UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

MOVIMENTOS NA ESCRITA INICIAL DE CRIANÇAS:

UM ESTUDO LONGITUDINAL DE HIPERSEGMENTAÇÕES

São José do Rio Preto
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Isis Fernanda Vicente de Paula

MOVIMENTOS NA ESCRITA INICIAL DE CRIANÇAS:

UM ESTUDO LONGITUDINAL DE HIPERSEGMENTAÇÕES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Análise Lingüística)

Orientador: *Dr. Lourenço Chacon*

São José do Rio Preto
2007

Paula, Isis Fernanda Vicente de.
Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações / Isis Fernanda Vicente de Paula. – São José do Rio Preto: [s.n.],2007.
152 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Lourenço Chacon Jurado Filho
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguagem escrita. 2. Segmentação na escrita. 3. Letramento. 4. Prosódia. I. Chacon, Lourenço. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 003.03

ISIS FERNANDA VICENTE DE PAULA

Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Análise Lingüística)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Chacon – Orientador
UNESP – Marília

Profª. Drª. Fabiana Cristina Komesu
UNESP – São José do Rio Preto

Profª. Drª. Raquel Salek Fiad
UNICAMP

São José do Rio Preto, 22 de junho de 2007.

Às MULHERES que bravamente me constituem:

Olga Costa e *Zilda de Souza*

Obrigada por sempre me darem apoio

À minha amada irmã Fabiana

Em especial, ao meu companheiro

Alexandre Estevanato

AGRADECIMENTOS

Muitos são os que devo agradecer,

mas uma pessoa em especial merece meus mais sinceros agradecimentos:

Lourenço,

mais que orientador

você foi BÁRBARO!

Pelas diversas formas de contribuição, **agradeço a**:

Odimauro Vicente de Paula,

José Ilário de Souza,

Benedito Hilário de Souza,

Benedito Hilário de Souza Filho,

Fabiana Komesu,

Luciana Spada,

Ana Lúcia Kempinas,

Profª Luciani Ester Tenani,

Profª Raquel Salek Fiad,

Prof. Manoel Corrêa,

Márcia Serra,

Cristiane Carneiro Capristano,

Elaine Cristina Oliveira,

Profª Marize e Prof. Álvaro Hattnher,

Prof. Sebastião Carlos,

Sílvia Emiko Kazama,

Dr. Carlos Corrêa,

Emília Tomoko Inokoshi,

familiares,

todos os integrantes do Grupo de Pesquisa

Estudos sobre a linguagem.

“Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz.” (FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 12.ed. São Paulo:Edições Loyola, 2005)

RESUMO

Pelo fato de freqüentemente encontrarmos na escrita inicial de crianças a inserção de espaços em branco no interior de palavras, ou seja, separações além das previstas pela ortografia convencional, denominadas aqui de hipersegmentações, este trabalho visa, a partir deste fenômeno lingüístico, promover uma reflexão a respeito de aspectos convencionais de linguagem escrita. Para tanto, optamos pelo estudo longitudinal de produções textuais de crianças durante as três primeiras séries do ensino fundamental, buscando, em especial, demonstrar que as hipersegmentações são marcas de um sistema em construção, índices do trânsito do sujeito aprendiz pelos diferentes modos de enunciação da língua, em oposição a uma visão mais patologizante que freqüentemente as considera como "erro", sinais de incapacidade e desatenção por parte do escrevente. Este estudo teve como hipóteses centrais a possibilidade de as hipersegmentações encontradas em produções textuais de início do processo de escolarização (1) serem representativas da inserção do sujeito escrevente em práticas orais e letradas constitutivas de seu aprendizado (institucional ou não) da escrita; e (2) tenderem a ocorrer de acordo com alguns movimentos ao longo deste processo, rumo a uma proximidade com o que se entende por escrita padrão, podendo se constituir em momentos de manifestação da subjetividade do produtor do texto. Assim, tendo por base os pressupostos teórico-metodológicos do *paradigma indiciário*, pudemos constatar que as estruturas das hipersegmentações encontradas nos textos infantis seriam resultado do trânsito do sujeito escrevente por práticas sociais de oralidade (observadas neste trabalho sob a forma de constituintes prosódicos, propostos por NESPOR & VOGEL (1986)) e de letramento, podendo ser vistas como índices do *modo heterogêneo de constituição da escrita*, tal como formulado por Corrêa (2004). Também verificamos que, embora a quantidade de hipersegmentações encontradas nas produções textuais das crianças ao longo dos três anos

tenha oscilado, foi possível identificar regularidades em seu modo de emergência, de forma que pudemos distinguir três tipos mais gerais de movimentos. Essa diferença de movimentos encontrados na escrita das crianças nos leva a pensar na possibilidade de os sujeitos se encontrarem em diferentes planos de aquisição desse modo de enunciação da linguagem, devido, talvez, a sua maior ou menor inserção em práticas sociais que envolvam a escrita. Dessa forma, percebemos que, embora se desenvolva segundo movimentos mais gerais, o processo inicial de escrita não é linear nem atingirá um fim comum (o uso pleno da gramática normativa).

PALAVRAS-CHAVE: 1. Aquisição da escrita; 2. Segmentação; 3 Prosódia; 4. Convenções ortográficas.

ABSTRACT

Taking into account the fact that, in the initial writing of children, insertions of blank spaces in the interior of words are frequent, this work aims at promoting a reflection regarding conventional aspects of written language. The focus of this research will be the separations beyond those foreseen by the conventional orthography, called here “hypersegmentations”. Thus, a longitudinal study of written texts produced by a group of children during the three first years of elementary school was developed, in an attempt to demonstrate that hypersegmentations are marks of a system in construction. In opposition to a pathological view that frequently considers the hypersegmentations as “errors” or signs of the writer’s incapacity and carelessness, here they will be considerered as indications of the learner’s transit through the different ways of language articulation. This study had as central hypothesis the possibility of the hypersegmentation (1) to be representative of the insertion of the writer in orality and literacy practices; and (2) to tend in accordance with some movements throughout this process, toward a proximity with what is understood as standard writing, being able to be seen as moments of subjectivity of the writer. Thus, based on the theoretical-methodological presuppositions of the sign paradigm, we could evidence that the hypersegmentation structures would be, in a certain measure, similar to prosodic constituents such as those proposed by NESPOR & VOGEL (1986), with partial correspondence to orthographic conventions. Consequently, they can be seen as indices of the heterogeneous way of constitution of the writing, as formulated by Corrêa (2004). We also verified that, even when the amount of hypersegmentation has oscillated throughout the three years, it was possible to identify regularity in its way of emergence, in a way that we could distinguish three more general types of movements. This difference of movements indicates the possibility of the children to be in different plans of language acquisition, probably due to

their greater or minor insertion in literacy practices. Thus, even if it develops according to more general movements, the initial process of writing is not linear nor will reach a common end (the adequate use of the normative grammar).

KEYWORDS: writing acquisition; segmentation; prosody; orthography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Texto 1 58

Texto 2 59

Texto 3 59

Texto 4 60

LISTA DE TABELAS

Tabela 01– Distribuição das estruturas das hipersegmentações por constituintes prosódicos.....79

Tabela 02 – Percentual de hipersegmentações durante os três anos letivos.....93

Tabela 03 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF1.....100

Tabela 04 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF2.....101

Tabela 05 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF3.....102

Tabela 06 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF4.....103

Tabela 07 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM1.....104

Tabela 08 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM2.....105

Tabela 09 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM3.....106

Tabela 10– Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM4.....107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de estruturas hipersegmentadas em que ao menos uma de suas partes coincide com palavras da língua.....87

Gráfico 2 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF1 nas propostas temáticas.....131

Gráfico 3 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF2 nas propostas temáticas.....131

Gráfico 4 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF3 nas propostas temáticas.....132

Gráfico 5 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF4 nas propostas temáticas.....132

Gráfico 6 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM1 nas propostas temáticas.....133

Gráfico 7 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM2 nas propostas temáticas.....133

Gráfico 8 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM3 nas propostas temáticas.....134

Gráfico 9– Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM4 nas propostas temáticas.....134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 01 a 04.....66

Quadro 02 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 05 a 07.....67

Quadro 03 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 08 a 10.....67

Quadro 04 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 11 a 13.....68

Quadro 05 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 14 a 16.....69

Quadro 06 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 17 a 20.....70

Quadro 07 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 21 a 24.....70

Quadro 08 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 25 a 28.....71

Quadro 09 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 29 a 32.....71

Quadro 10 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 33 a 37.....72

Quadro 11 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 38 a 41.....72

Quadro 12 – Flutuações de grafia dos sujeitos em uma mesma proposta temática.....117

SUMÁRIO

DEDICATÓRIAS.....05

AGRADECIMENTOS.....07

EPÍGRAFE.....09

RESUMO.....10

ABSTRACT.....12

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....14

LISTA DE TABELAS.....15

LISTA DE GRÁFICOS.....16

LISTA DE QUADROS.....17

AS PREZENTAÇÃO.....20

CAPÍTULO 1

1. ca melhor 24

1.1. Eu fiz uma Escrita muito legal. 25

CAPÍTULO 2 – Modo de faze 47

2.1. Materiais 47

2.2. Ingredientes 49

2.3. Atividades 51

2.4. É maravilhosa 53

2.5. Experiência 56

CAPÍTULO 3 – A natureza 65

3.1. Primeiro de tudo 66

3.2. Segunda 91

CAPÍTULO 4 – Com pressa 122

REFERÊNCIAS.....127

APÊNDICES.....131

ANEXOS.....135

AS PREZENTAS AM*

O propósito deste trabalho é desenvolver um estudo longitudinal sobre um fenômeno lingüístico muito freqüente na escrita inicial de crianças, característico deste domínio em construção e tradicionalmente visto (tanto por parte de muitos professores quanto por parte de demais profissionais que se ocupam da escrita, como, em nosso caso, fonoaudiólogos) como "erro", sinais de incapacidade e desatenção da criança, servindo até mesmo como critério diagnóstico de algumas patologias (CARRAHER, 1985; BACHA & MAIA, 2001; ZORZI, 2004). Estamos nos referindo às hipersegmentações.

Neste trabalho, entendemos hipersegmentação como a atribuição para mais de espaços em branco no curso da escrita de palavras, ou seja, a realização de separações/segmentações além das previstas pela ortografia convencional. Uma vez que vemos esse fenômeno como característico do processo inicial de construção da escrita, conseqüentemente, estamos assumindo que as hipersegmentações não seriam marcas de imperfeição de um produto que se tem como modelo, ou, nas palavras de Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997), *manifestações "imperfeitas" de uma gramática "adulta"*. Trata-se, a nosso ver, de marcas de um sistema em construção, que, como procuraremos demonstrar mais adiante, indiciam o trânsito do sujeito aprendiz por diferentes modos de enunciação da língua.

Este nosso interesse provém de reflexões suscitadas por trabalhos como os de Abaurre (1988, 1989, 1991, 1996 e 1999), Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre e Silva (1993), Cagliari (1993 e 1998) e Silva (1991), na medida em que esses autores estabelecem vínculos

---

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SF2, na Proposta temática 14. A propósito, os títulos apresentados neste trabalho (seja na Apresentação, nos capítulos ou mesmo nos sub-itens) foram recortados de produções textuais que compõem nosso *corpus*. Sendo assim, faremos referência, em nota, ao sujeito e à Proposta temática do qual foi extraído.

entre as segmentações não-convencionais por meio de espaços em branco e fatos de natureza fonético-fonológica. Para estes autores, a presença não-convencional de espaços em branco em produções textuais parece indiciar padrões rítmico-entonacionais da oralidade, e/ou parece obedecer a princípios subjacentes ao estabelecimento de constituintes prosódicos, tais como aqueles propostos por Nespor & Vogel (1986).

No entanto, embora tenham observado que muitas das segmentações não-convencionais possam ser explicadas em função de categorias fonético-fonológicas, estes autores também buscam apontar outros fatores que contribuiriam para a existência de tais porções. É o que podemos observar, por exemplo, em Silva (1991), ao assumir que o que entende como a própria percepção da escrita pelos aprendizes poderia atuar no modo como eles segmentam seus textos em início do processo de alfabetização.

Inspirados por esses autores – tendo, portanto, nosso olhar previamente direcionado a algumas questões, e conformados, desde o princípio, com a impossibilidade de darmos conta da heterogeneidade dos dados –, também nossos estudos anteriores (PAULA, 2003 e 2004)[1] contribuíram fundamentalmente para que levantássemos duas hipóteses centrais que orientam este nosso trabalho, a saber: as hipersegmentações encontradas em produções textuais de início do processo de escolarização podem: (1) ser representativas da inserção do sujeito escrevente em práticas orais e letradas constitutivas de seu aprendizado institucional da escrita; e tendem a: (2) ocorrer de acordo com alguns movimentos ao longo desse processo, rumo a uma proximidade com o que se entende por escrita padrão, podendo se constituir em momentos de manifestação da subjetividade do produtor do texto.

Estabelecidas as hipóteses que irão nortear nosso trabalho, pretendemos demonstrá-las na medida em que respondermos às seguintes questões:

---

[1] Vinculados aos trabalhos de Delecrode (2002) e de Rossi (2002), bem como a atividades mais gerais do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a linguagem*, iniciado em 1999 e coordenado pelo Dr. Lourenço Chacon, na Unesp (Marília - SP).

- baseados em que fatos da estrutura das hipersegmentações poderíamos afirmar que sua ocorrência em textos infantis estaria relacionada à inserção do sujeito escrevente em práticas sociais da oralidade?;
- de modo semelhante, baseados em que fatos da estrutura das hipersegmentações poderíamos afirmar que sua ocorrência em textos infantis estaria relacionada à inserção do sujeito escrevente em práticas sociais da escrita?;
- se respondidas afirmativamente essas questões, seria possível entender as hipersegmentações como índices do *modo heterogêneo de constituição da escrita* (CORRÊA, 2004) [2]?;
- haveria regularidades no modo de emergência das hipersegmentações nos textos infantis?;
- em caso afirmativo, como se poderia caracterizar essa regularidade?

Tendo como fundamento essas duas hipóteses e a busca de resposta para as questões que elas nos suscitam, temos como objetivos:

- buscar possíveis explicações para o trabalho do sujeito com a linguagem escrita relacionadas à sua inserção em práticas orais;
- buscar possíveis explicações para como as práticas letradas, em contexto institucional ou não, funcionam como um aspecto constitutivo da produção escrita das crianças;
- mostrar que os dados da escrita infantil podem se constituir em momentos de manifestação da subjetividade do produtor do texto e contribuir para a caracterização do *modo heterogêneo de constituição da escrita* (CORRÊA,2004);

---

[2] Mais especificamente, em sua tese de doutorado, intitulada *O modo heterogêneo de constituição da escrita*, defendida em 1997, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essa tese foi adaptada para livro publicado em 2004, o qual preferimos citar em nosso trabalho, uma vez que o autor revisa, em 2004, aspectos abordados em 1997.

- mostrar que o processo inicial de escrita[3], embora possa se desenvolver de acordo com movimentos mais gerais, não é linear nem atingirá um fim comum (o uso pleno da gramática normativa).

Esta proposta de trabalho, a nosso ver, justifica-se na medida em que: (1) poderá fornecer maiores informações sobre o processo convencionalmente chamado de aquisição da escrita; (2) poderá contribuir para a compreensão das dificuldades que enfrentam as crianças para entender o sistema de escrita; (3) poderá contribuir para as reflexões teóricas e para a prática pedagógica de professores alfabetizadores; e (4) poderá fornecer subsídios para o trabalho que é desenvolvido com a escrita em outras áreas do conhecimento, como a Fonoaudiologia e a Psicopedagogia, além da Psicologia da Educação.

Para tanto, iniciaremos este nosso trabalho, fazendo, no Capítulo 1, considerações sobre os espaços em branco na escrita, bem como, no item 1.1, uma síntese de alguns trabalhos que consideramos importantes no que diz respeito à segmentação na escrita infantil, enfatizando, obviamente, aqueles que mais de perto dialogarão com nosso trabalho.

Em seguida, no Capítulo 2, exporemos a metodologia utilizada desde a concepção de nosso material de pesquisa, a constituição do *corpus* e o modelo epistemológico, até o modo como pretendemos analisar os dados. No Capítulo 3, apresentaremos a análise e os resultados obtidos.

Por fim, no Capítulo 4, avaliaremos nosso percurso e apontaremos alguns possíveis desdobramentos de nosso estudo.

[3] Deixa-se explicitado que, embora neste trabalho nosso foco de interesse esteja direcionado ao processo inicial de escrita, acreditamos que esta exposição sirva igualmente a todo e qualquer momento deste processo.

CAPÍTULO 1

1. *

Temos percebido, nas pesquisas desenvolvidas no interior da Lingüística, que ainda é muito pouco o que se fala sobre a constituição da marcação de espaços em branco na escrita. Também temos percebido, dentre os estudos que mencionam esse recurso gráfico-visual, certa imprecisão no tratamento do espaço em branco. Com efeito, o branco entre palavras é, até mesmo, qualificado como sinal de pontuação, como o fazem, por exemplo, Carvalho (1994) e Rocha (1997).

De modo geral, o que depreendemos desses estudos é que as convenções de segmentação da modalidade escrita (em todos os sistemas de escrita) parecem ser arbitrárias. Além disso, pudemos perceber que, no curso da história, a visão da segmentação dependeu crucialmente da concepção de escrita predominante nos grupos sociais que a utilizavam.

Neste trabalho, não nos deteremos em questões relativas à história do emprego da segmentação na escrita; afinal, a nosso ver, essas questões já foram muito bem desenvolvidas em trabalhos como o de Rocha (1997) e o de Carvalho (1994) e sintetizadas no de Capristano (2003). Porém, cabe observar que, ao revisarmos os trabalhos desses autores, verificamos que o percurso histórico da segmentação na escrita não ocorre de forma linear, pelo menos não a ponto de traçarmos uma linha divisória que separe escritas sem segmentação e, posteriormente, com segmentação. “O percurso da segmentação, particularmente a adoção ou não do espaçamento entre as palavras, é marcado por idas e vindas, numa seqüência não-

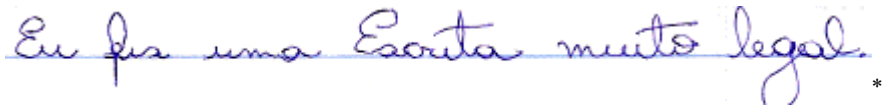
* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SM3, na Proposta temática 24.

linear" (CARVALHO, 1994, p.25), fato que, segundo o autor pode ser observado nos vários sistemas de escrita, bem como nas mudanças internas a um mesmo sistema.

Em outras palavras, com base nos autores acima, podemos afirmar que, na trajetória histórica da escrita, a opção por utilizar ou não os espaços em branco (bem como os sinais de pontuação), não obedeceu a critérios puramente formais, mas surgiu de necessidades sociais criadas a partir de mudanças na concepção de escrita das diferentes sociedades, bem como a partir de mudanças em suas práticas sociais orais e letradas.

Por questões metodológicas, aproximar-nos-emos, neste trabalho, da *definição provisória* que Capristano (2003, p.22) propõe para a segmentação: o branco enquanto "signo e/ou sinal gráfico cujo funcionamento relaciona-se com a marcação dos limites e/ou fronteiras de palavras, frases, orações, sintagmas". Proporemos, assim como a autora, que as referências aos espaços em branco, em nosso trabalho, sejam "tomadas como referências a um recurso ligado ao estatuto gráfico-visual do enunciado escrito que possibilita, de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores" (CAPRISTANO, 2003, p.23).

Com base nessa definição, seguiremos nossa exposição pontuando alguns trabalhos de autores que serviram de base para nossa pesquisa.

1.1.  *

Pesquisas em lingüística, particularmente aquelas voltadas à aquisição da escrita infantil, vêm cada vez mais se interessando por questões referentes às segmentações não-convencionais de textos. Esse crescente interesse parece ser resultado da freqüência com que

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SF1, na Proposta temática 38.

tais tipos de segmentações são encontrados nas produções textuais de crianças e, também, da busca por critérios que, além de explicarem o funcionamento das segmentações não-convencionais, possam, ainda, subsidiar a elaboração de hipóteses acerca de como se dá, de modo mais geral, o próprio processo de aquisição desta modalidade de enunciação da linguagem.

Esse suposto desconhecimento dos critérios formais de segmentação entre palavras que, por vezes, é verificado na escrita, especialmente em seu processo inicial, justifica-se, segundo Abaurre (1991, p.203), pelo "fato de a escrita alfabética do português fazer uso de critérios morfológicos na definição de lugar dos espaços entre seqüência de letras", o que acaba tornando necessário, para a criança, saber reconhecer, de antemão, as palavras para que possam ser separadas por espaços em branco.

Atendo-se a este *problema trivial*, Abaurre & Cagliari (1985, p. 27) destacam que, ao ingressar na escola, a criança parece não estar habituada "à reflexão metalingüística que tal segmentação pressupõe" (a segmentação de que se vale a ortografia). Ainda em Abaurre & Cagliari (1985) e em Cagliari (1993), verifica-se a preocupação em mostrar que o uso não-convencional da segmentação pelas crianças poderia ser entendido como momentos de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita, na medida em que seu processo de aprendizagem pela criança exerceria "um trabalho de reflexão muito grande" sobre o que, por vezes, pode ou não corresponder a "usos possíveis do sistema de escrita português" (CAGLIARI, 1993, p.137).

