conhecimento social. Dessa forma, a experiência, as hipóteses e generalizações decorrentes da experiência têm papel fundamental, conforme destaca Taylor (2002), apud Kristiansen (2006, p. 10).

Assume-se que a entrada para a aquisição da linguagem são encontros com reais expressões linguísticas, totalmente especificados em seus aspectos fonológicos, semânticos e simbólicos. O conhecimento de uma língua é baseado no conhecimento do uso real e de generalizações feitas sobre os eventos de uso. A aquisição da linguagem é, portanto, um processo de baixo para cima, impulsionado pela experiência linguística. A experiência também afeta a consciência linguística em seus diversos níveis, inclusive no fonológico.

Há evidência de que o conhecimento linguístico seja organizado via rede de conexões, alimentadas por dados reais da língua (RUMELHART e MCCLELLAND, 1986). Nesse armazenamento, têm grande importância os aspectos probabilísticos. Dizer que os aspectos probabilísticos são relevantes para a organização gramatical não significa, entretanto, afirmar que o indivíduo estabelece uma espécie de “contagem” ou “análise quantitativa” da língua. A abordagem probabilística da linguagem argumenta que, no processamento do sinal da fala, os aspectos probabilísticos têm impacto no gerenciamento do conhecimento gramatical (BYBEE, 2010). Assim, a quantidade de uso de uma dada unidade – se alto ou baixo índice de uso de uma palavra – tem impacto diferenciado na relação que o falante estabelece com as abstrações gramaticais da língua. Sendo assim, torna-se fundamental que os estudos sobre consciência linguística considerem fatores como a frequência lexical.

Sobre a consciência linguística, um dos aspectos fundamentais seria: qual unidade gramatical seria relevante para a consciência linguística? Falando especificamente da consciência fonológica, é possível elencar, pelo menos, as seguintes unidades: palavras, morfemas, rimas, sílabas, fonemas e ainda aquelas unidades que não são tradicionalmente consideradas como o alofone ou o detalhe fonético fino. A consciência linguística tem relação com, representação, armazenamento e acesso com o conhecimento gramatical. A relação da consciência linguística com a frequência lexical deve ser melhor explorada em trabalhos futuros.

Na perspectiva multirrepresentacional, argumenta-se que o léxico atua como organizador de generalizações gramaticais e, em especial, de generalizações fonológicas. Sendo assim, as unidades representacionais de consciência fonológica seriam categorizadas via a palavra ou item léxico. Abstrações como morfemas, rimas, sílabas, sons emergiriam da relação entre as palavras. Considere a Figura 2:

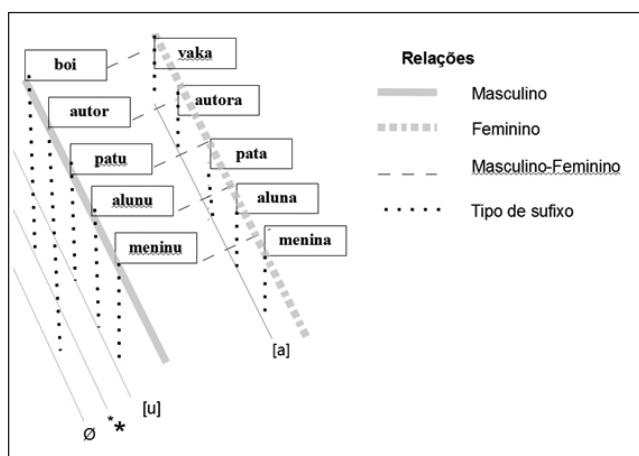


Figura 2. Generalizações sobre atribuição de gênero

A Figura 2 expressa generalizações sobre a atribuição de gênero em português. Os nomes em português podem ser categorizados masculinos ou femininos, como indicado em linhas cinza e espessas na Figura 2. Nos casos ilustrados na Figura 2, há relação entre as formas masculinas e femininas, mas tal relação não é obrigatória. Por exemplo, um substantivo como “planeta” não tem correspondente feminino, ou um substantivo como “tribo” não tem correspondente masculino. Mas, em casos em que ocorre a relação masculino-feminino nos nomes, esta é indicada por uma linha tracejada na Figura 2. As formas morfológicas de manifestação de gênero são expressas por linhas cinza finas as quais são associadas a cada um dos nomes através de linhas pontilhadas. No caso de substantivos masculinos, a manifestação de gênero