No entanto, segundo Camara Jr. (1957 *apud* CARVALHO, 1994, p.11), há também lingüistas que se mostram sensíveis às questões relativas à aquisição de escrita infantil por entenderem que os "erros" manifestados na modalidade escrita seriam "sintomas de tendências lingüísticas", e, como tal, seriam dados que se prestariam a uma melhor compreensão do funcionamento da linguagem em sua modalidade falada. Estes lingüistas,

portanto, ainda segundo Câmara Jr., buscam, na modalidade escrita da língua, elementos para tentarem entender a modalidade falada, da mesma forma que outros procuram, na modalidade falada, dados que justifiquem ocorrências na escrita.

Esses últimos, a nosso ver, partem de hipóteses como a de Givón (1979, *apud* FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000, p.70), para quem "a língua escrita é uma transposição da oral, e é indiscutível que ela tem relações genéticas com a fala". Koch (1997) parece compartilhar desta opinião, já que caracteriza as segmentações realizadas de forma diferente pela criança como um *problema* de escrita infantil diretamente relacionado ao que entende como interferência que o modelo de texto falado (supostamente já construído pela criança) produziria em sua escrita.

Partindo desse pressuposto, Koch (1997) estabelece aquilo que considera serem as diferenças entre o modelo de texto escrito e o modelo de texto oral. No interior desse quadro é que examina o que considera serem as principais interferências do modelo oral no escrito, dentre elas o "problema" de segmentação gráfica.

Para a autora, aquelas ocorrências de segmentação para menos (ou o que optamos por chamar de hipossegmentação), seriam resultado do que a criança apreende por vocábulo fonológico[4], ao passo que aquelas ocorrências de segmentação para mais (que optamos por chamar de hipersegmentação), corresponderiam a tentativas da criança de efetuar uma segmentação gráfica adequada, mas que acabaria, por vezes, "caindo no extremo oposto, ou seja, 'picando' demais as palavras" (KOCH, 1997, p.37).

Observe-se que, conforme antecipamos, a segmentação gráfica é por princípio, como o próprio nome diz, um recurso gráfico-visual e, portanto, ligado essencialmente à escrita. Dessa forma, se levarmos em conta o fato de a criança se basear exclusivamente na oralidade para segmentar seu textos, por constituir, segundo Koch (1997), o modelo de texto que a

[4] Conceito que Koch extrai de Camara Jr.

criança domina, não haveria coerência no fato de estas crianças em processo de aquisição da escrita apresentarem hipersegmentações em seus textos. Fato que, a nosso ver, torna incontestável a presença de outros fatores, que não apenas o da relação que as crianças estabelecem entre a fala (desenvolvida em práticas de oralidade) e a segmentação escrita, mas que incluam questões ligadas à inserção da criança em práticas letradas (entenda-se: práticas sociais de uso da escrita, não necessariamente ligadas à instituição escolar). Afinal,

> Seria ingênuo pensar que o aprendiz de escrita, indivíduo que vive em uma sociedade que escreve, representa a escrita, esse objeto que procura conhecer, como uma simples transcrição da fala. Existem bons motivos para supor que a representação da escrita que o indivíduo já traz para a escola seja mais complexa, por mais limitado que tenha sido seu contato com a escrita e seus usos. [...] embora em graus diversos, o aprendiz de escrita já diferencia escrita de fala, no sentido de que nunca a produção escrita, em um primeiro momento, se reduz a uma mera tentativa de transcrição da fala. Por mais próxima que ela esteja disso, é sempre possível identificar a presença de elementos que pressupõe já a incorporação de aspectos convencionais, de escolhas de estruturas típicas da escrita, de modelos escritos [...] (ABAURRE, 1987, p.193).

Abaurre & Cagliari (1985) também afirmam que as hipóteses das crianças não são categóricas – afinal, elas estão expostas a textos escritos e, assim, percebem que existem outros critérios para segmentar seus enunciados além daqueles supostamente fornecidos exclusivamente pela fonética. Fato que acaba fazendo com que a criança, algumas vezes, segmente “mais do que a ortografia exige, a partir da atribuição de conteúdos semânticos específicos a subpartes de palavras” (ABAURRE & CAGLIARI, 1985, p.28).

Percebe-se que, embora não o definam deste modo, os autores acima fazem menção ao que chamaríamos de informações ligadas à inserção da criança em práticas letradas (nos casos em que se segmenta mais do que o esperado pela ortografia e, particularmente, naqueles casos de hipersegmentação em que se pode inferir o reconhecimento do que corresponderia a subpartes de palavras faladas/escritas da língua).

Embora Cagliari (1993, p.121) considere que, em determinado momento do desenvolvimento infantil, “a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita”, o autor parece conceber, nesse seu trabalho, a imagem como projeção (representação) de características da fala na escrita. Essa concepção se depreende na medida em que o autor procura explicar dados de segmentações não previstos pelas convenções por meio do que entende como a percepção de aspectos da fala, apontando para a “a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda” (CAGLIARI, 1993, p.145).

Assim, para Cagliari (1993), as segmentações não-convencionais estariam dispostas em dois grupos. O primeiro grupo corresponderia ao que o autor chama de *juntura intervocabular*, que seriam as segmentações baseadas em características da fala, em que as palavras aparecem unidas e marcadas em alguns momentos apenas pelo que o autor caracteriza como entoação do falante. Já o segundo grupo corresponderia ao que o autor chama de *segmentação indevida*, que seriam as segmentações baseadas na acentuação tônica das palavras, em que essas aparecem separadas de modo a não corresponder com a ortografia.

Também Silva (1991, p. 33), em sua proposta de estudo transversal da escrita de crianças, detecta o que considera ser “dois tipos comuns de ocorrências: segmentação para mais e segmentação para menos no que se refere à ortografia”. O primeiro tipo, constituído por “separações além da prevista pela ortografia”, o autor chama de “casos de hipersegmentação”; já o segundo tipo, “constituído por junções de duas ou mais palavras”, o autor chama de “casos de hipossegmentação”.

Dentre as hipóteses levantadas pelo autor, destaca-se a de ver as hipossegmentações como resultado, muitas vezes, da percepção da pronúncia de grupos tonais e de grupos de força, sendo que aquelas aparentemente baseadas em grupos tonais parecem, para algumas crianças, preceder as baseadas em grupos de força. Ainda para o mesmo autor, as

hipersegmentações decorreriam, além da percepção da escrita[5], da detecção, pela criança, de um componente tônico na fala.

Enfim, para esse autor, ao "tomar decisões sobre segmentação no seu texto espontâneo, a criança parece traduzir a sua percepção ora de aspectos constitutivos do discurso oral, ora de aspectos que caracterizam a própria escrita" (SILVA, 1991, p.73). Mas também o faria de forma simultânea, ou, em seus termos, em *combinatórias*, além de apresentarem variações na representação de uma mesma unidade gráfica.

Quanto a este último aspecto, o das variações, achamos particularmente interessante a observação de Silva (1991, p.61) de que, "no interior de um mesmo texto ou, às vezes, no de textos diferentes a criança apresenta soluções conflitantes para o mesmo problema de escrita, soluções que evidenciam, na maioria das vezes, reestruturações lingüísticas elaboradas anteriormente". Para o autor, supostamente a criança teria consciência dos espaços em branco na escrita, mas desconheceria

> os critérios de escolha de possibilidades alternativas de colocação destes espaços, propondo, assim, formas gráficas variáveis, que refletem diferentes hipóteses locais para solucionar um problema específico que a escrita lhe apresenta. Este comportamento aparentemente conflitivo pode ser característica marcante de "procedimentos epilingüísticos[6]". (SILVA, 1991, p.38)

Esta questão da variação é vista por Abaurre (1991) como índice de que as crianças estariam explorando critérios conflitantes de forma mais ou menos simultânea, na tentativa de atribuírem sentido ao sistema convencional da linguagem escrita. Dessa forma, para a autora

---

[5] Para Silva (1991, p.27), a criança passa a formular hipóteses sobre a forma de palavras desconhecidas "a partir da percepção espontânea de escritas no seu ambiente, de exemplos novos ensinados pelo alfabetizador, ou de elementos que já conhece (letras do próprio nome ou de nome dos familiares, por exemplo)".

[6] Silva (1991) baseia-se em Karmilloff-Smith (1979) para nomear os "procedimentos lingüísticos não-sistemáticos" (soluções locais) encontrados em seus dados, a seu ver, característicos de operações lingüísticas espontâneas feitas pela criança, numa atividade comunicativa.

> não é de estranhar, portanto, que possam ser encontradas soluções diferentes para o mesmo problema de segmentação em um mesmo texto (da mesma forma como tão freqüentemente encontramos soluções escritas diferentes para uma mesma palavra no mesmo texto, em termos das letras que a compõem), já que a elaboração de um texto escrito delimita, para a criança, um espaço particular de solução de problemas, onde ela será chamada a (re)construir a linguagem através de sua transposição para a forma de representação escrita. Enquanto estiver trabalhando em tal construção, a criança naturalmente elaborará hipóteses conflitantes, porque estará testando diferentes critérios possíveis para resolver os mesmos problemas. (ABAURRE, 1991, p.205)

Em outras palavras, Abaurre (1991, p.206) considera relevante o estudo dessas hipóteses aparentemente conflitantes da escrita inicial, por acreditar que constituem preciosos indícios dos "processos que subjazem à aquisição da representação escrita da linguagem".

Dentre esses processos, a autora observa que, ao lidar com problemas de segmentação na escrita, as crianças freqüentemente propõem soluções que parecem estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, "preferencial", da palavra na língua.

Uma hipótese traçada pela autora, devido à freqüência de ocorrências em seus dados de escrita infantil, seria a de que as crianças estariam combinando suas hipóteses sobre o padrão acentual predominante no português brasileiro (a saber, o pé binário trocaico[7]) com uma hipótese sobre o número ideal de sílabas por palavra, indiciando, conseqüentemente, também o que estariam tomando como palavra da língua. É o que ocorreria, por exemplo, na segmentação de ***calabouço*** em ***cala*** e ***bolso,*** em que a criança parece operar com uma estrutura preferencial paroxítona de duas sílabas (além de apontar para duas palavras existentes na língua, o que poderia, segundo a autora, levantar uma questão semântica interessante, visto que, pelo fato de *calabouço* não ser uma palavra freqüente na língua, a criança buscaria escrever palavras de seu conhecimento na tentativa de atribuir sentido ao sistema convencional da linguagem escrita).

---

[7] Caracterizado pela autora como "constituído de duas sílabas, sendo mais forte a primeira" (ABAURRE, 1991, p.208).

Para Abaurre (1991), seria o contato com a escrita que, desencadeando uma reflexão metalingüística por parte do falante da língua, levaria a criança, aos poucos, a aceitar as categorias em que estão inscritos os critérios convencionais de segmentação. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento desempenhariam, para esta autora, papel importante na determinação das representações fonológicas, sintáticas e semânticas subjacentes a um determinado sistema lingüístico.

Mas como a própria autora bem observa, devido à impossibilidade de determinar com certeza o critério que estaria na base das escolhas de segmentação de cada criança, em cada caso particular, devido ao fato mesmo da possibilidade de estarem lidando com problemas diferentes a cada instante, tem-se que, de modo geral, algumas hipóteses de segmentação poderiam ser entendidas como indícios da percepção, por parte das crianças, de unidades prosódicas hierarquicamente superiores, como os pés métricos e os grupos tonais. Conseqüentemente, esses dados de segmentação não-convencionais poderiam

> ser usados como argumento a favor da presença desses domínios prosódicos nas próprias representações fonológicas como as propostas nos modelos fonológicos não-lineares, uma vez que tais unidades prosódicas parecem ter algum tipo de realidade psicológica para as crianças, que freqüentemente optam por delimitá-las com os espaços em branco de sua escrita inicial. (ABAURRE, 1991, p.14)

É o que mostram trabalhos com os de Chacon (2003, 2004, 2005 e 2006), Capristano (2003, 2004), Tenani (2004) e Cunha (2004) que buscam explicações para a estrutura das segmentações não-convencionais, embasados (particularmente no que se refere ao que entenderemos e defenderemos como trânsito dos sujeitos por práticas de oralidade) no modelo de hierarquia prosódica proposto por Nespor & Vogel (1986).

Trataremos, inicialmente, do trabalho de Cunha (2004) – já que este se desenvolve, como veremos adiante, com propósito diferente daquele adotado por Chacon, Capristano e

Tenani. Cunha (2004) propõe o que denominou ser um estudo semi-longitudinal[8] de segmentações não-convencionais em produções escritas de crianças da rede pública e particular de ensino, ao longo das quatro primeiras séries. Tanto a escola pública, quanto a particular foram selecionadas, segundo a autora, por priorizarem a produção escrita e a leitura como parte integrante do processo de alfabetização.

Para descrever estes processos, que acredita serem característicos da aquisição da escrita (segmentações não-convencionais), a autora lançou mão de dois modelos teóricos, um de caráter inatista e outro construtivista. O primeiro, referente a tópicos da Teoria da Linguagem de Noam Chomsky, veio fundamentar considerações sobre a aquisição da linguagem oral. Já o segundo, ligado à Teoria da Aprendizagem de Jean Piaget, serviu de base para o modo como o processo de aprendizagem foi concebido.

Após a análise de produções escritas, os dados encontrados foram classificados em dois grandes grupos: hipossegmentações e hipersegmentações. A partir dessa divisão, foi analisado aquilo que a autora denominou de variáveis lingüísticas (tipo de palavra, tipo de sílaba e tonicidade) e extralingüísticas (tipo de escola e série).

Neste seu trabalho, Cunha (2004, p.119) observou duas tendências predominantes em seus dados: trata-se do fato de tanto as hipossegmentações, quanto as hipersegmentações, apresentarem seu ponto de juntura/ruptura entre uma palavra gramatical[9] e uma palavra fonológica[10], ou entre duas palavras fonológicas, sendo a primeira dessas tendências significativamente mais numerosa do que a segunda.

No caso das hipossegmentações, a autora justifica esta tendência por numa possível dificuldade das crianças em fase de aquisição da escrita de reconhecerem palavras

---

[8] Segundo a autora, trata-se de um estudo semi-longitudinal pelo fato de, apesar de os textos terem sido produzidos ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental, ter existido um espaço de tempo muito grande entre as coletas.

[9] A palavra gramatical é considerada pela autora como "aquela que engloba segmentos que possuem apenas significado gramatical, como os clíticos" (CUNHA, 2004, p.62).

[10] A palavra fonológica "abarca a palavra lexical (que possui significado) e vai mais além, compreendendo todas as palavras que possuem um acento primário e que, embora não tenham significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal" (CUNHA, 2004, p.62-63).

constituídas de uma ou duas letras, principalmente quando dizem respeito a palavras gramaticais átonas, fazendo com que esta seja integrada à palavra adjacente como uma de suas sílabas pretônicas. É o que ocorre, por exemplo em *mileva* (me leva) e *abruxa* (a bruxa) extraídos de Cunha (2004, p.61), em cuja explicação a autora destaca a junção de categorias gramaticais (como as preposições, as conjunções, os artigos e os pronomes) à sua palavra adjacente como um critério de segmentação utilizado pelas crianças, por acreditarem que, para haver divisão, deveria existir uma quantidade mínima de caracteres.

Nas hipersegmentações, esta tendência também se justificaria pelo reconhecimento da palavra gramatical, neste caso, "isolada" pela criança, numa tentativa de preservar o pé métrico, na maioria das vezes um troqueu silábico, como nos mostra Cunha (2004, p.63) a propósito de *com tigo* (contigo), em que se observa a possibilidade de a segmentação ter sido ocasionada pelo reconhecimento da palavra gramatical *com* e da tentativa de manter o padrão troqueu de acentuação (muito freqüente em nossa língua), que consiste de uma sílaba forte (acentuada) seguida de uma fraca, como verificamos em *tigo*.

Embora em menor quantidade, Cunha (2004) relata também ter encontrado ocorrência de hipo e hipersegmentações entre palavras gramaticais, entre palavras fonológicas e entre uma palavra fonológica seguida de uma gramatical.

De modo geral, a autora observa maior presença de hipossegmentações do que de hipersegmentações nos textos das crianças[11], fato que atribui a uma forte influência, na escrita inicial, dos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, devido talvez ao maior domínio da linguagem oral que as crianças possuem, passando aos poucos a segmentar seus enunciados em constituintes menores, daí o surgimento das hipersegmentações.

No que diz respeito ao que consideramos como informação letrada, Cunha (2004) observa que as crianças da escola pública apresentaram mais ocorrências de segmentações

[11] Nesse sentido, os resultados de Cunha (2004) confirmam tendência apontada por Silva (1991).

não-convencionais do que as de escola particular, e argumenta ser este um dado sugestivo de que “o nível de escolaridade dos pais, e um provável contato maior com a escrita, antes do ingresso na escola, favorecem a ocorrência de menos segmentações não-convencionais” (CUNHA, 2004, p.120).

Cunha (2004) também observou que, com o tempo, as segmentações não-convencionais tendem a ocorrer em menor quantidade em ambas as escolas, diminuindo também, por volta da última série, as diferenças entre as escolas. Assim, a autora considera que a escola é responsável por essas mudanças, as quais caracterizou como “processo de transformação social” (p.120).

Finalizando, a autora afirma ser “possível dizer que os constituintes prosódicos exercem influência sobre os processos de segmentações não-convencionais” (CUNHA, 2004, p.122). Afirma também a relevância do texto infantil, na medida em que pode ser “um instrumento capaz de revelar conhecimentos que a criança possui a respeito da fonologia da sua língua” (CUNHA, 2004, p.17).

Conforme antecipamos, os trabalhos de Chacon, Capristano e Tenani desenvolvem-se em perspectiva diferente daquela em que pode ser situado o trabalho de Cunha, já que têm como propósito central demonstrar que as segmentações não-convencionais no processo inicial da escrita (infantil e de adultos) resultam, simultaneamente, do trânsito do sujeito escrevente por prática orais e letradas, fato que aponta para um *modo heterogêneo de constituição da escrita*, tal como proposto por Corrêa (2004).

Afirmamos, neste momento, também a nossa opção pelo entendimento das segmentações não-convencionais (mais especificamente, neste trabalho, as hipersegmentações) como marcas de *heterogeneidade da escrita*, tornando conveniente, neste ponto de nosso trabalho, fornecer algumas breves informações a respeito dessa heterogeneidade, as quais – acreditamos – poderão tanto facilitar nossa exposição dos

trabalhos de Chacon, Capristano e Tenani, quanto antecipar nossas escolhas teórico-metodológicas. Voltaremos, mais adiante, aos trabalhos desses três autores.

Resumidamente, a heterogeneidade constitutiva da escrita seria o resultado de uma "particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas" (CORRÊA, 2004, p. 34). Nessa perspectiva, de acordo com Corrêa (2004), esse encontro caracterizaria a heterogeneidade **da** escrita, sendo, portanto, vista como constitutiva da escrita, em oposição à heterogeneidade **na** escrita, que corresponderia a algo exterior que por vezes se marcaria na escrita. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a relação entre o falado e o escrito deixa de ser vista como uma questão de interferência, "fato que traria, implícita, a consideração de ambas as modalidades como puras" (CORRÊA, 1997, p. 86), a heterogeneidade constitutiva da escrita é explicada pela relação que o sujeito mantém com a linguagem (em suas diferentes modalidades de enunciação), levando em conta as representações que o escrevente constrói sobre a (sua) escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo. Assim, "a consideração desse modo heterogêneo pode ser útil como uma contraposição ao preconceito comum com que se tomam as produções escritas consideradas como menos integradas a um padrão tido como legítimo" (CORRÊA, 1997, p. 86).

Nesta perspectiva, portanto, o produto escrito resultaria da circulação dialógica do sujeito escrevente por múltiplas práticas de linguagem, tanto orais quanto letradas. Dessa forma, qualquer marca de escrita – e aqui inserimos as segmentações que fogem à convenção – mostraria o entrelaçamento entre práticas orais e letradas na produção escrita.

Chacon (2005) busca justamente caracterizar este trânsito do escrevente, que, segundo o autor, "remete ao/recupera o entrelaçamento de práticas orais-letradas que constitui a própria história de linguagem do aprendiz da escrita" (p.77), marcada nos modos pelos quais a criança delimita porções de sua escrita inicial.

Para Chacon (2005), esses entrelaçamentos dizem respeito à ocorrência simultânea de duas tendências, propostas por Corrêa (2004), de localização da escrita pelo sujeito aprendiz: na direção da relação que a criança estabelece "(…) com o que imagina ser a gênese da escrita – supostamente a capacidade da escrita de representar integralmente o falado (…)" e na direção da relação que a criança estabelece com a "(…) reprodutibilidade de uma prática", na medida em que se coloca em "(…) relação com o que imagina ser o institucionalizado para sua escrita (…)" (CORRÊA, 2004, p. 294). Ou seja, trata-se de entrelaçamentos que marcam, na escrita inicial, a história da criança com "(…) encontros entre o oral/falado e letrado/escrito" (CORRÊA, 2004, p. 298).

De modo mais específico, Chacon (2005) propõe olhar para entrelaçamentos na sistematização da noção de palavra, os quais podem ser detectados na chamada aquisição da escrita infantil, detendo-se, especificamente, nesse trabalho, às hipersegmentações em vocábulos trissílabos, com o objetivo de demonstrar que estas seriam, em verdade, produtos de um modo heterogêneo de constituição da própria escrita.

Para tanto, devido à multiplicidade de aspectos lingüístico-discursivos presentes nas segmentações alternativas realizadas pelas crianças que, de algumas forma, poderiam indiciar seu trânsito por práticas de oralidade e de letramento, Chacon (2005) procura selecionar apenas um aspecto de cada prática a fim de aprofundar algumas de suas reflexões anteriores (cf. Chacon 2003 e 2004) e alguns resultados de orientação acadêmica (como os de PAULA, 2004).

Assim, no que se refere às práticas de oralidade, o autor procurou se deter na maneira pela qual a prosódia se marcaria na escrita infantil, na medida em que porções separadas por espaços em branco muitas vezes pareciam, em seus dados, corresponder a constituintes prosódicos como aqueles propostos por Nespor & Vogel (1986). Já no que se refere às práticas de letramento, seu interesse esteve voltado para a maneira como a própria noção de

palavra se marcaria na escrita infantil como fruto das convenções ortográficas (tanto pela ação da alfabetização, quanto pela ação dos variados usos da escrita em contextos não-escolares).

Apoiado em produções textuais de crianças de uma primeira série do ensino fundamental, realizadas em períodos regulares e em situação de sala de aula, Chacon (2005) anuncia ter optado pelas hipersegmentações em trissílabos por acreditar serem mais interessantes para a detecção da ação prosódica.

Dessa forma, o autor inicia sua exposição de indícios (na heterogeneidade da escrita infantil) do trânsito da criança por práticas de oralidade e verifica que, dentre as ocorrências de hipersegmentações de trissílabos encontradas em seu *corpus*, a maior parte das rupturas (colocação dos espaços em branco que não correspondem à convenção) ocorreram em pontos de delimitações de constituintes prosódicos como a sílaba e o pé (em suas diferentes estruturas rítmicas), indiciando, assim, na heterogeneidade da escrita infantil, o trânsito das crianças por práticas de oralidade. Também afirma a esse respeito que, “nesses momentos, as crianças parecem tentar plasmar em sua escrita contrastes rítmicos que certamente detectam, sobretudo, a partir do relevo prosódico do acento na oralidade e que, por sua recorrência, padronizam-se sob forma de constituintes prosódicos da própria língua” (CHACON, 2005, p.81).

Continuando sua exposição, Chacon discute a importância de não se desvincular o trânsito da criança por práticas de oralidade do trânsito por práticas de letramento, para não se incorrer no erro de tomar esses dados como marcas de “interferência” da oralidade, já que não haveria, em sua perspectiva, modalidades puras. Assim, o autor prossegue dizendo não ser por acaso que, nos trissílabos hipersegmentados das crianças, as rupturas por meio de espaços em branco coincidam com limites de sílabas e de pés, de modo que a grande maioria das sílabas corresponda a monossílabos da língua e, vários pés, a dissílabos – o que, no interior da perspectiva assumida pelo autor, indiciaria o trânsito das crianças por práticas de letramento

(dentro e fora do contexto escolar) que privilegiam um conhecimento metalingüístico sobre a língua em seu modo de enunciação escrito.

Ao concluir sua exposição, Chacon (2005) reforça a importância de se olhar para os dados de escrita inicial como resultantes de seu modo *heterogêneo* de constituição, já que "por qualquer lado que se olhe para as segmentações não-convencionais (tanto a partir de seu vínculo com práticas de oralidade quanto com práticas de letramento), sempre a sua outra contraparte imediatamente se mostra" (p.83).

Em outro trabalho, Chacon (2006) também propôs a busca de fatores constitutivos das segmentações (mais especificamente, das hipersegmentações) em produções textuais de início do processo de escolarização, tendo como objetivo central apontar as vantagens (teórico-metodológicas) de fazê-lo sob a perspectiva do trânsito do escrevente pelas modalidades de enunciação falada e escrita, privilegiando, da mesma forma, no que diz respeito às práticas orais, o papel do componente prosódico da linguagem relativamente ao registro gráfico do léxico na escrita infantil e, no que diz respeito às práticas letradas, a aquisição das convenções ortográficas do português brasileiro relativamente a esse mesmo registro.

Tendo por base de sua reflexão a aquisição da palavra escrita ou, como o próprio autor refere ser mais apropriado, a aquisição da própria noção de *palavra*, Chacon (2006) aborda a estrutura das hipersegmentações relacionando-a à ação do componente prosódico da língua e à aquisição das convenções ortográficas, afirmando, no entanto, que a questão que se apresenta na aquisição da noção de palavra não é estritamente estrutural, visto que

> os fatos prosódicos e ortográficos que destacamos, na medida em que marcam no produto escrito a ação da língua sobre o sujeito e deste sobre a língua, remetem essa ação à inserção simultânea do sujeito em múltiplas práticas de oralidade e de letramento (dentro e fora do contexto escolar), as quais tornam possível o acesso do sujeito escrevente não só à noção de palavra como também aos diferentes fatos de língua, tanto em seu modo de enunciação falado quanto em seu modo de enunciação escrito. (CHACON, 2006, p.165)

Conforme antecipamos – e pelo que pudemos perceber até o momento em Chacon (2005 e 2006) –, trabalhos como os de Chacon (2003, 2004, 2005 e 2006), de Capristano (2003 e 2004) e de Tenani (2004) vêm sistematicamente dedicando atenção especial a fatos mais particularmente relacionados a como o entrecruzamento de práticas orais e letradas pode ser detectado e mostrado na estrutura das segmentações não-convencionais, tanto na aquisição da escrita de crianças quanto na de adultos.

Comentaremos, a seguir, com mais detalhes, alguns desses trabalhos.

Começaremos pelo de Capristano (2004)[12] – que procura mostrar que as ocorrências de segmentação não-convencional constituiriam um tipo de marca que permitiria detectar traços de um imaginário infantil sobre a escrita, vinculado, essencialmente, ao imaginário presente nas práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças estariam imersas, podendo, portanto, constituir marcas de heterogeneidade da escrita infantil.

Para a realização deste trabalho, Capristano (2004) optou por reunir dados de segmentações não-convencionais de três crianças da primeira série do ensino fundamental em função de propriedades que acreditou serem mais gerais, com relação ao seu funcionamento.

Deste seu levantamento quantitativo, resultaram quatro "tipos de funcionamento": (1) segmentações não-convencionais resultantes de tentativas de escrita alfabética; (2) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado; (3) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica (sílaba e pé) e informações sobre o código escrito institucionalizado; (4) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.

[12] Trabalho baseado em resultados de pesquisa anterior, expostos mais detalhadamente em Capristano (2003).

Devido às dimensões do trabalho, após identificar esses "tipos de funcionamento" e observar suas freqüências, Capristano (2004) optou por focalizar apenas o quarto funcionamento, por corresponder à maioria dos dados encontrados (a saber, 39,5% das segmentações não-convencionais).

Trata-se, segundo a autora[13], de segmentações não-convencionais nas quais a localização dos espaços em branco nas fronteiras (início e fim) das ocorrências permitiu pensar que as crianças teriam, talvez, se baseado, preferencialmente, em uma percepção de características prosódicas que, possivelmente, produziriam em sua variedade lingüística falada.

Quanto à opção por observar as relações entre segmentações não-convencionais e certo imaginário em torno do *código escrito institucionalizado*[14], a autora considera que fatos da circulação dos sujeitos por práticas sociais nas quais figura este imaginário, especialmente aquele constituído pelo contexto escolar, poderiam ter contribuído para que as crianças propusessem determinadas formas de segmentação.

Como o quarto "tipo de funcionamento" encontrado por Capristano (2004) diz respeito às segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica[15], a autora subdividiu esse funcionamento em outros quatro, de modo a corresponderem aos constituintes acima da palavra fonológica, ficando distribuídos em segmentações não-convencionais resultantes de: (4-A) uma maior percepção de um grupo clítico; (4-B) uma maior percepção de uma frase fonológica; (4-C) uma maior percepção de uma frase entonacional; (4-D) uma maior

---

[13] Capristano (2004) propôs este funcionamento embasada, sobretudo, em estudos como os de Silva (1991) e de Abaurre (1991 e 1996), dentre outros, que desenvolvem a hipótese de que aspectos da oralidade (particularmente os prosódicos) atuariam em decisões de crianças sobre como segmentar.

[14] Conceito formulado por Corrêa (2004), que diz respeito aos momentos em que o escrevente tomaria a escrita como ponto de partida em função do que imaginaria ser um modo já autônomo de representar a oralidade. Nele, segundo Corrêa (2004, p.166), "o escrevente lida, basicamente, com o que supõe ser – a partir não só do que aprendeu na escola, mas, em grande parte, do que assimilou fora dela – a visão escolarizada de código institucionalmente reconhecido".

[15] Referente ao modelo proposto por Nespor & Vogel (1986), sobre o qual traçaremos algumas observações mais à frente.

percepção de um enunciado fonológico. Todas resultantes, talvez em menor grau, também de informações sobre o código escrito institucionalizado, na medida em que, pelo menos o início e o final das estruturas coincidem com limites (iniciais e finais) de palavras escritas da língua.

Com base nos resultados encontrados nesse trabalho, Capristano (2004) sugere a existência de, minimamente, dois fatores diferentes que parecem atravessar as segmentações não-convencionais realizadas pelas crianças investigadas por meio do material coletado. Um desses fatores estaria mais ligado a aspectos prosódicos, que

> parecem resultar de uma possível pressuposição, feita pelas crianças, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e fatos de segmentação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada, particularmente as "fronteiras" estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações. (CAPRISTANO, 2004, pp.258-259)

Já o outro fator estaria mais ligado àquilo que a autora considera como *código escrito institucionalizado*, com base em Corrêa (2004), que resultaria da imagem que as crianças teriam do que seria próprio da escrita, tomando-a como ponto de partida, como que na "tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional" (CORRÊA, 2004, p.168).

Em conformidade com o trabalho de Capristano (2004), Chacon (2004) tem como proposta analisar aquilo que essa autora considerou como sendo o terceiro "tipo de funcionamento" encontrado nas segmentações não-convencionais. De modo mais específico, procura analisar "marcas de segmentação não-convencional que não parecem reproduzir diretamente padrões rítmico-entonacionais da oralidade e/ou que não se explicam com base em algoritmos como aqueles que definem constituintes da hierarquia prosódica, tal como proposta por Nespor & Vogel (1986)" (CHACON, 2004, p.225).

Para tanto, Chacon (2004) seleciona essas marcas de segmentação não-convencional em produções textuais de três crianças de uma primeira série – as mesmas utilizadas por Capristano (2004) – e as organiza segundo suas similaridades estruturais e regularidades de funcionamento, de modo a permitir que sejam tematizados aspectos essenciais que o autor acredita ter detectado em todas elas.

Dessa forma, Chacon (2004) relata ter encontrado estruturas bastante diferentes entre si e também em relação às convenções ortográficas, sem, no entanto, essas diferenças terem impedido o reconhecimento de palavras ou de partes de palavras do léxico da língua. Além disso, algumas poucas dessas estruturas, segundo o autor, pareciam corresponder a hipossegmentações, mas sem que coincidissem com constituintes prosódicos.

Após fornecer exemplos das estruturas encontradas, Chacon (2004) conclui que, talvez, não devamos pensar em um funcionamento hierárquico de constituintes, mas, antes, em um movimento simultâneo de alguns deles (nos exemplos daquele trabalho, entre frase fonológica e pé). E, se assim for, segundo o autor, várias seriam as hipóteses sobre as forças que desencadeariam esse movimento simultâneo: (1) no que diz respeito à prosódia, talvez uma não-sincronização entre *limites* de constituintes e *proeminência* em constituintes; (2) talvez uma ação mais forte do ritmo (nas ocorrências daquele trabalho, marcada pela ação do pé) sobre outros fatos que se atribuem ao componente prosódico da linguagem; (3) talvez uma discrepância entre a idealização dos modelos e os dados (estatuto segundo o qual vem tratando essas ocorrências lingüísticas da escrita infantil); (4) talvez, ainda, relembrando algumas porções segmentadas que correspondem a imagens (sonoras e gráficas) do que se pode verificar em palavras escritas da língua, uma ação do letramento sobre os sujeitos.

Finalizando suas reflexões, Chacon (2004) assinala que

> De qualquer maneira, já que essas diferentes hipóteses mais nos parecem associar-se do que dissociar-se, o que parece ficar atestado, nestas e nas

> demais ocorrências de que tratamos neste trabalho, é justamente o modo heterogêneo de constituição da escrita, na medida em que é possível atribuir a essas porções de escrita não apenas a ação da (e da reflexão sobre a) organização prosódica da língua mas também a ação das (e da reflexão sobre as) convenções ortográficas do português brasileiro, resultantes do trânsito do escrevente por práticas de linguagem orais e letradas. (CHACON, 2004, p. 230)

Em seu trabalho, portanto, o autor termina por validar a visualização das estruturas das segmentações não-convencionais sob a ótica de uma constituição heterogênea da escrita, por acreditar que esta possibilita uma explicação mais abrangente da complexidade de funcionamento dessas marcas.

Em diálogo com os dois trabalhos anteriores – Capristano (2004) e Chacon (2004) –, tendo em vista a relevância de aspectos prosódicos para a interpretação do modo pelo qual os espaços em branco ocorrem nos textos de aprendizes da escrita, Tenani (2004) sugere a possibilidade de considerá-los como “indício de que as fronteiras (e possivelmente também a proeminência) de constituintes prosódicos maiores do que a palavra têm alguma realidade psicológica para os falantes” (TENANI, 2004, p.234).

Assim como Chacon (2004), em passagem supracitada, a autora coloca em discussão a relativa estabilidade que o funcionamento dos constituintes prosódicos teria na oralidade e argumenta em favor da existência de uma convivência de possibilidades de organização de enunciados em constituintes prosódicos que estariam articulados à veiculação de mais de um sentido, tanto na fala, quanto na escrita em fase inicial de processo de aquisição (em crianças e adultos).

Segundo a autora, as possibilidades de sentido se apresentam mesmo quando não são explicitadas por meio dos espaços em branco na escrita, pois, apesar de esses espaços funcionarem como indicadores de fronteiras de palavras, existiria a possibilidade de se atribuir proeminência a diferentes sílabas no enunciado.

Assim, de acordo com Tenani (2004), as possibilidades de sentido articuladas às possibilidades de segmentação da cadeia fônica e da localização dos elementos proeminentes nessa cadeia fônica estariam "latentes" no enunciado. Dessa forma, a autora acredita que o processo de aquisição da escrita (por crianças ou adultos) seria o momento em que o sujeito aprendiz descobriria as diversas possibilidades de significação de uma mesma cadeia fônica.

Note-se que essa análise exemplifica bem o que tem sido constatado em alguns dos trabalhos que citamos anteriormente, nos quais, freqüentemente, foram encontradas hipóteses diferentes de segmentação para uma mesma unidade lingüística.

Em concordância com as afirmações de Capristano (2004), Tenani reafirma que esta co-ocorrência de formas de segmentações (também chamada, por alguns autores, de flutuações de grafia), que inclui também as que seguem as convenções ortográficas, pode ser tomada como indícios da indeterminação, da mudança e da *heterogeneidade da escrita*.

Contudo, Tenani (2004) salienta que os dados analisados revelam não apenas a

> [...] atividade do sujeito em relação à língua e sobre a língua simultaneamente. Os dados de escrita, como também os textos chistosos[16], revelam ainda a ambigüidade da língua, põem à mostra suas imperfeições estruturais. Eis uma brecha para escolhas. Pequenas escolhas que o sujeito faz no momento de enunciar/de escrever. (TENANI, 2004, p.240)

Finalizando suas reflexões, a autora conclui que a língua não pode ser tomada como o domínio do homogêneo, visto que "as palavras não coincidem com elas mesmas: há palavras 'escondidas' sob as palavras" (TENANI, 2004, p.242), o que acaba por marcar seu modo heterogêneo de constituição.

Com os trabalhos mencionados até o momento, pudemos perceber que, de modo geral, buscam-se fatores que, possivelmente, estariam envolvidos nas formas alternativas de

[16] Em seus estudos, Tenani (2004) vem apresentando exemplos da veiculação de mais de um sentido em textos chistosos.

segmentação encontradas em produções textuais de crianças (e não apenas em crianças, cf. TENANI, 2004).

No que diz respeito especialmente à avaliação dos últimos trabalhos, pudemos perceber que os critérios possivelmente utilizados pelos aprendizes na segmentação de seus enunciados escritos não são estáveis nem tampouco se conseguiria identificá-los com convicção, visto seu caráter flutuante, resultado de múltiplas hipóteses conflitantes.

De modo mais específico, essas hipóteses conflitantes seriam resultado do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais e letradas, tal como proposto por Corrêa (2004).

Assim, com base nesses autores, consideraremos os dados de escrita infantil – mais especificamente, neste nosso trabalho, as hipersegmentações – como importantes indícios de momentos de manifestação da subjetividade do produtor do texto, os quais contribuem de modo decisivo para a caracterização do *modo heterogêneo de constituição da escrita*.

Para a realização deste trabalho, conforme antecipamos, seremos orientados por duas hipóteses que o permearão: a primeira diz respeito à possibilidade de as hipersegmentações encontradas em produções textuais de início do processo de escolarização serem representativas da inserção do sujeito escrevente em práticas orais e letradas, constitutivas de seu aprendizado institucional da escrita; a segunda diz respeito à possibilidade de sua ocorrência na escrita infantil resultar de movimentos ao longo deste processo rumo a uma proximidade com o que se entende por escrita padrão.

No tópico que se segue, faremos algumas considerações a respeito da origem do material escolhido para análise, bem como a respeito dos critérios utilizados para a seleção do *corpus*. Também explicitaremos o modelo epistemológico utilizado na seleção dos dados de hipersegmentação e a forma como pretendemos analisá-los.

CAPÍTULO 2

Modo de fazer*

Nesta etapa de nosso trabalho, procuraremos caracterizar o material selecionado para análise, desde sua concepção, que envolve a criação de um Banco de Dados sobre aquisição da escrita, até, mais especificamente, a constituição do *corpus* da pesquisa. Buscaremos também explicitar, de modo geral, os passos principais da análise dos dados.

Para tanto, faremos inicialmente uma breve caracterização do Banco de Dados de onde provém o material de pesquisa (item 2.1.), seguida dos critérios utilizados para a seleção do *corpus* (item 2.2.) e da descrição dos eventos discursivos que permearam as produções textuais que o constituem (item 2.3.). No item subseqüente, faremos algumas considerações sobre as contribuições do *Paradigma Indiciário* para a seleção e análise dos dados, embasadas em algumas formulações de Ginzburg (1986) e em reflexões de pesquisadores como Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997) sobre a aplicação desse modelo epistemológico a dados de aquisição da escrita (item 2.4.). Por fim esboçaremos o modo como pretendemos analisar os dados de hipersegmentação (item 2.5.).

2.1. Materiais*

Para a realização deste estudo, optamos pela utilização de material proveniente de um Banco de Dados sobre aquisição da escrita criado para subsidiar trabalhos do Grupo de

---

* Ambos os trechos foram extraídos da produção textual do SF1, na Proposta temática 26.

Pesquisa *Estudos sobre a linguagem* (CNPq), coordenado pelo Dr. Lourenço Chacon, da FFC/Unesp – campus de Marília (SP).

Trata-se de um Banco de Dados composto por produções textuais (realizadas em contexto escolar) de crianças de duas escolas da rede pública de ensino do município de São José do Rio Preto (SP), mais especificamente crianças pertencentes a uma sala de aula de cada escola, acompanhadas durante as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Com início no ano de 2001 (equivalente à 1ª série do ensino fundamental) e término em 2004 (equivalente à 4ª série do ensino fundamental), as coletas das produções textuais ocorreram quase que quinzenalmente, com muito pouca variação, e sempre pelo mesmo investigador[17], o qual, em situação de sala de aula, sugeria às crianças que produzissem textos fundamentados em propostas temáticas desenvolvidas com base em gêneros textuais como relatos, cartas, narrativas, listas, descrições, receitas etc.

Durante os momentos de produção textual, a professora responsável pela sala esteve sempre presente e, caso houvesse solicitação dos alunos, poderia interferir nas atividades. Quanto à escrita, não foi exigido nenhum rigor referente à sua forma, ou seja, as crianças poderiam escrever do modo como quisessem, ou soubessem.

Assim, o final desses quatro anos de coleta resultou em um total de 55 propostas temáticas desenvolvidas por um total de 130 crianças (82 de uma das escolas e 48 da outra), de modo a possibilitar tanto o desenvolvimento de pesquisas transversais quanto o de pesquisas longitudinais, como a que estamos propondo.