pode ser [u] como no caso de “menino”, pode ser ausente como no caso de “autor” e pode ser idiossincrática como no caso de “boi”². No caso de substantivos femininos, a manifestação de gênero é, geralmente, [a] mas pode ocorrer em pouquíssimos nomes como [u] como, por exemplo, em “tribo”. A rede ilustrada na Figura 2 é produtiva e todos os nomes da língua são associados a ela em relação ao mapeamento gramatical obrigatório de classificação de gênero. Como generalização, temos que, a partir dos vários substantivos e adjetivos do português, emerge a marca de masculino mais recorrente, que é [u] e a marca de feminino mais recorrente, que é [a]. Esta generalização decorre de dados probabilísticos sobre o conhecimento e uso da língua. Considere a Figura 3.

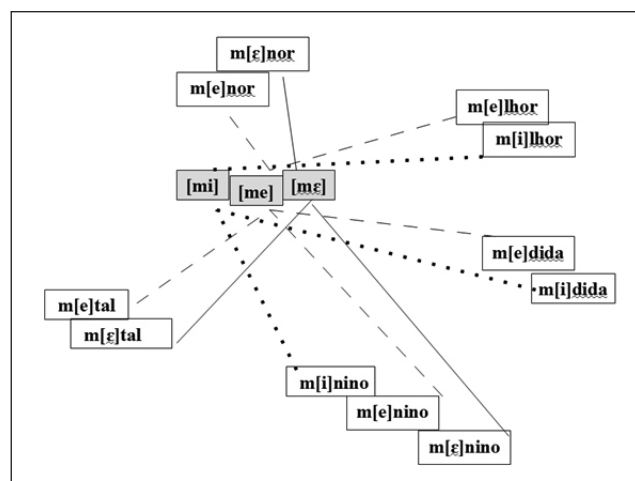


Figura 3. Relação entre sílabas pretônicas

A Figura 3 expressa a relação entre as sílabas pretônicas [mi, me, mɛ], em início de nomes, em itens léxicos do português. Observa-se que alguns itens léxicos podem ter a sílaba pretônica associada a três sílabas [mi, me, mɛ] como é o caso da palavra “menino”. Outros itens léxicos apresentam a sílaba pretônica associada a dois itens e esses podem ser [mi, me] como é o caso do item léxico “melhor” ou apresentam a sílaba pretônica associada a dois itens e esses podem ser [me, mɛ] como é o caso do item léxico “menor”. O diagrama da Figura 3 expressa uma categorização possível. Note que o item léxico “melhor” poderia também ser associado à sílaba [mɛ], caso seja atestada a pronúncia “[mɛ]lhor”. Um item lexical pode ter associado a ele somente a sílaba pretônica [me] como em “medroso” ou somente a sílaba pretônica [mi] como em “milagre”. Entretanto, mesmo em casos em que apenas um tipo silábico ocorre, há grande

² Indicamos os casos idiossincráticos por um asterisco (*). Nestes casos não há previsibilidade entre as formas masculinas e femininas: homem-mulher, bode-cabra, etc.

variabilidade entre os itens experienciados no uso. Para que a categoria possa ser constituída, os exemplares da categoria devem ser robustos e variados

De acordo com o diagrama da Figura 3, prevemos que há relação entre as sílabas [mi, me, mɛ] em posição inicial de palavra em nomes. Para uma análise global da relação entre estas sílabas, deve-se expandir a rede para vários contextos (sílabas átonas finais, sílabas tônicas, morfemas, verbos, etc.). As generalizações que podem ser expressas pela consciência linguística são, portanto, emergentes e dinâmicas e podem ser alteradas ao longo do curso da vida de um indivíduo. Observa-se neste ponto a relação entre consciência linguística e produtividade lexical. As redes de relação entre as palavras fazem parte da consciência linguística e tem impacto no acesso que a criança estabelece com o léxico mental.

Uma vez que a aquisição da linguagem é compreendida como dinâmica, sendo que há interação entre diferentes níveis de conhecimentos experienciados e gerenciados cognitivamente, é fundamental pensar sobre a relação da aquisição da escrita com a representação mental da criança e com a consciência linguística. A seção seguinte fará esta reflexão, considerando os resultados de Greco (2009) e Cristófaró e Greco (2010) e tratará especificamente da relação da oralidade e escrita em relação à consciência linguística.