---

[17] Trata-se de Cristiane Carneiro Capristano, então mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do IBILCE/Unesp, orientanda do Dr. Lourenço Chacon e, também, a principal responsável pela constituição do referido Banco de Dados.

2.2. ingredientes*

Embora estejamos propondo uma pesquisa longitudinal, o grande número de textos e de sujeitos do Banco de Dados, de certa forma, inviabiliza um estudo com todos os sujeitos em seus quatro anos de produção, devido às muitas e possíveis dificuldades de organização e de sistematização dos dados. Torna-se, pois, necessária a realização de um recorte que seja, ao mesmo tempo, consistente em termos de quantidade, para que seja possível atribuir regularidades aos dados, e em termos de qualidade, para que a análise possa detectar as principais características de um processo longitudinal.

Em outras palavras, frente à impossibilidade de utilização do Banco de Dados em sua totalidade, optamos por um recorte metodológico condizente com os objetivos deste estudo e que possibilitasse uma análise ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa dos dados. Por este motivo é que descartamos, de forma aleatória, uma das escolas, para que chegássemos a uma quantidade suficiente de produções realizadas numa mesma instituição, que possibilitasse a atribuição de regularidades aos dados. Além disso, também não consideramos neste estudo os dados referentes à 4ª série da escola selecionada (fixando-nos nos três primeiros anos), por acreditarmos serem suficientes para a realização de um estudo longitudinal consistente.

No interior deste quadro, ainda que tivéssemos restringido nosso estudo aos três primeiros anos no ensino fundamental de uma das escolas do Banco de Dados, continuávamos, mesmo assim, com um número de produções textuais que impossibilitava um estudo mais qualitativo, que desse conta de acompanhar a trajetória escrita dos alunos, fato que fez com que selecionássemos apenas alguns sujeitos para a composição do material a ser investigado.

---

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SF4, na Proposta temática 19.

Além de reduzir nossa amostra, a redução do número dos sujeitos teve como objetivo primeiro favorecer nossa proposta de realização de um estudo longitudinal e, para tanto, não poderíamos trabalhar, por exemplo, com sujeitos que ingressaram na escola no meio do ano letivo ou que tiveram um índice muito alto de ausências – fatos que nos levaram a uma nova definição de critérios específicos para a constituição do *corpus*.

O primeiro critério, portanto, foi resultado de cálculos que visavam a uma margem de faltas que consideraríamos aceitável para nossa pesquisa, visto não interferir na proposta principal de ser um estudo longitudinal. Assim, apoiados na quantidade de dados disponíveis que possibilitavam um maior rigor quanto a este critério, estabelecemos uma média de 15% de faltas anuais permitidas, o que condiz em média a, no máximo, 2 faltas por sujeito durante cada ano letivo.

Porém, como o foco deste nosso trabalho está no que resolvemos chamar de escrita inicial, interessa-nos, em especial, aqueles sujeitos que aparentemente ingressaram na 1ª série sem estarem alfabetizados ou que, naquele período, apresentaram bastante dificuldade nesse processo. Para tanto, foi necessário utilizarmos um segundo critério, que, somado àquele da obediência a uma freqüência mínima estipulada, decidiria os sujeitos que comporiam o *corpus*.

Como nosso estudo se volta para as questões de distribuição de espaços em branco na escrita, mais especificamente, as hipersegmentações, utilizamos como parâmetro nas observações do que consideraríamos como dificuldade de escrita critérios relacionados à forma canônica de delimitação de palavras na escrita. Assim, demos preferência àqueles sujeitos para os quais nos foi dificultoso definir ao certo os locais em que houve colocação de espaços em branco em sua escrita, seja pela aparente ausência dessa colocação, seja pela dificuldade em se atribuir sentidos às palavras escritas, seja, ainda, pela dificuldade em se delimitar palavras decorrente da grafia com letra de forma.

Porém, torna-se necessário esclarecer que, como gostaríamos de comparar os dados obtidos entre meninos e meninas, optamos por escolher uma mesma quantidade de sujeitos de cada sexo, o que acabou por acarretar na escolha de sujeitos que não se enquadravam no segundo critério, sendo este, portanto, utilizado em alguns momentos apenas como critério de desempate. Dito de outro modo, como precisávamos de uma quantidade razoável de sujeitos, de forma que pudéssemos realizar nossa pesquisa de maneira consistente, tivemos que selecionar quase todos os sujeitos femininos pertencentes ao primeiro critério, devido à discrepância entre as freqüências com que meninos e meninas compareceram às propostas. Assim, em alguns momentos tivemos que optar por sujeitos que, de alguma forma, pareciam estar mais familiarizados com a escrita institucional.

Desse modo, chegamos às produções textuais de quatro sujeitos do sexo feminino e de quatro sujeitos do sexo masculino, realizadas durante as três primeiras séries do ensino fundamental, correspondentes, respectivamente, aos anos de 2001, 2002 e 2003, da Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Dr. João Jorge Sabino, no município de São José do Rio Preto (SP). Essas produções perfazem um *corpus* composto por 306 (trezentas e seis) produções textuais, correspondentes a 41 (quarenta e uma) propostas temáticas, das quais cabe descrever algumas características.

2.3. [illegible]*

Como havíamos explicado, para a composição do referido Banco de Dados e, conseqüentemente, dos textos que compõem o *corpus*, foi solicitado, em sala de aula, pela pesquisadora responsável pela coleta, que os sujeitos produzissem textos fundamentados em propostas temáticas previamente estabelecidas por ela, de modo que, no período que analisamos nesta pesquisa, foram realizadas 41 (quarenta e uma) propostas temáticas, sendo

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SM3, na Proposta temática 19.

14 (quatorze) dessas propostas relativas à 1ª série (ano de 2001), 15 (quinze) propostas relativas à 2ª série (ano de 2002) e 12 (doze) propostas relativas à 3ªsérie (ano de 2003).

Percebe-se que nossa opção por recolher dados que compõem o referido Banco se justifica na medida em que nos permite acompanhar longitudinalmente as produções textuais das mesmas crianças desde sua 1ª série até a 3ª série do ensino fundamental, com uma freqüência regular de coleta de textos que não oscila muito no tempo, já que ocorreu quinzenalmente, e com muito pouca variação durante todos os anos letivos, uma vez que sofreu interrupções apenas nos períodos de recesso escolar.

Para melhor elucidação, cabe neste momento realizar uma breve descrição do evento discursivo em que uma das produções textuais das crianças encontra-se inserida, de modo a explicitar a forma como organizamos, em anexo (cf. Anexo A), as demais produções textuais, cujos eventos discursivos encontram-se descritos[18], por ordem cronológica, ao final deste trabalho.

Assim, o exemplo seguinte refere-se à descrição da proposta temática de número 1, sugerida na 1ª série, mais especificamente, no dia 04/04/2001, sob o tema "Conhecimentos prévios sobre a audição":

Proposta 01

Data: 04/04/2001

Tema: "Conhecimentos prévios sobre a audição"

Descrição: A pesquisadora solicitou às crianças que respondessem às seguintes questões: (a) Como as pessoas escutam os sons?; (b) Como podemos ajudar uma pessoa e/ou criança que está com dor de ouvido? Essas questões foram repetidas várias vezes, a pedido das crianças, embora nem sempre elaboradas do mesmo modo.

[18] As descrições das propostas temáticas realizadas, que constam do Anexo A, seguem, preferencialmente, o relato da investigadora que as propôs e coletou; no entanto, em alguns pontos, fizemos modificações estruturais nesse relato, buscando facilitar sua compreensão ao leitor.

2.4. é raumarveis.*

Como o que propomos realizar neste trabalho é um estudo longitudinal que nos possibilite acompanhar o funcionamento das marcas de hipersegmentação dos alunos por meio de suas produções textuais, cabe ressaltar que, para o levantamento destas marcas lingüísticas, não foram quaisquer separações de letras por espaços em branco que foram consideradas como sendo hipersegmentações. Devido a algumas dificuldades de identificação de agrupamentos de letras e/ou palavras, várias vezes hesitamos em afirmar quais espaçamentos, a nosso ver, poderiam ser considerados ou descartados enquanto ocorrências de hipersegmentação, fato que nos levou, nesses momentos de indecisão, a assumir como procedimento metodológico preceitos relacionados ao *Paradigma Indiciário.*

Por não haver, de fato, critérios relacionados às medidas que os espaços em branco devem ter na escrita – pois, apesar de nos utilizarmos de um caractere gráfico comum (letras do alfabeto), seu traçado se dá de forma individualizada –, tornou-se absolutamente indispensável a utilização da metodologia indiciária, pois esta possibilitou que, justamente por meio de traços particulares, indícios, dados pormenorizados, pistas, tivéssemos mais segurança em atribuir a espaços em branco de estatuto duvidoso entre blocos de letras, o caráter de hipersegmentação, ou não, a vários de nossos dados.

Ao falarmos em *paradigma indiciário*, estamos, mais particularmente, nos referindo ao modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no singular, que emergiu em meados do século XIX, no interior das ciências humanas e que, embora não teorizado de forma explícita nessa época, já se mostrava amplamente operante. Foi Ginzburg (1986) quem retomou este paradigma, o qual chamou de *indiciário*, com o objetivo de demonstrar a relevância teórica de fenômenos considerados negligenciáveis (como, por exemplo, em nosso

---

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SF2, na Proposta temática 05.

caso, as imprecisões entre espaços em branco que podem definir, ou não, hipersegmentações, por representarem *instanciações episódicas e locais*), reconstruindo a trajetória histórica deste paradigma e, dessa forma, definindo princípios metodológicos que garantissem rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade.

O traçado histórico proposto por Ginzburg (1986) tem como um de seus pontos de apoio o delineamento da analogia entre os métodos investigativos de Morelli (historiador de arte), de Sherlock Holmes (personagem detetive, criado por Conan Doyle) e de Freud (médico e fundador da Psicanálise), justamente por terem como objeto comum de investigação *pistas* ou, mais especificamente, cada qual em sua área, signos pictóricos, indícios e sintomas, respectivamente.

O caráter eminentemente qualitativo deste tipo de investigação calcada em *indícios* fez com que optássemos por este paradigma em detrimento daqueles inspirados por modelos galileanos que governam, principalmente, as investigações das chamadas ciências exatas (que privilegiam a quantificação e prezam pela repetibilidade de resultados obtidos por meio de situações experimentais controladas), porque acreditamos, assim como Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (1997, p.15)

> que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, esses dados podem contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística. (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997, p.15)

Dessa forma, a adoção de um paradigma indiciário, preocupado com questões concernentes a dados singulares, poderá “contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características

universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade" (ABAURRE, FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997, p.17).

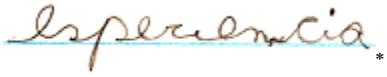
Devido à natureza processual e, portanto, instável dos dados de escrita inicial, por sua provisoriedade de hipóteses e contínua (re)elaboração, nada mais proveitoso para um estudo que considera a íntima relação entre sujeito/linguagem do que analisarmos aquelas situações em que ocorrem o que Silva (1991) denominou *procedimentos epilingüisticos* (que, neste nosso estudo, se restringirão às ocorrências de hipersegmentações). Para isto, reafirmamos, por meio das palavras de Ginzburg (1986, p.144), que "é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...] Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados".

No entanto, a adoção do *paradigma indiciário* implica o estabelecimento de um rigor metodológico diferente do que aquele do paradigma galileano, dito rigoroso por sua orientação quantitativa e antiantropocêntrica, pois, ao contrário deste último, assume um *rigor flexível*, no sentido de que

> suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1986, p.179)

Cabe neste momento explicitar que, ao assumirmos os indícios enquanto reveladores dos momentos em que o sujeito opera com a (sua) escrita/linguagem, não estamos negando a importância das regularidades, muito menos excluindo-as; pelo contrário, assim como disse Ginzburg (1986, p.178), "alguns indícios mínimos podem ser assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais".

Pretendemos, portanto, por meio de um *paradigma indiciário*, seguir um modelo abdutivo de estudo, que nos permita partir de dados mais ínfimos de escrita (as decisões sobre o que podemos, ou não, considerar como hipersegmentações), e chegar a possibilidades explicativas para o funcionamento mais geral das hipersegmentações na escrita infantil.

2.5.  *

Conforme antecipamos, nossa análise deve ser direcionada a uma abordagem qualitativa que, por meio de um estudo longitudinal, permita-nos acompanhar o funcionamento das marcas de hipersegmentação dos alunos e, possivelmente, da própria aquisição da escrita, visto que não deixaremos de apontar as regularidades que pudermos detectar.

Para tanto, inicialmente, buscaremos identificar as ocorrências de hipersegmentações nas 306 (trezentas e seis) produções textuais que compõem o *corpus*, cabendo retomar que, para o levantamento dessas marcas lingüísticas, não foram quaisquer separações no interior de palavras que foram consideradas como hipersegmentações.

Partindo do pressuposto de que, na escrita alfabética, as fronteiras de palavras são delimitadas por espaços em branco, elegemos para este trabalho um estudo preferencial desse tipo de segmentação, ficando, no entanto, subentendido que, por nos apoiarmos, em momentos decisivos, em uma metodologia indiciária, se em algum momento percebêssemos outros critérios de definição de fronteiras que marcassem o que poderíamos considerar como hipersegmentação, iríamos levá-los em conta.

---

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SF2, na Proposta temática 19.

Isso porque o fato de procurarmos por segmentações no interior do que se define convencionalmente como *palavras*, provocadas pelo uso singular de espaços em branco, não nos serviu como critério único de identificação das hipersegmentações. Com efeito, por várias vezes hesitamos em afirmar quais espaçamentos poderiam, de fato, ser considerados ou descartados enquanto ocorrências desse fenômeno lingüístico, visto que a escrita de crianças – principalmente quando realizada com letra de forma – não apresenta grafia regular.

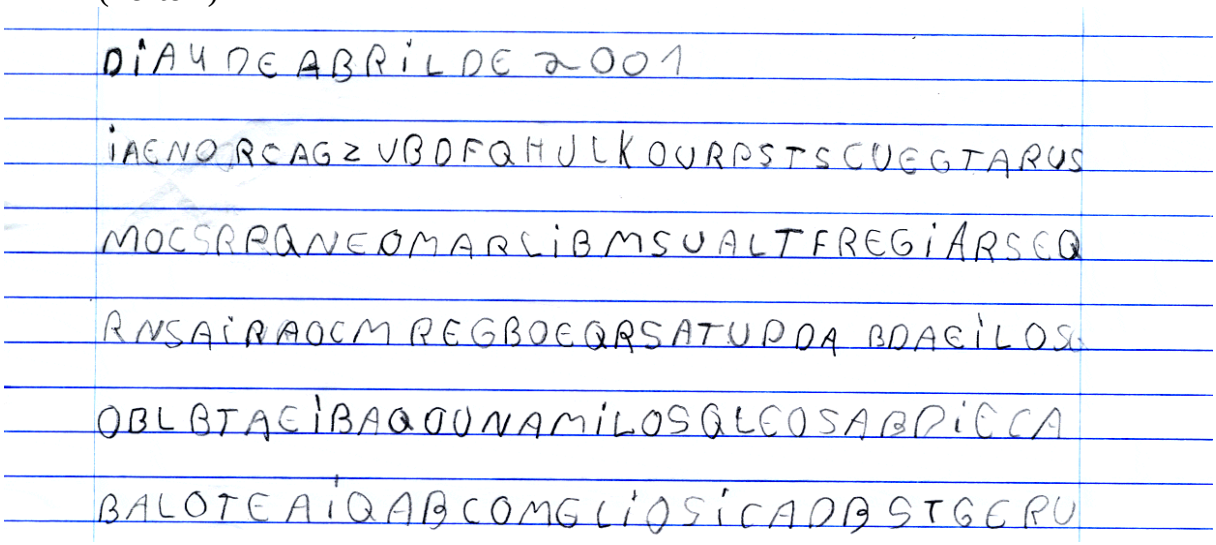
Tornou-se, para tanto, absolutamente necessário um olhar voltado para os indícios, com base no qual, ao observarmos atentamente a produção escrita das crianças, pudéssemos, por exemplo, em sinal de dúvida: (1) comparar, se fosse o caso, a distribuição dos espaços em branco entre palavras que se repetem ao longo do texto, verificando se havia diferença significativa entre seus espaçamentos a ponto de considerar uma delas como hipersegmentada; (2) comparar os espaçamentos que antecediam e/ou sucediam alguma letra específica (particularmente a letra "T", devido ao espaço aparentemente maior que se pode perceber na base do seu traçado), verificando se havia regularidade quanto ao tamanho desses espaços em branco no texto e, caso algum deles fosse significativamente discrepante, dentro do contexto gráfico em que estivesse inserido, pudéssemos considerá-lo como indício de uma hipersegmentação; (3) comparar, de modo geral, as dimensões particulares que o sujeito atribuía aos espaços em branco utilizados em sua produção textual, verificando se havia algum em especial que destoasse dos demais a ponto de indiciar uma possibilidade de hipersegmentação.

Dessa maneira, reafirmamos a importância de se considerar, em estudos como o nosso, dados pormenorizados, pois, mesmo quando a criança já reconhece e utiliza os caracteres gráficos comuns da escrita alfabética (letras do alfabeto), seu traçado muitas vezes obedece a critérios e disposições singulares ao indivíduo.

Convém também mencionar que, dentre as dificuldades de identificação das ocorrências de hipersegmentação nas produções textuais do *corpus*, encontramos, em especial, três tipos de escrita que nos chamaram a atenção por sua significativa freqüência[19] nas produções textuais das crianças e pela dificuldade metodológica[20] que se instaurou advinda desses tipos.

O primeiro desses tipos de escrita diz respeito àquelas produções textuais em que observamos agrupamentos de letras em seqüência, **sem formarem blocos** que poderiam corresponder a palavras, resultando em textos nos quais a atribuição de sentidos se mostrou bastante comprometida, como no trecho que se segue, extraído da Proposta Temática 01:

(Texto 1)



Para facilitar as citações ao longo do trabalho, denominaremos a dificuldade acima mencionada de Dif.1. Assim, em algumas situações que requerem um vocabulário sucinto (como numa tabela, por exemplo), poderemos informar que não se trata simplesmente de uma produção em que não foi possível observar hipersegmentações, mas que se refere a um tipo de texto como o visualizado no exemplo acima.

---

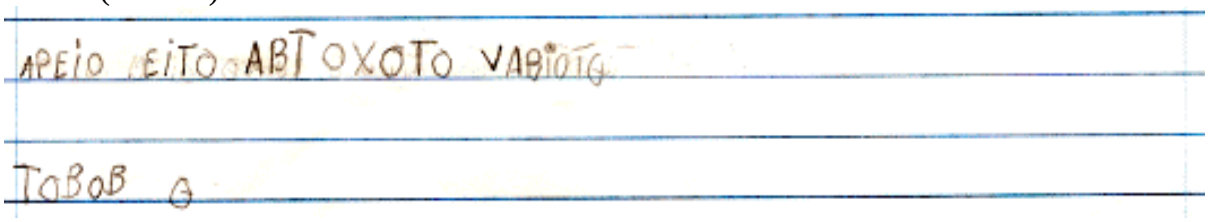
[19] Embora não estejamos inseridos num paradigma que prime por dados estatísticos, convém mencionar que a possibilidade de encontrar tendências possui como base a estatística; afinal, é por meio dos dados percentuais que conseguimos demonstrar a não-aleatoriedade dos dados.

[20] O que estamos chamando de dificuldade metodológica, na verdade, diz respeito ao contato do pesquisador com o momento em que a escrita da criança se mostrou como "refratária à interpretação" (CAPRISTANO, 2007).

Quanto ao segundo tipo de escrita, refere-se àquelas produções textuais formadas por **agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco** aos quais não foi possível atribuir sentido, total ou parcial, ao texto – já que em algumas produções encontramos (co)ocorrência desses agrupamentos de letras com palavras do léxico.

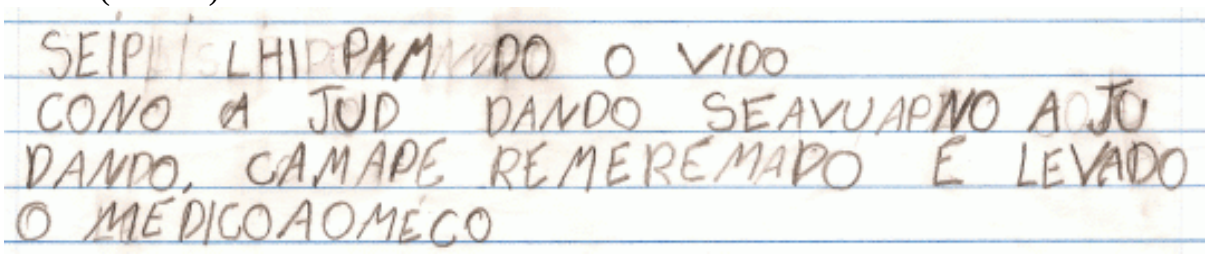
Como exemplo do primeiro caso – referente às produções textuais formadas por agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco aos quais não foi possível atribuir nenhum sentido – temos o trecho abaixo, extraído da Proposta Temática 01:

(Texto 2)



Como exemplo do segundo caso – referente às produções textuais formadas por agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco, aos quais, em alguns momentos, conseguimos identificar palavras do léxico – temos o trecho abaixo, extraído da Proposta Temática 01:

(Texto 3)

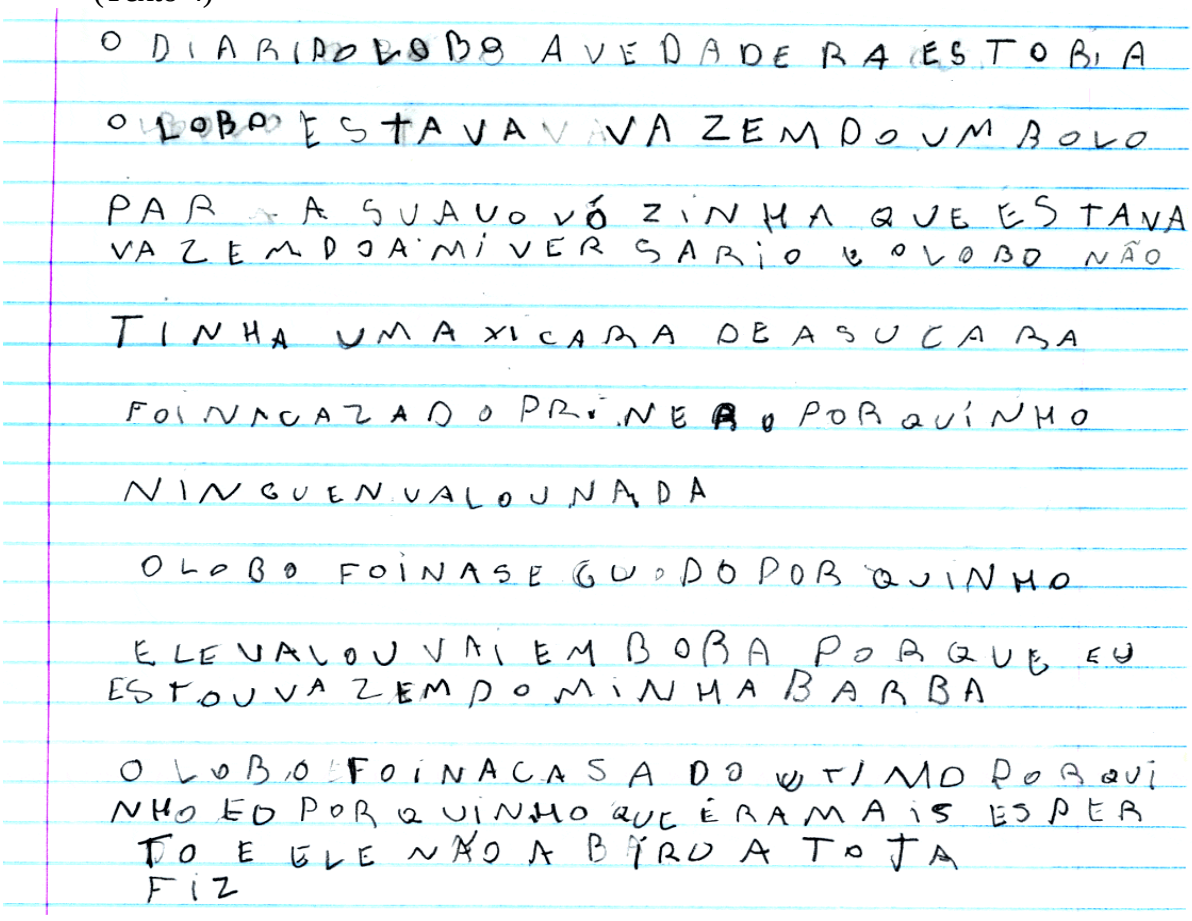


De qualquer forma, em ambos os casos, nossa dificuldade encontrou-se justamente na atribuição de sentido aos agrupamentos de letras, pois, sem identificarmos a palavra a que um agrupamento se refere, não poderíamos verificar se se trata (ou não) de uma hipersegmentação.

Para facilitar as citações ao longo do trabalho, seguiremos a proposta anterior de denominar os tipos de produções para os quais sentimos certa dificuldade em observar possíveis ocorrências de hipersegmentação. Assim, textos como o exemplificado acima serão mencionados em nosso trabalho como Dif.2. Conseqüentemente, caso haja a identificação de ocorrências de hipersegmentações na porção do texto a que conseguimos atribuir sentido, as ocorrências serão apresentadas juntamente com essa sigla.

Encontramos também com certa freqüência no *corpus* um terceiro tipo de escrita. Trata-se de produções textuais para as quais a distribuição dos espaços em branco entre os agrupamentos de letras resultou em seqüências nas quais, apesar de atribuirmos sentido, não conseguimos definir ao certo os momentos em que houve (ou não) espaçamentos. Para essa situação, usaremos a sigla Dif.3, mais comumente relacionada a casos de escrita com letra de forma, como no exemplo que se segue, extraído da Proposta Temática 06:

(Texto 4)


O DIA RIPO LOBO A VE DADE RA ESTOBIA
O LOBO ESTAVA VAZEMDO UM BOLO
PAR A SUAVOVÓ ZINHA QUE ESTANA
VAZEMDO A MIVERSARIO O LOBO NÃO
TINHA UMA XICARA DE ASUCARA
FOI NACAZAD O PRINEIRO POR QUINHO
NINGUENVALOUNADA
O LOBO FOINASEGUDO POR QUINHO
ELEVALOU VAI EM BORA PORQUE EU
ESTOUVAZEMDO MINHA BARBA
O LOBO FOINACASA DO UTIMO PORQUI
NHO ED POR QUINHO QUE ERAMAIS ESPER
TO E ELE NÃO A BIRO A TOTA
FIZ

Percebe-se que, no exemplo acima, não há problemas de atribuição de sentido ao texto. No entanto, quando procuramos definir os locais em que houve delimitação por meio de espaços em branco, nossa tarefa é dificultada devido, talvez21, ao uso da letra de forma. Cabe salientar que, em algumas produções textuais desse tipo, apesar das distribuições desiguais de espaços em branco entre as letras, conseguimos identificar em alguns momentos uma diferença de espaçamento que, a depender da situação discursiva, pode se constituir em um importante indício de uma hipersegmentação.

A significativa freqüência com que encontramos esses três tipos de escrita nas produções textuais das crianças do *corpus* fez com que dedicássemos atenção especial aos momentos de suas manifestações e observássemos indícios de um processo mais amplo relacionado ao aprendizado/ensino da escrita.

Com as explicações fornecidas até o momento, percebe-se que a adoção de um *rigor flexível*, tal como proposto por Ginzburg (1986, p.179), não confere à nossa seleção (nem à nossa análise) um caráter aleatório, visto que apresentamos critérios coerentes para o levantamento das hipersegmentações.

Feito o levantamento das ocorrências de hipersegmentação nas 306 (trezentas e seis) produções textuais do *corpus*, fizemos (como se verá na exposição dos resultados) uma análise quantitativa desses dados, apresentando, inclusive, cálculos percentuais, visando observar possíveis oscilações e tendências desse fenômeno lingüístico no decorrer do período analisado (as três primeiras séries do ensino fundamental).

Para a realização dos cálculos percentuais, primeiramente houve uma dupla contagem do número de palavras presentes no texto (obviamente aquelas para as quais conseguimos atribuir sentido). Depois, dentre essas palavras, observamos quantas delas foram hipersegmentadas. Finalmente, realizamos um cálculo para verificar o percentual de palavras

[21] Pensamos, a princípio, que o uso de letra cursiva facilitaria a identificação dos espaços em branco. No entanto, não foi o que encontramos em nossa amostra, já que também encontramos esta dificuldade em produções com letra cursiva, como é possível verificar na produção textual anexada ao final deste trabalho (ANEXO B).

hipersegmentadas (em relação ao total de palavras de cada texto) nas produções textuais de cada criança.

Quanto à seleção e à organização dos dados quantitativos, cabe ainda esclarecer alguns pontos para sua melhor compreensão: (1) na contagem de palavras excluímos o cabeçalho (geralmente composto pelo nome da cidade, pela data, pelo nome da professora e pelo nome do aluno), por termos observado que este se encontra na grande maioria das produções sob forma quase que padronizada, fato que, em alguns momentos, viria a distorcer a análise quantitativa dos dados, visto que produções entregues apenas com o cabeçalho seriam computadas contando como se fossem a realização da proposta; (2) para a análise percentual, a contagem de hipersegmentações não foi realizada pelo número de ocorrências mas sim pela quantidade de palavras em que as ocorrências puderam ser encontradas. Por exemplo, a palavra ***ouvido*** quando encontrada nas produções textuais sob a forma de ***o vi do*** foi considerada como sendo uma única palavra hipersegmentada, apesar de conter duas ocorrências de hipersegmentação em seu interior; (3) devido ao fato de os sujeitos estarem imersos em práticas de letramento nas quais rótulos e marcas de produtos se fazem presentes, consideramos em nossa análise quantitativa todos os termos de língua estrangeira que representam marcas de produtos bastante freqüentes no cotidiano das crianças como, por exemplo, as palavras *discman*, *Pepsi* e *Kodak*, encontradas em nosso *corpus*; (4) como se trata de produções textuais realizadas por crianças, pudemos verificar a presença significativa de desenhos, o que tornou necessária a contagem de palavras escritas vinculadas diretamente (ou mesmo no interior dos) aos desenhos, como no exemplo a seguir, extraído da proposta temática 36 realizada pelo SF1:

Ainda em se tratando de organização, com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos, bem como facilitar as citações no corpo deste trabalho, resolvemos atribuir-lhes uma sigla seguida de um número. Assim, para que possamos identificar seus gêneros, designamos a sigla **SF** para os sujeito do sexo feminino e a sigla **SM** para os sujeitos do sexo masculino, seguida de uma numeração que obedeceu à ordem alfabética de seus nomes. Dessa forma, como trabalharemos com quatro sujeitos de cada gênero, estes serão: SF1, SF2, SF3, SF4, SM1, SM2, SM3 e SM4.

Essa etapa de análise quantitativa mostrar-se-á importante na medida em que poderá nos auxiliar no exame comparativo entre os sujeitos e entre as propostas temáticas, possibilitando a observação de tendências relacionadas ao funcionamento das segmentações na escrita inicial e, de modo mais geral, a observação dos movimentos percorridos pela criança em busca daquilo que entendem por escrita.

Os dados serão analisados qualitativamente a partir de subsídios encontrados em nossos próprios estudos sobre a escrita e, especialmente, a partir de subsídios encontrados em trabalhos de autores como Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), no que se refere às contribuições metodológicas do paradigma indiciário (já citadas). Corrêa (2004) nos fornecerá o eixo organizador de como entenderemos as relações entre o falado e o escrito na produção textual dos sujeitos da pesquisa. Pretendemos, assim, buscar nos dados indícios da relação desses sujeitos com a linguagem, os quais possibilitem explicar os diferentes modos pelos quais a inserção do sujeito em práticas orais e letradas se mostrem como constitutivos de sua produção textual.

No entanto, na medida em que serão buscados indícios da circulação dos sujeitos escreventes por práticas orais e letradas, outros tipos de subsídios serão necessários, especialmente para explicarmos fatos ligados à estrutura das hipersegmentações e a seu funcionamento no conjunto de dados que comporão o *corpus*. Para tanto, no que se refere à

inserção dos sujeitos por práticas de oralidade, destacaremos um aspecto que se mostra particularmente saliente para crianças em construção da escrita, a saber, a intuição de constituintes prosódicos. Para a identificação e a categorização desses constituintes em nossos dados, na medida em que se mostrarem relevantes em sua constituição, vamos nos basear em Nespor & Vogel (1986) e na adaptação para o português brasileiro de suas contribuições, feita por Bisol (1996). Já no que se refere à inserção dos sujeitos em práticas de letramento, destacaremos também um aspecto particularmente saliente dessas práticas em contexto escolar, a saber, a constituição do código escrito institucionalizado (CORRÊA, 2004), ou, em nosso caso mais específico, a aquisição das convenções ortográficas. Para a explicação de fatos relativos a essa constituição, além de Corrêa (2004), fornecerão subsídios para nossa pesquisa trabalhos como os de Soares (1998), Tfouni (2000) e Kleiman (1995).

Finalmente, no que se refere a fatos mais particularmente relacionados a como o entrecruzamento de práticas orais e letradas pode ser detectado e mostrado na estrutura das hipersegmentações, vamos nos basear em trabalhos como os de Chacon (2003, 2004, 2005 e 2006), Capristano (2003 e 2004) e Tenani (2004), que, sistematicamente vêm dedicado atenção mais especial a esses fatos, tanto na aquisição de escrita de crianças quanto na de adultos.

CAPÍTULO 3

Conforme já apresentado, nosso propósito é desenvolver um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações na escrita inicial de crianças, a fim de acompanharmos o funcionamento dessas marcas lingüísticas e, possivelmente, do próprio processo de aquisição da escrita, visto que não deixaremos de apontar as regularidades que pudermos detectar.

Neste capítulo, instigados pelas reflexões dos autores apresentadas no item 1.1 deste trabalho, buscaremos demonstrar a pertinência de duas hipóteses que orientam nossa reflexão. Relembrando: a primeira delas diz respeito à possibilidade de as hipersegmentações serem representativas da inserção do sujeito escrevente em práticas orais e letradas constitutivas de seu aprendizado institucional da escrita; a segunda refere-se à possibilidade de ocorrerem de acordo com alguns movimentos, ao longo deste processo, rumo a uma proximidade com o que se entende como escrita padrão, podendo se constituir em momentos de manifestação da subjetividade do produtor do texto.

Para tanto, a apresentação e a discussão de nossos dados será dividida em duas partes. Na primeira parte (item 3.1), apresentaremos dados que, em alguma medida, contribuem para demonstrar a primeira de nossas hipóteses; na segunda parte (item 3.2), exporemos dados que nos auxiliarão na demonstração da segunda hipótese, mas que também podem contribuir para uma melhor compreensão da primeira.

---

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SM4, na Proposta temática 16.

3.1. primeiro de tudo*

Seguindo os procedimentos expostos no capítulo precedente, realizamos a identificação das ocorrências de hipersegmentações nas 306 (trezentas e seis) produções textuais que compõem o *corpus*. O resultado deste levantamento encontra-se nos Quadros de 1 a 11, nos quais estão dispostas todas as ocorrências de hipersegmentações encontradas em cada um dos sujeitos em cada uma das propostas temáticas.

Quadro 01 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 01 a 04

Propostas	01	02	03	04
SF1	lhi pam do (limpando) a jud dando (ajudando) a ju dando (ajudando) Dif.2	0	0	0
SF2	Dif.2	Dif.3	-	é sa (essa) es cola (escola) e sa (essa) Dif.3
SF3	Dif.2	0	0	Dif.3
SF4	Dif.2	Dif.3	Dif.3	e ducaseo (educação) Dif.3
SM1	Dif.1	Dif.1	0	0
SM2	Dif.2	Dif.2	Dif.3	0
SM3	Dif.2	-	Dif.2	Dif.2
SM4	Dif.2	Dif.2	0	0

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SM2, na Proposta temática 19.

Quadro 02 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 05 a 07

Propostas	05	06	07
SF1	es tava (estava) com vide (convido) o viu (ouviu) da lho (barulho) Dif.2	a dino (abrindo)	0
SF2	é raumaveis (era uma vez) dom do (quando) qudoche gou (quando chegou) a trasado (atrasado)	Dif.3	-
SF3	Dif.2	Dif.2 e 3	Dif.2
SF4	a i da (ainda) pufa vor (por favor) Dif.3	a sucar (açúcar)	po rum (por um)
SM1	0	Dif.2 e 3	0
SM2	Dif.3	so pou (soprou) Dif.2 e 3	Dif.3
SM3	Dif.2	Dif.2 e 3	Dif.2 e 3
SM4	Dif.3	Dif.2 e 3	ami mao (animal) Dif.2

Quadro 03 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 08 a 10

Propostas	08	09	10
SF1	0	0	sabom nete (sabonete)
SF2	Dif.3	0	Dif.3
SF3	Dif.2	Dif.2	0
SF4	0	0	0
SM1	0	0	0
SM2	ga-rafa (garrafa) Dif.3	-	jogui nho (joguinho) um ma (uma) Dif.3
SM3	Dif.2 e 3	é lanãotianataeutiaqueinocupermecatoe (ela não tinha nada eu tinha que ir no supermercado e)	Dif.3
SM4	Dif.2	a bacaxi (abacaxi) Dif.2	setem bro (setembro) ma nsa (mansa) Dif.3

Quadro 04 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 11 a 13

Propostas	11	12	13
SF1	0	-	a gora (agora) e cem (esses) a guda (ajudar)
SF2	0	Dif.3	a prenti (aprendi)
SF3	Dif.2	0	-
SF4	0	0	0
SM1	0	gar ganfica (garganta fica)	-
SM2	ou melête (omelete) fri ta (fritar) eis ta (e está) pron to (pronto) o mapanéla (uma panela) Dif.3	0	cam verça (conversar) com segue (consegue)
SM3	no me (nome) um a (uma) xi cara (xícara) ça de ra (assadeira) Dif.3	is bitau (hospital) bó de (pode) Dif.3	Dif.3
SM4	-	e rita (irrita) e zatelha (exagerar) falali nhato (falarem alto)	0

Quadro 05 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 14 a 16

Prop.	14	15	16
SF1	-	0	0
SF2	a dorei (adorei) você is (vocês) as prezentasam (apresentação)	0	0
SF3	a miga (amiga) Dif.2	o lha (olha) e lefete (2x-elefante) so coro (2x-socorro) o gemia gude (alguém me ajude)	caralio lana (Caroline) Dif.2
SF4	para bems (parabéns)	0	em lustre (ilustre) ou vir (ouvir)
SM1	-	é rauma (era uma) a i (ai) é lagoto (ela gostou) é lalevoelepacaza (ela levou ele pra casa)	é raumacasa (era uma casa) e tanelanãopoqenacasa (entrar nela não porque na casa)
SM2	para bes (parabéns) mão dãno (mandando) mão dou (mandou) mãon dou (3x-mandou) es quesido (esquecida) es que serãono (esqueceremos) é sa (essa) es tãonos (estamos) es tano (estamos) guas tãon de (gostando de) es queser (esquecer) a praso (abraço)	0	a té (2x-até)
SM3	o brigado (obrigado) a luno (aluno)	e um (eu) qué ira (queria) o um (ou)	emcraça da (2x-engraçada)
SM4	0	0	A naliseno (analisando) é sacadera (essa cadeia) é réditari (hereditária) que ro (quero) dé ta (dessa)

Quadro 06 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 17 a 20

Propostas	17	18	19	20
SF1	0	-	tem bem (também)	0
SF2	0	0	0	0
SF3	Dif.2	par bêns (parabéns) e tadra (estar grávida)	0	Dif.2
SF4	no sadutos (nos adultos)	0	Para Bens (parabéns)	0
SM1	sosalalé la (só falar nela)	a cetiu (assistiu)	a rea (3x-areia) de pois (depois) mete de (metade)	deze ei (dezenhei)
SM2	0	0	a reia (2x-areia)	0
SM3	Dif.3	mão tei (mandei) a çistio (assistiu) Dif.3	no medapreda (nome da pedra) de pois (depois)	0
SM4	0	0	0	0

Quadro 07 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 21 a 24

Propostas	21	22	23	24
SF1	0	a quele (aquele)	0	chapeu zinho (chapeuzinho) ele vou (e levou)
SF2	0	0	-	0
SF3	0	Dif.2	a pare seu (apareceu) fique i (fiquei)	Dif.2
SF4	0	0	0	em boura (embora)
SM1	a xou (5x-achou)	-	0	em controu (encontrou) de zeicenais (dizem ser mais) Dif.3
SM2	0	0	cacho rro (cachorro)	0
SM3	as cistito (assistindo)	-	-	chapéu zinho (chapeuzinho) co meçou (começou) lo pumal (lobo mal)
SM4	0	dei do (deitado) Dif.2	0	0

Quadro 08 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 25 a 28

Propostas	25	26	27	28
SF1	0	0	A lerta (3x-alerta) me cher (mexer)	0
SF2	0	0	0	com vido (convido)
SF3	0	Dif.2	-	0
SF4	0	-	a quela (3x-aquela) assi nado (assinado)	a qui (aqui)
SM1	0	de pois (depois)	0	de pois (depois)
SM2	0	0	to do (todo) binca deira (brincadeira)	0
SM3	e le (2x-ele)	em tam (então) a tenção (atenção) a cabou (acabou)	a tenção (atenção) a i (aí)	vi ecê (viesse)
SM4	0	-	pé gapé ga (pega pega) pé gando (pegando)	0

Quadro 09 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 29 a 32

Propostas	29	30	31	32
SF1	0	0	0	0
SF2	0	0	0	-
SF3	Dif.2	com sigo (2x-consigo) Dif.2	sio menta (ciumenta) a migo (amigo) ou torapesou (outra pessoa) Dif.2	0
SF4	0	0	0	0
SM1	a cidente (acidente) a gora (agora) noos pital (no hospital)	Dif.2	a comtece (acontecer)	0
SM2	0	0	0	0
SM3	0	a miversario (aniversário)	a guenta (agüenta)	com prar (comprar) ladi nhas (latinhas)
SM4	0	o sotro (os outros)	a ruma (arrumar) vai dosa (vaidosa) na das (nadar)	0

Quadro 10 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 33 a 37

Propostas	33	34	35	36	37
SF1	0	0	0	0	da queles (daqueles)
SF2	0	0	0	0	na quele (naquele)
SF3	a ceita (2x-aceita) enocio nada (emocionada) dis maia (desmaia)	0	a nizersario (aniversário)	da qui (daqui)	0
SF4	0	0	0	da qui (3x-daqui)	0
SM1	a seitar (aceitar) a legria (alegria)	0	0	telha do (telhado)	0
SM2	0	0	0	0	0
SM3	0	0	0	0	0
SM4	0	0	0	0	0

Quadro 11 – Estruturas hipersegmentadas, por sujeito, nas propostas de 38 a 41

Propostas	38	39	40	41
SF1	0	0	0	0
SF2	0	0	0	0
SF3	a temção (atenção) com fusão (confusão)	0	A tenção (atenção) dé la (dela) Dif.2	des cola (descola)
SF4	0	a onde (aonde)	0	a o (ao) a cabei (acabei)
SM1	-	o zoltro (os outros) o zoutro (os outros)	em trol (entrou)	des mola (desmola)
SM2	a tropela (atropela)	0	tetea plegico (tetraplégico)	0
SM3	muit o (muito)	0	a chei (achei)	0
SM4	-	0	a sistim (assisti)	0

Com a visualização dos quadros acima e apoiados em informações relativas à produção das propostas (descritas no Capítulo 2 e no Anexo A), obtivemos uma visão geral de nossos dados, com base na qual já é possível observar o que nos levou a formular a primeira das hipóteses que orientam este trabalho.