3 Oralidade e escrita

A relação entre oralidade e escrita antes pensada como algo dicotômico, regular e estável, é vista atualmente como contínua e dependente do uso, conforme Marcuschi (2004, p. 43):

Partindo da noção de língua e funcionamento da língua tal como concebidos aqui, surge, como hipótese forte, a suposição de que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E, neste caso, a determinação da relação fala e escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. Central, neste caso, é a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar.

Sendo assim, é importante observar a relação fala e escrita como imbricada e permeada pelas práticas sociais. Tal fato será fundamental para compreendermos a interferência mútua que se estabelece entre fala e escrita e sua relação com uma abordagem dinâmica da língua que pode ser expressa pelos modelos multirrepresentacionais. Sob a perspectiva do letramento, é importante destacar que o contato da criança com a escrita não se dá de forma brusca. No mundo atual, as crianças convivem desde

cedo com práticas de escrita, conforme aponta Soares (2010, p. 17):

Desde muito cedo, a criança convive com práticas de letramento – vê pessoas lendo ou escrevendo, folheia gibis, revistas, livros, identifica a escrita nas ruas, no comércio – e, assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e de escrita; e também desde muito cedo inicia seu processo de alfabetização – observa textos escritos à sua volta, e vai descobrindo o sistema de escrita, reconhecendo algumas letras, algumas palavras.

O reconhecimento das letras, palavras e o contato com o material escrito representam um momento de grande importância na vida da criança, sobretudo quando ela descobre o significado social desta atividade. A aprendizagem formal da língua escrita tem impactos diversos na vida criança, na forma como ela percebe o mundo e interage com os outros. Argumentamos aqui que a escrita tem um impacto na relação que a criança estabelece com a língua, colocando-se como um componente importante na representação mental e na configuração da consciência linguística.

Quando aprende a escrever, a criança estabelece uma relação com a fala (CAGLIARI, 1996). Essa relação, conforme demonstra Abaurre (1992,1997), não é direta e linear: as crianças fazem hipóteses sobre a fala, sobre a relação fala e escrita e sobre o funcionamento da própria escrita e das relações ortográficas. Embora a interferência da fala na escrita tenha sido amplamente abordada, até pelas implicações que tem no ensino da ortografia, o inverso, ou seja, a interferência da escrita na fala não tem sido tratada.

Chevrot et al. (2000), ao analisarem dados da variação do “r” final no francês, sugerem que o desvendar do código escrito implica em dinamicidade e alteração da oralidade dos falantes. Os resultados do trabalho de Chevrot et al. (2000) indicam que, não apenas a oralidade interfere na aquisição da escrita, mas que a aquisição da escrita também interfere na (aquisição da) linguagem. A interferência da escrita na oralidade será referida como efeito retroalimentador da escrita na fala. Notem que tal efeito tem por predição a mudança das representações linguísticas de um indivíduo ao longo do curso de sua vida. Por esta razão, indicamos “aquisição da” entre parênteses no início deste parágrafo.

Outros estudos que confirmam a interferência da escrita na representação sonora são Ehri e Wilce (1980). Os autores fizeram experimentos com alunos de quarto ano, na língua inglesa, que demonstraram que imagens ortográficas das palavras afetavam o modo como os aprendizes conceituavam a estrutura sonora. Derwing (1992) confirmou o resultado acima com alunos

universitários. Os resultados de Ehri e Wilce (1980), para o inglês, Chevrot et al. (2000) para o francês, Greco (2009) para o português confirmam o que dizem Teberosky e Colomer (2008, p. 60):

Como sistema de representação, o aprendizado da escrita consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. Durante esse processo de apropriação, tanto a representação simbólica da linguagem como a linguagem são afetadas pela escrita.

Conforme Morais (1996), a alfabetização estabelece uma nova relação com a língua. Depois de alfabetizado, torna-se difícil ouvir uma palavra sem relacioná-la a sua representação. Schwindt et al. (2007) afirmam que há uma dupla força na interferência da escrita na fala, que pode estar sendo exercida tanto pelas pressões da escrita como pela promoção dos falares típicos dos falantes mais cultos da sociedade. De acordo com os autores, há um prestígio social atribuído a determinada pronúncia que é considerada correta. Além disso, o aprendizado das relações entre grafemas e fonemas constitui, para os autores, “um novo tipo de consciência linguística”.

No restante desta seção, discutiremos os resultados de Greco (2009) que também são apresentados em Cristóforo-Silva e Greco (2010). Os resultados foram obtidos através da análise de dados de fala e de escrita de 60 crianças nascidas e residentes permanentes em Belo Horizonte, com idade entre 06 e 11 anos da 1ª, 3ª, e 5ª séries do Ensino Fundamental, de uma escola pública e uma escola particular. O objetivo principal era o de compreender o efeito retroalimentador da escrita na fala, considerando o alçamento de vogais pretônicas. O alçamento vocálico diz respeito a vogais médias em palavras como “leão” e “fogão” serem pronunciadas com vogais altas como, por exemplo, em “[i]ão” ou “[u]gão”. Por outro lado, as vogais médias em posição átona final que ocorrem, por exemplo, em “pato” ou “leve”, são, geralmente, manifestadas como uma vogal alta na maioria das variedades do português brasileiro: “pat[u]” e “lev[i]”. De maneira geral, os casos de alçamento das vogais médias postônicas não são analisados em conjunto com o alçamento das vogais médias pretônicas, embora reflitam o mesmo fenômeno. Ao analisarmos os resultados de Greco (2009), iremos sugerir que o alçamento de vogais médias reflete a organização do conhecimento linguístico da categorização de exemplares de vogais médias e altas em contextos variados. Argumentaremos que, em posição pretônica, há maior variabilidade do alçamento devido aos vários contextos em que ele pode ocorrer (início ou meio da palavra, sílaba próxima ou longe da tônica, vogais adjacentes, consoante precedente e seguinte,

etc. Já no contexto postônico, há grande regularidade: a tonicidade, a marca morfológica de gênero, fim de palavra. A regularidade de vogais postônicas finais permitem um alto grau de generalização por efeitos probabilísticos. Isto será demonstrado a seguir.

Greco (2009) avaliou produção de doze palavras, quais sejam: *tesoura, mexerica, estrada, vestido, leão, menino, tomate, fogão, policial, borracha, boneca e formiga*. Foram aplicados três testes com as 12 palavras selecionadas: 1) registro ortográfico das palavras que foram apresentadas em figuras, 2) nomeação de figuras em que o participante era apresentado a uma figura e deveria dizer o que ela representava e 3) jogo de cartões sendo que o aluno deveria virar os cartões e dizer o que representava a figura. Os resultados de Greco (2009) demonstram que: a) houve um maior índice de alçamento pretônico na oralidade e na escrita na 1ª série, b) houve um decréscimo de alçamento pretônico na fala na 3ª série e aumento na 5ª série e c) Foi observada uma drástica redução do alçamento na escrita ao longo das séries escolares: 1ª > 3ª > 5ª. Em relação aos resultados indicados em (a), podemos afirmar que o alto índice de alçamento tanto na oralidade quanto na escrita na 1ª série reflete a interferência da oralidade na escrita: na fala, ocorre [u] e grafa-se “u” como, por exemplo, em “pato”, ou, na fala, ocorre [i] e grafa-se “i” como, por exemplo, em “leve”. Quanto aos resultados apresentados em (b), podemos afirmar que o decréscimo de alçamento na oralidade da 1ª para a 3ª séries indica que houve retroalimentação da escrita na fala. Ou seja, os alunos perceberam que algumas palavras que continham as vogais [i,u] pretônicas na oralidade eram grafadas com as vogais “e,o” correspondentes. Assim, os alunos passaram a pronunciar tais palavras sem o alçamento vocálico pretônico. Entretanto, entre a 3ª e 5ª séries, os alunos retomam o alçamento em algumas palavras de maneira a se acomodarem ao comportamento linguístico de suas variedades linguísticas. De maneira geral, houve a redução do alçamento pretônico na escrita em decorrência do aumento da escolaridade, o que é apresentado no resultado (c).