Estamos nos referindo às estruturas hipersegmentadas. Com efeito, percebemos ser completamente cabível que essas sejam marcas lingüísticas representativas da inserção do sujeito escrevente em práticas orais e letradas constitutivas de seu aprendizado institucional da escrita, já que nos pareceu uma tendência bastante recorrente – talvez pelo fato de ainda não compartilharem dos critérios morfossintáticos e semânticos utilizados pelo escrevente mais fluente ao segmentar seu enunciado – as crianças cruzarem hipóteses provindas do fluxo da fala com a "percepção espontânea de escritas no seu ambiente, de exemplos novos ensinados pelo alfabetizador, ou de elementos que já conhece (letras do próprio nome ou de nome dos familiares, por exemplo)" (SILVA, 1991, p.27).

Com base nesta tendência, acreditamos que as estruturas produzidas pelas crianças indiciam reflexões acerca da enunciação escrita embasadas naquilo com que elas já vêm, há algum tempo, trabalhando: a enunciação falada.

Acreditamos, com base em Corrêa (2004), que, devido à circulação que o escrevente faz pelo imaginário sobre a constituição da (sua) escrita, em alguns momentos "ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, situação em que tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal" (CORRÊA, 2004, p.10), correspondendo ao que chamou de *representação da gênese da escrita pelo escrevente*.

Assim, se partirmos do princípio de que, no início do processo de escolarização, a criança desconhece os critérios ortográficos de segmentação, ou seja,

> [...] desconhece as classes de palavras, como definidoras de unidades morfológicas, para fins de escrita, separadas por espaços em branco em nosso sistema [...] é quase certo que, algumas vezes, a sua representação ortográfica tende a refletir unidades conforme ela as segmenta no seu discurso oral, de acordo com vários critérios. (SILVA, 1991, p.29)

Dessa forma, por acabarem, em grande medida, obedecendo a princípios que regem a organização de enunciados falados, os escreventes acabam se baseando, dentre outros, em componentes prosódicos da língua (cf. ABAURRE, 1991), ao formularem enunciados escritos. Assim, acreditamos que a intuição de constituintes prosódicos pode estar servindo como critério para as crianças segmentarem seus enunciados escritos.

Isto porque, por concebermos a prosódia como não exclusiva dos enunciados falados, afirmamos, juntamente com Corrêa (2004), ser possível recuperá-la nos enunciados escritos; mais especificamente, acreditamos que as hipersegmentações, em alguns momentos, podem ser entendidas como índices do trânsito do sujeito escrevente pelo seu *imaginário sobre a gênese da escrita*.

No entanto, para analisarmos os possíveis critérios de segmentação utilizados pelas crianças no processo de escrita, no que diz respeito à transposição de elementos das práticas orais para as letradas, vamos nos servir da noção de constituintes prosódicos, proposta por modelos fonológicos não-lineares como o de Nespor & Vogel (1986), e na adaptação para o português brasileiro de suas contribuições, feita por Bisol (1996). Seguiremos, assim, passos trilhados por Abaurre (1991), Chacon (2003, 2004, 2005 e 2006), Capristano (2003 e 2004), Tenani (2004) e Cunha (2004), bem como os que trilhamos em nossos trabalhos anteriores, a saber, Paula (2003 e 2004).

Segundo Nespor & Vogel (1986), os constituintes prosódicos são organizados de forma hierárquica. Porém, essa organização prosódica baseia-se não apenas em informações advindas do componente fonológico, mas, também, de outros subsistemas gramaticais, como o morfológico, o sintático e o semântico. No entanto, os constituintes prosódicos possuem

suas próprias regras e princípios, não apresentando compromisso de isomorfia entre as informações fonológicas e as não-fonológicas (morfológica, sintática e semântica).

Com o objetivo de caracterizarem os constituintes prosódicos, Nespor & Vogel (1986) os concebem como regidos pelos seguintes princípios:

> Princípio 1. Uma dada unidade não-terminal da hierarquia prosódica, X^p, é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior, X^{p-1}.
> Princípio 2. Uma unidade de um dado nível da hierarquia está exaustivamente contida na unidade imediatamente superior da qual faz parte.
> Princípio 3. As estruturas hierárquicas da fonologia prosódica são n-árias.
> Princípio 4. A relação de proeminência relativa verificada entre nós irmãos é tal que a apenas um dos nós se atribui o valor forte (s) e a todos os demais é atribuído o valor fraco (w). (NESPOR & VOGEL, 1986, p. 7)[22]

Com base nesses princípios, um constituinte prosódico é organizado de acordo com a seguinte regra: "Junte em um X^p de ramificação n-ária todos os X^{p-1} incluídos em uma cadeia delimitada pela definição do domínio de X^p "[23] (NESPOR & VOGEL, 1986, p.7). Assim, X^p pode ser um constituinte qualquer e X^{p-1} o constituinte que estiver imediatamente abaixo dele na hierarquia.

Esta hierarquia prosódica formaliza o componente prosódico em 7 (sete) constituintes, a saber (do menor para o maior): sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado fonológico (U). A seguir, faremos uma breve exposição de algumas características relativas a cada um desses constituintes:

---

[22] Esta e as demais traduções que se seguirão são de nossa responsabilidade. Trecho original: "*Principle 1*. A given nonterminal unit of the prosodic hierarchy, X^p , is composed of one or more units of the immediately lower category X^{p-1}. *Principle 2.* A unit of a given level of the hierarchy is exhaustively contained in the superordinate unit of which it is a part. *Principle 3*. The hierarchical structures of prosodic phonology are n-ary branching. *Principle 4.* The relative prominence relation defined for sister nodes is such that one node is assigned the value strong (s) and all the other nodes are assigned the value weak (w)." (NESPOR & VOGEL, 1986, p. 7)

[23] Trecho original: "Join into an n-ary branching X^p all X^{p-1} included in a string delimited by the definition of the domain of X^p." (NESPOR & VOGEL, 1986, p. 7)

Sílaba (σ): é uma unidade fonológica, de natureza prosódica. Como todo constituinte, tem um elemento dominante, ou seja, o elemento de maior sonoridade – que, em Português, é sempre uma vogal – e seus dominados (as consoantes ou *glides* que cercam esse elemento). Para que uma sílaba seja formada, é fundamental a existência do núcleo, sendo que as outras categorias podem ser vazias. A sílaba é, dessa perspectiva, a categoria basilar da hierarquia prosódica e seu domínio é a palavra fonológica, mas intermediada pelo pé métrico;

Pé métrico (Σ): é a relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas. Consiste basicamente em uma seqüência de uma sílaba forte e certo número de sílabas relativamente fracas, dominadas por um único nó. Segundo Bisol (1996), no português brasileiro, a maioria dos pés é de natureza binária e de cabeça (acento) à esquerda, o que caracteriza um pé troqueu. Mas também existem pés binários cuja cabeça se encontra à direita, os pés iambo, bem como pés formados por uma seqüência de duas sílabas longas (geralmente uma sílaba acentuada e uma pesada), denominados pés espondeus. Ainda segundo Bisol (1996), a língua portuguesa também admite a existência de pés ternários (os pés dátilos), como ocorre nas proparoxítonas, formados por uma seqüência de uma sílaba forte e duas fracas;

Palavra fonológica (ω): é a categoria que domina o pé. Possui um único elemento proeminente, ou seja, não pode ter mais do que um acento primário. É o nível em que se faz a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática, pois, de acordo com Bisol (1996), no português brasileiro, uma palavra fonológica pode ser menor ou igual a uma palavra morfológica;

Grupo clítico (C): é a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos (morfologicamente, palavras funcionais e pronomes átonos) e uma só palavra de conteúdo (palavra lexical), sendo o clítico, nesse caso, uma palavra destituída de acento;

Frase fonológica (Φ): é uma unidade prosódica composta por um ou mais grupos clíticos, ou palavras fonológicas. A frase fonológica geralmente é constituída de uma palavra lexical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio) ou uma palavra lexical juntamente com tudo o que estiver ligado a ela do seu lado não recursivo (no português brasileiro, o lado esquerdo), até aparecer outra palavra lexical. A frase fonológica também pode ser reestruturada e, nesse caso, será constituída de duas frases fonológicas que possuam alguma relação de transitividade, desde que a da direita não seja ramificada;

Frase entonacional (I): conjunto de frases fonológicas, ou apenas uma frase fonológica que porte uma linha entonacional característica, delimitada por pontos em que pausas podem ocorrer;

Enunciado fonológico (U): é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica. É delimitado pelo começo e fim de um constituinte oracional de natureza sintático-semântica e por pausas inerentes à delimitação de suas fronteiras.

Embasados no modelo fonológico supracitado, retomamos nossos dados de escrita e atribuímos-lhes uma possível leitura[24], a qual possibilitou nossa percepção de que, de fato, em muitos momentos a criança parece mostrar-se sensível a limites de constituintes prosódicos da língua, marcando-os (por meio da atribuição de espaços em branco) em seus enunciados escritos, ratificando, assim, a afirmação de Corrêa (2004, p. 116) de que a prosódia "é recuperável em diferentes pistas lingüísticas que os escreventes deixam em seus enunciados escritos. Portanto, embora não seja passível de uma representação segmental, é, pela articulação com outras dimensões da linguagem, recuperável nos enunciados escritos".

[24] Referimo-nos à atribuição de uma leitura porque os aspectos prosódicos constitutivos da escrita são outorgados, sobretudo, a partir da leitura. No entanto, atentamos para a possibilidade de mais de uma leitura às produções textuais, especialmente quando nos referimos a produções iniciais; afinal, encontramos poucos (ou, mesmo. nenhum) sinais de pontuação que pudessem dirigir esta nossa leitura. Dessa forma, atribuímos uma possível leitura aos textos do *corpus*, cientes de que pode não ser a única possível.

Como, neste trabalho, o foco são as hipersegmentações, nosso olhar foi direcionado apenas àquilo que conseguimos recuperar nessas marcas lingüísticas, de forma que, a princípio, buscamos por fatos da estrutura das hipersegmentações que poderiam estar relacionados à inserção do sujeito escrevente em práticas sociais de oralidade.

Assim, observando a configuração estrutural das ocorrências de hipersegmentações encontradas no *corpus*, verificamos, como em Chacon (2006),

> a ação desses constituintes sobre os sujeitos – já que se trata de estruturas da língua – e/ou um trabalho dos sujeitos sobre esses constituintes, na medida em que se pode pressupor que os escreventes, sobretudo em suas produções iniciais, sejam sensíveis a características prosódicas que operam na definição desses constituintes, procurando demarcá-las graficamente. (CHACON, 2006, p. 160).

De modo mais específico, podemos visualizar na tabela abaixo os constituintes prosódicos que pareceram influenciar os momentos em que as crianças hipersegmentaram seus enunciados escritos, bem como aqueles momentos em que a percepção das fronteiras de constituintes prosódicos pareceu-nos não ter sido fator preponderante nas escolhas das crianças sobre como segmentar.

Tabela 01 – Distribuição das estruturas das hipersegmentações por constituintes prosódicos

Constituintes	1ªsérie	> ω	2ª série	> ω	3ª série	> ω	Total	%
σ	21		30		6		57	**27,5**
σ + ∑troqueu	16		16		16		48	**23,2**
∑troqueu + σ	4		4				8	**3,9**
σ + σ + ∑troqueu	2						2	**1**
∑troqueu + ∑troqueu	1		2		1		4	**1,9**
∑troqueu + ∑iambo	0		1				1	**0,5**
σ + ∑iambo	6		9		11		26	**12,5**
∑iambo + σ	2		2		2		6	**2,9**
σ + ∑iambo + σ	1		2				3	**1,4**
∑iambo + ∑troqueu			2				2	**1**
∑troqueu + ∑dátilo					1		1	**0,5**
σ + ∑espondeu	1						1	**0,5**
σ + *	10	3	14	9	5	1	29	**14**
*** + σ**			3	1			3	**1,4**
σ + σ + *	1						1	**0,5**
σ + * + ∑troqueu			1	1			1	**0,5**
*** + ∑troqueu**	1	1	1		1		3	**1,4**
ϕ reestruturada	1	1					1	**0,5**
I	1	1					1	**0,5**
Ruptura entre núcleo e coda silábica	3		4		1		8	**3,9**
Ruptura entre ataque e núcleo silábico					1		1	**0,5**
Total	**71**		**91**		**45**		**207**	**100**

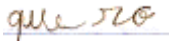
***** Estrutura que não coincide com nenhum constituinte prosódico

Como se pode observar, dentre as 306 (trezentas e seis) produções textuais que constituem o *corpus*, identificamos, ao longo dos três anos letivos, 207 (duzentas e sete) ocorrências de hipersegmentações. Desse total, 161 (cento e sessenta e uma) apresentaram partes que coincidiram com algum constituinte prosódico (o que equivale a 78%), fato que não pôde ser observado nas outras 46 (quarenta e seis) (que equivalem a 22%) ocorrências –

embora, ainda assim, na maioria delas, uma das partes coincidisse com algum constituinte. Acreditamos, pois, termos levantado dados significativos de que a prosódia se marca na escrita inicial de crianças (e não só nesta![25]) sob a forma de estruturas hipersegmentadas.

Com base nos dados da Tabela 1, percebemos também uma maior sensibilidade dos escreventes aos constituintes abaixo do nível da palavra (<ω), já que a grande maioria (77%) das rupturas ou aconteceu entre limites de sílaba ou entre limites de pés ou, ainda, entre ambos.

A forma de ruptura mais recorrente, no entanto, foi a ocorrida entre limites de sílabas (27,5%), como nos exemplos abaixo, extraídos do *corpus*, os quais, para melhores esclarecimentos, vêm acompanhados da sigla do sujeito escrevente e da proposta em que o exemplo encontra-se inserido:

(1)  (SM4, 16)

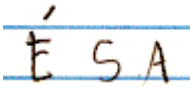
(2) (SM3, 11)

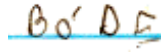
(3) (SM2, 10)

(4) (SF2, 05)

(5) (SM2, 14)

(6) (SM3, 11)

(7)  (SF2, 04)

(8)  (SM3, 12)

Selecionamos esses exemplos como representativos das demais ocorrências de hipersegmentação que, assim como essas, sugerem um apoio do escrevente no constituinte basilar da hierarquia prosódica.

[25] Cf. Tenani (2004), que também estuda este fenômeno lingüístico, mas na escrita de adultos em processo de alfabetização.

No exemplo (1), ao segmentar de modo singular a palavra *quero* em *que ro*, a criança parece se mostrar sensível aos limites silábicos, tendo demonstrado a princípio a possibilidade de ter reconhecido *que* como sendo uma palavra da língua – por sinal muito freqüente no léxico –, além da possibilidade de ter reconhecido *ro* do freqüente acesso gráfico às sílabas que a escola geralmente proporciona, seja por meio de quadros, de murais, ou mesmo na lousa.

Já no exemplo (2), instiga-nos o sujeito escrevente ter hipersegmentado *nome*, palavra tão freqüente no léxico – principalmente em se tratando de um sujeito que freqüenta a instituição escolar, que, em geral, exige que o aluno coloque no cabeçalho seu nome em produções textuais. Apesar de em outras situações haver a possibilidade de o escrevente tê-la escrito conforme as convenções ortográficas, a ocorrência destacada pode ter mostrado um momento em que o sujeito foi chamado a solucionar um problema local que a escrita lhe apresentou (cf. SILVA, 1991; ABAURRE, 1991), demonstrando-nos buscar hipóteses para segmentar com base em seu trânsito não só por práticas orais (já que identificou duas sílabas) mas também por práticas letradas, já que as duas sílabas identificadas (*no me*) correspondem a palavras escritas que, prosodicamente, equivalem a clíticos.

Com relação aos exemplos (3), (4) e (5), acreditamos na hipótese de que seus produtores talvez tenham segmentado de forma singular na tentativa de representar na escrita sua percepção do componente nasal, já que em (3) e (5) esse componente vêm duplamente marcado na proposta de segmentação de *uma* em *um ma* e de *mandou* em *mãon dou*, no primeiro caso pelo uso subseqüente de /m/ e, no segundo caso, pelo uso do til, além de /n/. Em (4), a refacção encontrada demonstra uma possível reflexão do escrevente sobre como grafar a palavra; no entanto, parece-nos que a dúvida do escrevente está na correspondência grafema/fonema, já que o local onde deveria colocar o espaço em branco não pareceu ser uma incógnita para a criança naquele momento. Também neste exemplo, uma possível percepção

da nasalização, por parte do escrevente, mostra-se, para nós, como significativa em razão da grande recorrência, em nossos dados, de hipersegmentações em que o ponto de ruptura coincide com a emergência de um elemento nasal, como os que destacamos. De qualquer forma, todas as hipóteses apresentadas de algum modo resultam na percepção do escrevente do componente prosódico da língua, já que, em todas as ocorrências, o constituinte basilar desse componente (a sílaba) encontra-se mobilizado – fato que, para nós, indicia o trânsito da criança pelo *imaginário sobre a gênese da escrita* e, também, pelo código escrito institucionalizado, já que a sílaba, assim como as marcas de nasalidade, são também unidades gráficas nas práticas de letramento desenvolvidas em contexto escolar.

No entanto, deixa-se explicitado, tanto para os exemplos anteriores quanto para os que se seguem, que o que estamos observando corresponde àquilo que, da heterogeneidade constitutiva da linguagem, conseguimos recuperar como sendo produto da relação com o já falado/escrito. Em outras palavras, estamos olhando apenas para aquilo que, nas palavras de Authier-Revuz (1990), corresponde à "heterogeneidade mostrada" – mais especificamente, em nosso caso, para o que conseguimos recuperar da dialogia com o já dito/escrito nas marcas de hipersegmentação.

Assim, antes de continuarmos nossa exposição, torna-se necessário esclarecer que, embora consigamos explicar grande parte das porções textuais entre os espaços em branco dispostos de modo não convencional em função de categorias fonético-fonológicas, observamos a existência de outros fatores que podem estar contribuindo.

De fato, se continuássemos nossa exposição baseados apenas no componente prosódico da língua correríamos o risco de deixar subentendida a idéia de que tais ocorrências poderiam ser entendidas como interferência do falado na escrita, fato que traria, implícita, a consideração de que vemos a escrita enquanto modalidade autônoma (pura). Contudo, tal idéia não procede. Afinal, na escrita da criança, conforme detecta Abaurre (1987), "é sempre

possível identificar a presença de elementos que pressupõe já a incorporação de aspectos convencionais, de escolhas típicas da escrita, de modelos escritos" (ABAURRE, 1987, p.193).

Basta observarmos o exemplo (6), em que a criança hipersegmentou *assadeira* em *ça de ra*. Chama-nos a atenção, nessa ocorrência, não apenas o fato de seu produtor ter obedecido aos limites da sílaba, mas também por ter feito uso de cedilha, o que nos mostra um possível conhecimento, por parte do escrevente, das alternativas ortográficas para o português brasileiro na representação da fricativa surda /s/.

Similarmente, nos exemplos (7) e (8), podemos verificar que as rupturas por meio dos espaços em branco ocorreram em limites silábicos. Mais do que isso, porém, tanto em *é sa* ("essa") quanto em *bó de* ("pode"), em que o espaços em branco ocorreram após a sílaba tônica (o que indicia uma possível distinção pelo escrevente do componente forte da palavra), a saliência fonético-fonológica desse componente forte foi marcada na escrita também por meio do acento gráfico, o que demonstra um conhecimento prévio de que, na escrita, a sílaba mais forte por vezes carrega um acento gráfico.

Deixa-se também explicitado que, em sua maioria, não foram quaisquer sílabas que foram delimitadas por espaços em branco, mas aquelas que, de alguma forma, coincidem com palavras do léxico escrito do português brasileiro, mais freqüentemente com aquelas às quais se pode atribuir o estatuto de clítico[26]. Fato que nos permite observar que as crianças em processo de aquisição de escrita indiciam, por meio das hipersegmentações, sua indecisão com relação aos momentos em que uma pequena seqüência de letras poderia corresponder a uma palavra inteira ou a uma parte de palavra da língua, o que novamente vem nos mostrar que, mesmo no início do processo de aquisição da escrita, a criança já vem refletindo sobre o modo de enunciação escrito – afinal, como vive em uma sociedade letrada, está imersa em

[26] Os clíticos levam esse nome devido a sua natureza híbrida, pois, apesar de se assemelharem a uma palavra, não podem funcionar como um enunciado, necessitando, devido a sua atonicidade, aproximar-se de palavras acentuadas (geralmente, verbos e substantivos) (cf. NESPOR & VOGEL, 1986).

atividades de leitura e escrita (em suas diferentes formas e contextos) que, de alguma forma, vêm contribuir para o processo de escrita.

Cabe observar que, apesar de a forma de ruptura mais recorrente em nossos dados ter sido a ocorrida entre limites de sílabas (27,5%), este dado se torna ainda mais contundente quando verificamos que, do total de estruturas hipersegmentadas, 89,3% apresentaram, em pelo menos uma de suas partes, uma estrutura que coincidiu com o constituinte basilar da hierarquia prosódica, ou seja, em 89,3% das estruturas hipersegmentadas pudemos observar porções correspondentes a sílabas, corroborando o fato de a sílaba ser um lugar de estruturação dos segmentos na língua, tanto na fala quanto na escrita.

Retomando a Tabela 1, outro constituinte que parece estar fortemente marcado na base das hipersegmentações encontradas são os pés métricos associados a sílabas, representando (no total de posições encontradas) 45,4% das ocorrências. Isto talvez se deva ao fato de

> Ao lidar com problemas de segmentação na escrita, as crianças freqüentemente [proporem] soluções que parecem estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, "preferencial", da palavra da língua. (ABAURRE, 1991, p.207)

Ou seja, a estrutura das hipersegmentações pode estar (também) relacionada com o que os escreventes em processo de aquisição da escrita imaginam ser uma das características do código escrito institucionalizado, na medida em que, em nosso caso[27], trata-se de uma quantidade supostamente ideal (por parte desses escreventes) de sílabas por palavra (duas), indiciando que podem estar considerando os dissílabos como forma canônica para as palavras da língua, já que a maioria dessas segmentações resultou em monossílabos (em sua maioria átonos) associados a dissílabos.

[27] Nossos dados confirmam os resultados de Abaurre (1991).

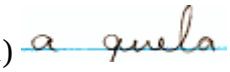
Quanto aos monossílabos, em sua grande maioria, coincidiram com clíticos (*a, e, com, em*...), “palavras sabidamente de difícil sistematização por iniciantes da prática de escrita. Com efeito, os escreventes, na aquisição dessa prática, freqüentemente hesitam entre considerar esses elementos como palavras ou como partes de palavras” (CHACON, 2003, p. 227).

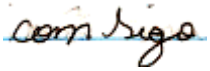
No entanto, acreditamos que isso não ocorra apenas com os monossílabos; afinal, os pés métricos encontram-se fortemente marcados em 51,2% das estruturas hipersegmentadas. Ressalte-se, a propósito, que, de modo bastante recorrente, os pés que detectamos possuem uma composição que permite identificar alguma palavra da língua, ou seja, já se observam neles indícios de uma apropriação do léxico escrito pelo sujeito escrevente. Assim, ao hipersegmentar uma estrutura de forma que uma de suas partes corresponda a um pé métrico, as crianças não o fazem aleatoriamente, mas parecem se basear, ao mesmo tempo, em características rítmicas da língua e na identificação de palavras que reconhece como sendo próprias da língua.

Vejamos os exemplos seguintes:

(9) (SF2, 04)

(10) (SF1, 05)

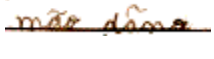
(11)  (SF4, 27)

(12)  (SF3, 30)

(13) (SM4, 12)

(14) (SF4, 16)

(15) (SF3, 15)

(16)  (SM2, 14)

(17) (SM4, 27)

(18) (SM4, 31)

Esses exemplos se referem à segunda forma de ruptura mais recorrente[28] em nossos dados, correspondente a uma combinação entre uma sílaba e um pé troqueu (23,2%) que, como se sabe, corresponde ao padrão de acento característico da maioria das palavras do português brasileiro, o padrão paroxítono.

Talvez esse fator tenha contribuído para as escolhas dos locais em que as crianças deveriam inserir os espaços em branco na escrita, como atesta Abaurre (1991):

> É interessante notar que as crianças muitas vezes parecem combinar suas hipóteses sobre o padrão de acento mais comum do português com uma hipótese sobre o número ideal de sílabas por palavra, indiciando, assim, a forma que podem estar tomando como canônica para as palavras da língua. (ABAURRE, 1991, p.207)

Percebe-se, nos exemplos de (9) a (18) que os escreventes segmentaram as palavras de forma a transformá-las em dissílabos acentuados à esquerda (pé troqueu), fato que nos sugere a possibilidade de as crianças em processo inicial de aquisição da escrita, em alguns momentos, se basearem em características dos enunciados falados para segmentarem enunciados escritos, por imaginarem, talvez, que estes últimos seriam uma representação tal e qual dos primeiros. No entanto, outros fatores estariam envolvidos, como a identificação, no interior das estruturas, de palavras freqüentes na língua.

De fato, em todos os exemplos apresentados até o momento (e mesmo nos subseqüentes), podemos identificar, em pelo menos uma das partes, uma estrutura que coincide com alguma palavra da língua (seja ela lexical ou funcional), provavelmente identificada pela criança, que, durante o (seu) processo de escrita, por tê-la identificado, delimitou-a graficamente, o que viria a indiciar, na heterogeneidade da escrita infantil, o (seu) trânsito por práticas de letramento (dentro e fora do contexto escolar).

---

[28] Mostraremos, por motivos óbvios de viabilidade, apenas exemplos dos modelos de ruptura mais recorrentes; afinal, deixa-se claro, nosso objetivo não é esgotar o tema analisando exaustivamente os dados, mas mostrar nosso modo de olhar para os dados, de constituí-los.

Considerando o letramento como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, tanto em contextos formais quanto em informais, e para finalidades práticas, podemos dizer que cada criança estará mostrando no processo de alfabetização o contato que tem com a escrita em seu ambiente sócio-cultural[29]. Portanto, a relação que cada criança estabelece com a escrita pode variar em função desse contato, como pode ser observado por meio desta tendência de pelo menos uma das partes hipersegmentadas coincidir com palavras do léxico mais freqüente das crianças, mais especificamente com clíticos.

Em *es cola* para *escola* (9), por exemplo, observamos a presença da palavra *cola*, muito freqüente no léxico de crianças. Não menos freqüente são as ocorrências *es* ***tava*** (para *estava* (10)), ***a*** *quela* (para *aquela* (11)), ***com sigo*** (para *consigo* (12)), ***e rita*** (para *irrita* (13)), ***em lustre*** (para *ilustre* (14)), ***so coro*** (para *socorro* (15)), ***mão dãno*** (para *mandando* (16), ***pé*** *gando* (para *pegando* (17)) e ***vai*** *dosa* (para *vaidosa* (18)).

Cabe ressaltar que esses dados dizem respeito não apenas aos exemplos apresentados, mas à totalidade dos dados investigados, como podemos observar no Gráfico 1, em que, dentre as estruturas hipersegmentadas encontradas em cada proposta temática, em sua grande maioria, ao menos uma de suas partes coincide com palavras da língua.

[29] Dizemos isto embasados, sobretudo, na afirmação de Tfouni (2000, p.23) de que "não existe, nas sociedades modernas, o letramento 'grau zero', que equivaleria ao 'iletramento'. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são 'graus de letramento', sem que com isso se pressuponha sua inexistência".

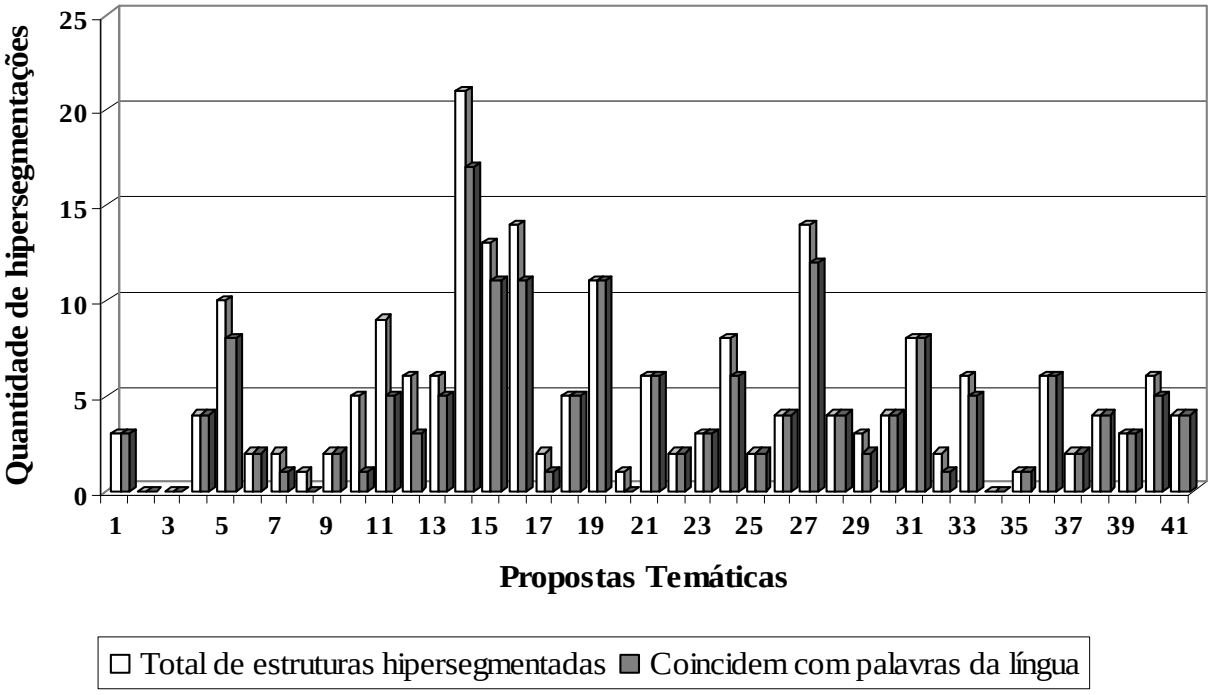


Gráfico 1 – Quantidade de estruturas hipersegmentadas em que ao menos uma de suas partes coincide com palavras da língua.

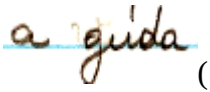
É interessante também observar que, nos exemplos (9), (10) e (13), a escolha das crianças foi pela letra ***e*** no início de cada seqüência de letra(s) que segmentou, o que nos fornece pistas da (sua) inserção em práticas de letramento, já que essa é uma letra usada na escrita para representar o que na fala pronunciamos como ***i***.

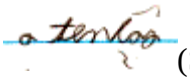
Outro dado interessante, no exemplo (14), diz respeito às possibilidades de sentidos do enunciado, pois, sendo *ilustre* uma palavra que dificilmente faça parte do vocabulário da criança, ela provavelmente tenha tentado atribuir sentido ao que estava escrevendo propondo uma segmentação em que fosse possível reconhecer palavras do (seu) cotidiano. Fato que confirma Tenani (2004), que se manifesta

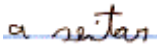
> contra a concepção de que há apenas uma estrutura adequada para cada enunciado (e conseqüentemente apenas uma forma escrita possível) e a favor da tese que admite que as estruturas lingüísticas veiculam mais de um sentido e não apenas "o adequado". Isso não implica afirmar, no entanto, que veicula qualquer um. (TENANI, 2004, p.241)

Esses dados nos fazem perceber, cada vez mais, que não há explicitude na escrita e que sua natureza não é homogênea. Afinal “é sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito” (CORRÊA, 2001, p.142).

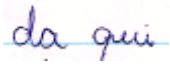
Vejamos outros exemplos de formas de ruptura recorrentes no conjunto de dados:

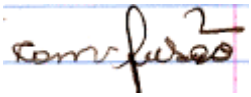
(19) 

(SF1, 13) (20) 

(SM3, 27) (21) 

(SM1, 33)

(22) 

(SF4, 36) (23) 

(SF3, 38)

O tipo de segmentação mostrada nos exemplos acima foi encontrado em 12,5% dos dados e corresponde a uma combinação entre uma sílaba e um pé iambo[30].

Apesar de, no português brasileiro, a estrutura rítmica desse pé ser menos freqüente que a do pé troqueu, esta também se faz presente em várias palavras da língua, fato que pode ter sido saliente nas escolhas das crianças.

No entanto, devido ao fato de haver uma tendência de pelo menos uma das partes hipersegmentadas coincidir com palavras do léxico e, mais especificamente para estes exemplos, com clíticos da língua, acreditamos ser mais provável que os critérios de segmentação das crianças estejam embasados na generalização que, talvez, façam das vezes em que o professor "corrige" a (sua) escrita sem lhe explicar que, naquele caso específico, ela deve segmentar por se tratar de mais de uma palavra, mas que existem casos em que uma letra

[30] Pé binário com cabeça (acento) à esquerda.

ou seqüência de letras que corresponderiam, em outro contexto, a clíticos, deverão ser entendidas não como verdadeiras palavras, mas como partes de uma única palavra.

Talvez essa hipótese também explique o relativo aumento desse tipo de estrutura de segmentação no decorrer dos três anos, fato que nos faz pensar na influência do contato que a criança tem com a escrita em seu ambiente sócio-cultural, que pode vir do processo de escolarização, mas não só deste contato, já que estas práticas podem possibilitar o acesso a outras práticas de letramento; além do fato de que não necessariamente o sujeito realiza este vínculo entre a (sua) escrita e a (sua) prática escolar, vista sua inserção em diversos eventos de letramento (cf. KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, acreditamos que, ao apropriar-se de escrita, o sujeito escrevente procura representar a imagem que faz do *código escrito institucionalizado*, entendido aqui "como a representação que ele faz do institucionalizado para a (sua) escrita[31], ficando aberta, portanto, a consideração de representações particulares, localmente atuantes" (CORRÊA, 2004, p.11).

Outro fator que, a nosso ver, deve ser levado em conta é a possibilidade de a criança ter hipersegmentado uma palavra por ter interrompido a (sua) escrita, como nos adverte Silva (1991), porque algo ao seu redor lhe chamou atenção ou até mesmo para tomar decisões acerca da grafia da palavra, da escolha de letras, momentos nos quais, ao retornar à escrita, acaba deixando um espaço em branco.

No que diz respeito àquelas hipersegmentações nas quais as porções segmentadas não corresponderam a nenhum dos constituintes propostos por Nespor & Vogel (1986) nem a palavras da língua, diríamos não se tratar apenas do resultado de operações singulares e idiossincráticas das crianças; afinal, as hipersegmentações puderam ser encontradas em várias propostas, realizadas por diferentes sujeitos ao longo do ano, o que sugere que essas estruturas são frutos de hipóteses coletivas, realizadas por várias crianças em suas tentativas de escrita.

[31] Segundo Corrêa (2004, p.11), "inversamente à concepção de escrita em sua suposta gênese, essas representações do escrevente tomam, nesse caso, como ponto de partida, o que ele imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade".

No entanto, não nos foi possível recuperar tais hipóteses, nem categorizar as estruturas resultantes dessas hipersegmentações, semelhantemente ao que ocorreu com Cunha (2004), “por não se encaixarem nas categorias criadas para análise dos dados” (CUNHA, 2004, p.107).

Tendo em vista a primeira hipótese que orientou este trabalho (cf. Apresentação), acreditamos já ser possível afirmar, com base nos resultados e nas discussões feitas até o momento, que as ocorrências de hipersegmentações nos textos infantis são marcas representativas da inserção do sujeito escrevente, tanto em práticas sociais de enunciação falada – como o permitem mostrar os constituintes prosódicos (NESPOR & VOGEL, 1986) que identificamos em 94,6% das estruturas hipersegmentadas, dos quais 89,3% dos casos correspondem a sílabas e 51,2% a pés métricos –, quanto em práticas sociais de enunciação escrita – já que, na produção escrita, o sujeito parece recuperar elementos verbais (como os de natureza prosódica e os de natureza ortográfica) que circulam nessas práticas. Fato que reforça nossa hipótese de que as hipersegmentações poderiam ser vistas como índices do *modo heterogêneo de constituição da escrita*.

3.2. Segunda*

Na primeira parte de nossa discussão, apresentamos dados que, em alguma medida, contribuíram para demonstrar a primeira de nossas hipóteses. De modo semelhante, continuaremos nossa exposição – desta vez, na tentativa de analisar a pertinência da segunda hipótese, mas sem que, para isso, deixemos de abordar questões que possam vir a contribuir para uma melhor compreensão da primeira, visto não serem excludentes.

* Trata-se de um trecho extraído da produção textual do SM2, na Proposta temática 30.

A formulação desta segunda hipótese se deve à observação global dos dados, possibilitada por sua organização na forma de uma tabela sucinta, exposta a seguir, na qual optamos por organizar o resultado de nosso levantamento em valores percentuais, na medida em que essa organização poderá nos auxiliar no exame comparativo entre os sujeitos e as propostas temáticas. Também optamos por explicitar (por meio de tons de cinza) o tipo de dificuldade que encontramos na identificação das ocorrências de hipersegmentações. No entanto, para facilitar a compreensão da disposição dos dados na tabela, primeiramente forneceremos um exemplo de como se deve olhar para as informações nela contidas.

Vejamos a primeira linha da primeira coluna, correspondente à Proposta 01 desenvolvida pelo SF1. Nela, podemos observar, pelo tom de cinza equivalente na legenda, que se trata de uma produção textual na qual se verifica o que estamos denominando de Dificuldade 2 – ou seja, em algum momento, tivemos dificuldade em atribuir sentido a blocos de letras. Além disso, a numeração 27,3 equivale à porcentagem de elementos hipersegmentados que identificamos no respectivo texto. Assim, fica desde já explicitado que, numa mesma produção textual, por vezes pudemos identificar palavras, elementos hipersegmentados e blocos de letras que caracterizariam alguma de nossas dificuldades metodológicas.

Tabela 02 – Percentual de hipersegmentações durante os três anos letivos

	Propostas	SF1	SF2	SF3	SF4	SM1	SM2	SM3	SM4
1ªsérie	**01**	27,3	0	0	0	0	0	0	0
	02	0	0	0	0	0	0	-	0
	03	0	-	0	0	0	0	0	0
	04	0	11,1	0	3,2	0	0	0	0
	05	5,9	6,1	0	3,1	0	0	0	0
	06	0,8	0	0	3,1	0	16,7	0	0
	07	0	-	0	2,7	0	0	0	20
	08	0	0	0	0	0	5	0	0
	09	0	0	0	0	0	-	2,6	20
	10	11,1	0	0	0	0	8	0	14,3
	11	0	0	0	0	0	12,8	7,4	-
	12	-	0	0	0	12,5	0	5,5	13,6
	13	2,4	3,5	-	0	-	9,5	0	0
	14	-	11,1	8,3	2,4	-	9,6	4,2	0
2ªsérie	**15**	0	0	37,5	0	21,1	0	6,8	0
	16	0	0	7,1	3,3	4,3	3,1	3,7	23,8
	17	0	0	0	2,1	1,7	0	0	0
	18	-	0	18,2	0	1,9	0	2,8	0
	19	1,2	0	0	3,5	15,6	2,1	2,8	0
	20	0	0	0	0	4,5	0	0	0
	21	0	0	0	0	7,7	0	1,1	0
	22	0,6	0	0	0	-	0	-	1,4
	23	0	-	6,9	0	0	4,5	-	0
	24	1	0	0	2,8	0,9	0	1,7	0
	25	0	0	0	0	0	0	3,3	0
	26	0	0	0	-	1,1	0	2,5	-
	27	4	0	-	4,7	0	1,7	1,8	4,2
	28	0	3,2	0	2,6	2,3	0	1,6	0
	29	0	0	0	0	4,7	0	0	0
3ªsérie	**30**	0	0	6,5	0	0	0	1,9	5
	31	0	0	3,5	0	0,9	0	0,5	3,4
	32	0	-	0	0	0	0	2,1	0
	33	0	0	11,1	0	4,8	0	0	0
	34	0	0	0	0	0	0	0	0
	35	0	0	1,3	0	0	0	0	0
	36	0	0	2,1	5,7	1,3	0	0	0
	37	1,1	1,8	0	0	0	0	0	0
	38	0	0	2,9	0	-	0,9	0,6	-
	39	0	0	0	1,5	2,6	0	0	0
	40	0	0	3	0	0,5	0,7	0,6	2
	41	0	0	3,6	1,2	1,4	0	0	0

Legenda:

	Dif.1
	Dif.2
	Dif.3
n	Dif.2 e Dif.3

A princípio, com base nas informações contidas na Tabela 02, foi possível verificar algumas tendências. Num primeiro olhar, confirma-se que as hipersegmentações são, de fato, muito freqüentes na escrita inicial. No entanto, tão freqüente quanto as hipersegmentações são as hipossegmentações, que, apesar de não serem consideradas neste trabalho (e, portanto, não serem quantificadas), não deixam de coexistir de modo marcante com as hipersegmentações, principalmente no início do processo de aquisição da escrita.