Embora o estudo das vogais postônicas não tenha sido foco do trabalho de Greco (2009), observou-se que a interferência da fala na escrita é superada nas séries iniciais, nos casos de vogais postônicas finais. Ou seja, nas séries iniciais, as vogais “e, o” são grafadas com “i,u” quando em posição átona final: “pat[u]” e “lev[i]”, mas, a partir da 2ª série, os índices de tais registros não são significativos. A pergunta que se coloca é: por que, em posição átona final, a troca das letras “e,o” por “i,u” é resolvida nas séries iniciais mas, em posição pretônica, tal troca persiste ao longo da vida escolar do indivíduo? A resposta a tal pergunta decorre da regularidade do alçamento postônico e pretônico. Em posição pretônica,

o acento é assistemático (cf. Figura 3), mas em posição postônica o acento é recorrente (cf. Figura 2). Portanto, não é possível haver generalização quanto ao acento em posição pretônica (variável e assistemático), mas há generalização plena quanto ao acento em posição postônica final (sempre ocorre). Isso nos leva a pensar que a generalização tem impacto na configuração da consciência linguística e conseqüentemente no aprendizado da língua. Tal hipótese poderá ser melhor investigada em pesquisas futuras.

Uma predição, decorrente da análise de Greco (2009), é que seria possível encontrarmos palavras que são grafadas com “i,u” pretônicos que passam a ser pronunciadas com [e,o] e, em decorrência disso, passam a ser escritas com “e,o”. Esse é exatamente o caso de palavras como “privilégio, meritíssimo, elucubração”. Em tais palavras, que entendemos ter conteúdo semântico relacionado ao prestígio, atestamos pronúncias como “pr[e]vilégio, mer[e]tíssimo” e grafias como “previlégio, meretíssimo”.

O acento não pode ser compreendido como um fenômeno único, mas é, de fato, multifacetado e, portanto, a consciência linguística deve ser compreendida como sendo emergente e dinâmica, contando com várias influências, e tendo potencial de ser alterada ao longo da vida de um indivíduo. No estudo de caso discutido nesta seção, observamos influências linguísticas (pretônica ou postônica) e sociais (diferentes séries escolares). Obviamente, uma análise plena do acento poderá investigar as múltiplas facetas do fenômeno. Os modelos multirrepresentacionais têm o instrumento teórico e metodológico para que tal análise seja empreendida no futuro. Isto porque em tais modelos a linguagem é adquirida continuamente e novas experiências podem alterar a organização do conhecimento linguístico dos indivíduos.

Concluimos, assim, que a consciência linguística se constrói dentro de um sistema multimodal e dinâmico, no qual o falante recorre a fatos da aquisição da linguagem oral (um sistema mutável e constituído de parâmetros gradientes) comparando-os aos fatos relativos ao letramento (ao uso da escrita e às convenções do sistema). Tal fato oferece indícios de que a aquisição da linguagem não é regular e linear, mas depende de fatores relativos ao uso e a experiência com a língua os quais têm impacto na forma como a língua é armazenada na organização gramatical. Em relação a qual seria a unidade gramatical relevante para a consciência linguística, este artigo evidencia que as unidades linguísticas operam em intrincada rede de relações que podem ser denominadas redes complexas (cf. Figs. 1 e 2), as quais permitem formular abstrações sobre o conhecimento gramatical.

4 Considerações finais

Neste artigo, abordamos a relação entre fala e escrita, destacando a interferência desta última na representação mental e na construção da consciência linguística pela criança. Tomamos com base para nossa discussão os modelos multirrepresentacionais os quais destacam a importância da experiência e do uso da língua na forma como a fala é adquirida, armazenada e processada. Nesta abordagem, a consciência linguística opera, ao longo da vida de um indivíduo, em um sistema multimodal e dinâmico. Tal fato oferece indícios de que a aquisição da linguagem não é regular e linear, mas depende de fatores relativos ao uso, e à experiência do falante com a língua os quais têm impacto na forma como a organização gramatical é construída e gerenciada.

Argumentamos que a fala e a escrita estão em constante interação na construção da representação mental e, conseqüentemente, na emergência e consolidação da consciência linguística. Se a consciência linguística é, assim como a própria língua, dinâmica, é plausível afirmar que ela sofre interferência da aquisição do sistema de escrita e de processos de letramento. Podemos dizer assim que, há uma relação de duas vias entre aquisição da escrita e consciência linguística, na medida em que uma interfere na outra. Essa relação é permeada pelo uso, o qual permite generalizações importantes para a criança. Como perspectivas futuras, destacamos a necessidade de serem empreendidas análises multifacetadas dos fenômenos linguísticos. Sugerimos que estudos futuros investiguem a produção e a percepção em várias faixas etárias e estudos longitudinais de adultos.

Referências

- ABAURRE, Maria B. Marques. O que revelam textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1992. p. 135-142.
- ABAURRE, Maria B. Marques. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.
- BYBEE, Joan. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge. 2001.
- BYBEE, Joan. *Language, use and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.
- BYRNE, B.; FIELDING-BARNESLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in child's acquisition of the alphabetic principle. In: *Journal of Educational Psychology*. v. 81, n. 3, p. 313-321, 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.
- CHEVROT, J-P.; BEAUD, L.; VARGA, R. Developmental data on French sociolinguistic variable: post-consonantal word-

- final. In: *Language Variation and Change*. Cambridge, v. 12, p. 295-319, 2000.
- CRISTÓFARO SILVA, T. Organização fonológica de marcas de plural no português brasileiro: uma abordagem multirrepresentacional. In: *Revista da ABRALIN*, v. 11, p. 273-305, 2012.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; GRECO, A. Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. *Letras de Hoje*, v. 45, p. 87-93, 2010.
- DERWING, B. Orthographic aspects of linguistics competence. In: DOWING, S. D.; NOOMAN, M. *The linguistics literacy*. Amsterdam: John Benjamin, 1992.
- DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: PNEP, DGIDC, Ministério da Educação, 2008.
- ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. Language as a complex and adaptative system. *Language Learning*, University of Michigan, 59, Suppl. 1, Dec. 2009.
- EHRI, L. C.; WILCE, L. S. The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, v. 1, p. 371-385, 1980.
- FOULKES, P.; DOCHERTY, G. The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, v. 34, n. 4, p. 409-438, 2006.
- GRECO, A. *Alçamento de vogais médias pretônicas do português na oralidade de crianças de Belo Horizonte*. Monografia (Graduação) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- GUIMARÃES, D. M. L. O. *Percurso de construção da fonologia pela criança: uma abordagem dinâmica*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2008.
- JOHNSON, K. Speech perception without speaker normalisation. In: JOHNSON, K.; MULLENIX, J. W. (Ed.). *Talker variability without in speech perception*. San Diego: Academic Press, 1997. p. 145-165.
- KRISTIANSEN, G. *Towards a usage-based cognitive phonology*. *IJES*, v. 6, n. 2, p. 107-140, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-35.
- MIRANDA, I. C. *Aquisição e variação estruturada de encontros consonantais tautossilábicos*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1996.
- PIERREHUMBERT, J. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (Ed.). *Frequency effects and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 1-19. Disponível em: <www.ling.nwu.edu/~jbp/publications.html>.
- PIERREHUMBERT, J. Probabilistic phonology: discrimination and robustness. In: BOD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. (Ed.). *Probabilistic Linguistics*. Probability theory in linguistics. Cambridge: The MIT Press, 2003a. p. 175-228. Disponível em: <www.ling.nwu.edu/~jbp/publications.html>.
- PIERREHUMBERT, J. Phonetic diversity, statistical learning, and acquisition of phonology. In: *Language and Speech*, v. 46, p. 115-154, 2003b.
- PORT, R. How are words stored in memory? Beyond phones and phonemes. In: *New Ideas in Psychology*, v. 25, p. 143-170, 2007.
- RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. On learning the past tenses of English verbs. In: RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. (Ed.). *Parallel distributed processing: eExplorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: The MIT press, 1986. v. 2.
- SCHWINDT, L. C. S.; QUADROS, E. S.; TOLEDO, E. E.; GONZALEZ, C. A. A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 5, n. 9, ago. 2007.
- SOARES, M. Alfabetização e literatura. In: *Guia da Alfabetização*, n. 2, p. 17, 2010.
- THELEN, E.; SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1994.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- VIHMAN, M. M.; CROFT, W. Phonological development: Toward a 'radical' templatic phonology. In: *Linguistics*, v. 45, p. 683-725, 2007.

Recebido: 15 de novembro de 2012
 Aprovado: 18 de março de 2013
 Contato: thaiscristofaro@gmail.com
 danielolive@yahoo.com