Outro dado interessante, referente às informações contidas na tabela, diz respeito à quantidade de hipersegmentações encontradas entre essas crianças. Como se pode observar, essa quantidade oscilou significativamente ao longo dos três anos, assim como nossas dificuldades em sua identificação, as quais se encontram marcadas pelos tons de cinza, na tabela.

Retomando estas nossas dificuldades, descritas no item 3.5 da Metodologia, a escrita dos sujeitos que nos levou ao que estamos chamando de dificuldade metodológica 1 caracteriza-se por agrupamentos de letras em seqüência, sem formarem blocos que poderiam corresponder a palavras e sem que conseguíssemos atribuir-lhes sentido; por sua vez, a escrita que nos levou ao que estamos chamando de dificuldade metodológica 2 caracteriza-se por alguns blocos de letras que poderiam corresponder a palavras, mas para os quais não conseguimos atribuir sentido (deixa-se claro que pode ou não corresponder ao texto em sua totalidade, ou seja, pode ser que essa dificuldade esteja presente apenas em parte do texto produzido pela criança); a escrita dos sujeitos que nos levou ao que estamos chamando de dificuldade metodológica 3 caracteriza-se por agrupamentos de letras nos quais a distribuição irregular dos espaços entre elas, especialmente nos casos de escrita com letra de forma, resultou em seqüências nas quais não pudemos definir, com clareza, os momentos em que houve ou não hipersegmentações.

Com base nessa síntese, se observarmos novamente a tabela, veremos que, embora haja oscilações, essas dificuldades se concentram, principalmente, em produções textuais da 1ª série e, em sua maioria, correspondem àquele tipo de escrita que caracteriza nossa dificuldade metodológica 2.

Parece-nos que esse tipo de escrita se sobressai no início do processo de aquisição da escrita pela enorme influência que a própria disposição gráfica da escrita (para a qual se voltam as atenções da crianças, nesse momento) tem para as crianças, fato que acaba por interferir nas hipóteses que elaboram sobre a codificação da escrita alfabética e sobre a colocação dos espaços em branco entre as seqüências de letras (cf. ABAURRE, 1991; SILVA, 1991).

Inicialmente, produções textuais com a presença de agrupamentos de letras em seqüência ou mesmo por blocos nos fazem supor que, provavelmente, seus autores reconheceram que deveriam utilizar-se de letras do alfabeto para escrever, sem, no entanto, possuírem ainda a noção da correspondência entre grafemas e fonemas, bem como a noção dos critérios morfológicos que definem o lugar em que deveriam deixar espaços em branco entre as letras. Ou seja, as crianças ainda estavam construindo os conceitos de escrita alfabética e de palavra. E o fizeram "operando espontaneamente sobre o contínuo lingüístico da fala" (ABAURRE, 1991, p.204), passando de uma escrita contínua (sem espaços em branco), representativa dos enunciados orais (com os quais certamente tiveram maior contato até então), para uma escrita caracterizada por "porções" de enunciados, ou seja, para uma escrita em que já se observam alguns aglomerados de letras que poderiam corresponder a palavras ou a seqüências de palavras convencionais da linguagem adulta.

Embora suponhamos que, na escrita inicial, as crianças ainda não compartilhem dos critérios morfossintáticos e semânticos utilizados pelos adultos na identificação das palavras, devido ao fato de estarem em processo de elaboração do sistema lingüístico, é razoável que

venham a se ancorar mais fortemente em (seus) conhecimentos sobre enunciados falados, que já produzem sem grandes dificuldades, para construção dos textos escritos, apresentando, dessa forma, a escrita que caracterizamos na exposição de nossa dificuldade metodológica 3. Nesse caso, a criança estaria transpondo para a escrita a percepção de momentos contínuos, não segmentados, da cadeia da fala, que, somada a sua preocupação com o traçado em letra de forma (característico do início do processo de aquisição da escrita), resultariam numa escrita que gera dificuldade de identificação dos momentos em que, de fato, ocorreram segmentações.

Assim, percebemos não ser aleatória a forma pela qual as crianças vão organizando sua escrita. Com efeito, a diminuição desses modelos iniciais de escrita e o aumento das hipersegmentações[32] podem ser atribuídos a uma provável elaboração de um conceito de palavra da língua que se aproxima daquele da escrita convencional.

No entanto, apesar de considerarmos a validade dessas hipóteses, se observarmos mais atentamente os momentos em que encontramos, na tabela, as hipersegmentações e associarmos sua ausência, em alguns momentos, às dificuldades que encontramos para identificá-las (ou mesmo à conjunção de ambos), decorrentes do tipo de escrita utilizado pelo escrevente, poderemos distinguir três tipos mais gerais de movimentos na escrita dessas crianças.

No que diz respeito ao *primeiro movimento*, verificamos (em SF3, SF4, SM1, SM3 e SM4) a predominância de uma escrita caracterizada por um contínuo ou por blocos de letras, para os quais a atribuição de sentido mostrou-se bastante comprometida, intercalada, ainda na 1ª série, com uma escrita em que conseguíamos atribuir sentido, mas cuja distribuição de espaços em branco se mostrou bastante irregular. Paralelamente a esse tipo de escrita, aos poucos começou a ser possível identificarmos hipersegmentações, as quais aumentaram

[32] Nos dados quantitativos, sempre que observamos um aumento de ocorrência de hipersegmentação, deve-se subentender que o que de fato ocorreu foi um aumento de sua visibilidade por parte do pesquisador.

consideravelmente no final do 1º ano letivo e início do 2º, permanecendo em quantidade significativa e, por vezes, com alguns ressurgimentos das dificuldades anteriores. Mais próximo do 3º ano letivo, bem como em seu transcorrer, houve novamente uma redução das ocorrências de hipersegmentações (em termos percentuais) e quase não tivemos dificuldade em determinar onde ocorreram espaçamentos, nem em atribuir sentidos aos blocos de letras.

No que diz respeito ao *segundo movimento*, também verificamos (em SF2 e SM2) certa interposição, no 1º ano letivo, entre uma escrita caracterizada por blocos de letras (para os quais a atribuição de sentido mostrou-se bastante comprometida) e uma escrita em que a distribuição de espaços em branco se mostrou bastante irregular, porém, com predomínio deste último. Nesse movimento, as hipersegmentações estão presentes ainda no 1º ano letivo, mas tendem a diminuir consideravelmente no decorrer dos outros anos, surgindo apenas vez ou outra.

Por fim, no que diz respeito ao *terceiro movimento*, verificamos (em SF1) uma escrita, já nos momentos iniciais de escolarização, mais próxima das convenções ortográficas. Apesar de no início do primeiro ano letivo, mais especificamente na proposta temática 01, não termos conseguido atribuir sentido a alguns poucos blocos de letras, nas outras propostas essa atribuição se mostrou bastante efetiva. Paralelamente a esse tipo de escrita, foram observadas ocorrências de hipersegmentações no decorrer do 1º ano letivo, com significativa diminuição logo no 2º ano, que se manteve, ainda menor, no decorrer do 3º.

Obviamente, trata-se de tendências inferidas a partir de dados quantitativos apresentados na tabela. No entanto, ao analisarmos as produções textuais de cada sujeito observando seus pormenores, vimos que aquilo que estamos chamando de dificuldades metodológicas não passa de um termo genérico para designar dificuldades que encontramos por vezes em produções textuais inteiras, mas, por outras, num único bloco de letras.

Vê-se, pois, que fazemos referência a dois fenômenos distintos. Afinal, um texto em que encontramos, por exemplo, uma Dif.2 e nenhuma hipersegmentação pode corresponder tanto a uma produção para a qual não conseguimos atribuir sentido a nenhum dos blocos de letras representados, como pode corresponder a uma produção que se encontra em certa conformidade com as convenções ortográficas, mas para a qual tivemos problema em atribuir sentido a um pequeno bloco de letras.

É evidente que, se desejarmos uma análise mais profícua dos acontecimentos, devemos recorrer aos textos em questão. No entanto, como se trata de 306 produções textuais, tivemos que nos ater a alguns desses dados, que consideramos mais significativos para a análise que pretendemos desenvolver.

Assim, organizamos uma tabela para cada sujeito, contendo dados referentes a todas as propostas temáticas desenvolvidas durante os três anos letivos. Cada proposta é seguida por uma breve descrição do tipo de escrita encontrado. Nos casos em que tivemos dificuldades em atribuir sentidos ao que estava escrito, inserimos a classificação dessa dificuldade (1, 2 ou 3), o número de blocos em que ela se aplica (quando não especificado, refere-se ao texto todo), a quantidade de hipersegmentações encontradas (seguidas de seu percentual), o número de palavras identificadas e a quantidade de linhas preenchidas.

Veremos essas tabelas, numeradas de 3 a 10, logo a seguir, mas antes daremos maiores informações sobre como entendê-las, com base em informações dispostas na Tabela 5.

Essa tabela fornece-nos dados relativos às produções textuais do SF3. Para esse sujeito, na Proposta 01, tivemos o que chamamos de Dificuldade 2, ou seja, tivemos dificuldade em atribuir sentido a blocos de letras. Percebe-se, porém, que, nas quatro linhas escritas pela criança (correspondentes a toda a extensão de seu texto), identificamos duas palavras, sendo que o restante é composto por letras distribuídas pelas quatro linhas. Em sua Proposta 05, também verificamos a presença da Dificuldade 2; no entanto, essa se aplicou a

apenas três (3) blocos de letras (para os quais não atribuímos sentido), pois nas três (3) linhas escritas pela criança, seis (6) palavras puderam ser identificadas. Na Proposta 8, verificamos que, apesar de a criança ter escrito oito (8) linhas, trata-se apenas de um bloco por linha, para os quais tivemos dificuldades em atribuir sentido (Dif.2). Na Proposta 31, percebe-se que o texto é mais extenso que os anteriores (11 linhas e 86 palavras identificadas) e a Dificuldade 2, apesar de presente, corresponde a apenas um bloco de palavras, além de haver a presença de três (3) ocorrências de hipersegmentações. Por fim, como último exemplo, verificamos na Proposta 38, ainda do SF3, uma escrita também extensa distribuída por 16 linhas, em que pudemos identificar todas as palavras (70), sendo que 2 delas foram hipersegmentadas.

Tabela 03 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF1

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.2	3 blocos com **DAS***	3 (27,3%)	11	4
02	-		0	14	3
03	-		0	23	4
04	-		0	28	4
05	-		4 (5,9%)	68	11
06	-		1 (0,8%)	130	17
07	-		0	29	6
08	-		0	42	8
09	-		0	58	12
10	-	1 palavra por linha (6)	1 (11,1%)	9	7
11	-		0	52	9
12	-		-	-	-
13	-		3 (2,4%)	125	18
14	-		-	-	-
15	-		0	58	8
16	-		0	115	22
17	-		0	51	8
18	-		-	-	-
19	-		1 (1,2%)	81	13
20	-		0	57	8
21	-		0	133	24
22	-		1 (0,6%)	155	27
23	-		0	75	15
24	-		2 (1%)	194	36
25	-		0	51	11
26	-		0	67	17
27	-		4 (4%)	99	17
28	-		0	44	8
29	-		0	81	17
30	-		0	48	11
31	-		0	143	25
32	-		0	61	15
33	-		0	58	11
34	-		0	58	11
35	-		0	73	16
36	-		0	54	11
37	-		1 (1,1%)	91	20
38	-		0	129	30
39	-		0	82	15
40	-		0	184	38
41	-		0	38	12

* Dificuldade de atribuição de sentidos (pelo pesquisador)

Tabela 04 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF2

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.2	blocos por 2 linhas	0	4	4
02	Dif.3		0	15	4
03	-	-	-	-	-
04	Dif.3		3 (11,1%)	27	4
05	-		4 (6,1%)	65	10
06	Dif 3		0	77	14
07	-	-	-	-	-
08	Dif.3	presente em 4 linhas	0	18	5
09	-		0	30	6
10	Dif.3		0	22	13
11	-		0	21	4
12	Dif.3		0	34	5
13	-		1 (3,5%)	29	5
14	-		3 (11,1%)	27	6
15	-	-	0	27	5
16	-		0	97	26
17	-		0	38	8
18	-		0	64	15
19	-		0	44	7
20	-		0	30	6
21	-		0	57	11
22	-		0	76	14
23	-	-	-	-	-
24	-		0	153	25
25	-		0	28	4
26	-		0	57	8
27	-		0	38	6
28	-		1 (3,2%)	31	9
29	-		0	51	8
30	-		0	31	7
31	-		0	117	31
32	-		-	-	-
33	-		0	66	11
34	-		0	72	10
35	-		0	185	28
36	-		0	68	9
37	-		1 (1,8%)	57	9
38	-		0	117	25
39	-		0	52	9
40	-		0	110	23
41	-		0	65	13

Tabela 05 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF3

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.2	letras por 4 linhas	0	2	4
02	-		0	3	1
03	-		0	7	2
04	Dif.3		0	3	3
05	Dif.2	3 blocos com **DAS**	0	6	3
06	Dif.2 e 3	letras por 5 linhas	0	4	6
07	Dif.2	1 bloco por linha (4)	0	0	4
08	Dif.2	1 bloco por linha (8)	0	0	8
09	Dif.2	1 bloco por linha (3)	0	0	3
10	-		0	10	9
11	Dif.2	1 bloco por linha (8)	0	0	8
12	-		0	26	3
13	-	-	-	-	-
14	Dif.2	4 blocos com **DAS**	1 (8,3%)	12	3
15	-	-	6 (37,5%)	16	4
16	Dif.2	5 blocos com **DAS**	1 (7,1%)	14	6
17	Dif.2	blocos por 4 linhas	0	1	4
18	-	-	2 (18,2%)	11	2
19	-	-	0	14	3
20	Dif.2	9 blocos com **DAS**	0	6	5
21	-	-	0	26	4
22	Dif.2	6 blocos com **DAS**	0	21	4
23	-	-	2 (6,9%)	29	4
24	Dif.2	blocos por 3 linhas	0	7	6
25	-	-	0	17	4
26	Dif.2	1 bloco com **DAS**	0	18	4
27	-	-	-	-	-
28	-	-	0	24	3
29	Dif.2	3 blocos com **DAS**	0	16	2
30	Dif.2	2 blocos com **DAS**	2 (6,5%)	31	4
31	Dif.2	1 bloco com **DAS**	3 (3,5%)	86	11
32	-	-	0	30	4
33	-	-	4 (11,1%)	36	5
34	-	-	0	23	4
35	-	-	1 (1,3%)	76	12
36	-	-	1 (2,1%)	47	10
37	-	-	0	23	7
38	-	-	2 (2,9%)	70	16
39	-	-	0	47	11
40	Dif.2	5 blocos com **DAS**	2 (3%)	66	16
41	-	-	1 (3,6%)	28	6

Tabela 06 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SF4

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.2	6 blocos com **DAS**	0	17	3
02	Dif.3		0	16	3
03	Dif.3		0	16	4
04	Dif.3		1 (3,2%)	31	5
05	Dif.3		2 (3,1%)	64	9
06	-		1 (3,1%)	32	6
07	-		1 (2,7%)	37	5
08	-		0	46	5
09	-		0	37	7
10	-		0	16	7
11	-		0	27	5
12	-		0	35	5
13	-		0	20	4
14	-		1 (2,4%)	42	12
15	-		0	35	7
16	-		2 (3,3%)	61	14
17	-		1 (2,1%)	48	10
18	-		0	53	8
19	-		1 (3,5%)	29	7
20	-		0	24	3
21	-		0	95	16
22	-		0	96	11
23	-		0	35	7
24	-		1 (2,8%)	36	8
25	-		0	43	8
26	-		-	-	-
27	-		4 (4,7%)	86	13
28	-		1 (2,6%)	39	10
29	-		0	40	5
30	-		0	63	15
31	-		0	95	14
32	-		0	29	5
33	-		0	102	12
34	-		0	33	7
35	-		0	82	14
36	-		3 (5,7%)	53	7
37	-		0	46	5
38	-		0	151	21
39	-		1 (1,5%)	68	10
40	-		0	124	18
41	-		2 (1,2%)	164	36

Tabela 07 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM1

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.1	letras por 15 linhas	0	0	15
02	Dif.1	letras por 6 linhas	0	0	6
03	-		0	13	3
04	-		0	14	1
05	-		0	22	3
06	Dif.2 e 3	3 blocos com **DAS**	0	55	10
07	-	nome e cabeçalho	0	0	0
08	-	só escreveu o nome	0	0	0
09	-		0	10	1
10	-		0	25	3
11	-		0	11	1
12	-		1 (12,5%)	8	2
13	-		-	-	-
14	-		-	-	-
15	-		4 (21,1%)	19	3
16	-		2 (4,3%)	47	5
17	-		1 (1,7%)	58	6
18	-		1 (1,9%)	53	8
19	-		5 (15,6%)	32	4
20	-		1 (4,5%)	22	5
21	-		5 (7,7%)	65	10
22	-		-	-	-
23	-		0	5	1
24	Dif.3	em letra cursiva	2 (0,9%)	226	30
25	-		0	54	8
26	-		1 (1,1%)	90	16
27	-		0	54	10
28	-		1 (2,3%)	43	7
29	-		3 (4,7%)	64	12
30	Dif.2	1 blocos com **DAS**	0	16	2
31	-		1 (0,9%)	110	24
32	-		0	65	10
33	-		2 (4,8%)	42	6
34	-		0	52	9
35	-		0	92	14
36	-		1 (1,3%)	77	9
37	-		0	74	10
38	-		-	-	-
39	-		2 (2,6%)	76	10
40	-		1 (0,5%)	200	26
41	-		1 (1,4%)	71	14

Tabela 08 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM2

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.2	letras por 2 linhas	0	1	2
02	Dif.2	blocos por 6 linhas	0	0	6
03	Dif.3		0	4	2
04	-		0	7	2
05	Dif.3		0	2	1
06	Dif.2 e 3	3 blocos com **DAS**	1 (16,7%)	6	2
07	Dif.3		0	9	3
08	Dif.3		1 (5%)	20	4
09	-		-	-	-
10	Dif.3		2 (8%)	25	4
11	Dif.3		5 (12,8%)	39	6
12	-		0	30	4
13	-		2 (9,5%)	21	4
14	-		14 (9,6%)	146	21
15	-		0	65	8
16	-		2 (3,1%)	65	12
17	-		0	31	5
18	-		0	51	10
19	-		2 (2,1%)	95	17
20	-		0	18	4
21	-		0	48	8
22	-		0	66	10
23	-		1 (4,5%)	22	4
24	-		0	113	12
25	-		0	51	9
26	-		0	68	11
27	-		2 (1,7%)	120	21
28	-		0	71	14
29	-		0	84	13
30	-		0	24	3
31	-		0	63	12
32	-		0	30	7
33	-		0	45	7
34	-		0	63	11
35	-		0	43	7
36	-		0	85	8
37	-		0	51	8
38	-		1 (0,9%)	117	18
39	-		0	39	5
40	-		1 (0,7%)	151	27
41	-		0	131	20

Tabela 09 – Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM3

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.2	letras por 3 linhas	0	1	3
02	-		-	-	-
03	Dif.2	1 bloco gde por linha	0	0	7
04	Dif.2	letras por 3 linhas	0	2	3
05	Dif.2	blocos por 7 linhas	0	10	7
06	Dif.2 e 3	2 blocos com **DAS**	0	12	3
07	Dif.2 e 3	3 blocos com **DAS**	0	18	5
08	Dif.2 e 3	5 blocos com **DAS**	0	10	4
09	-		1 (2,6%)	38	6
10	Dif.3		0	13	5
11	Dif.3		4 (7,4%)	54	9
12	Dif.3		2 (5,5%)	36	5
13	Dif.3		0	53	7
14	-		2 (4,2%)	48	8
15	-		3 (6,8%)	44	5
16	-		2 (3,7%)	54	7
17	Dif.3	em letra cursiva	0	49	9
18	Dif.3	em letra cursiva	2 (2,8%)	72	10
19	-		2 (2,8%)	72	11
20	-		0	68	15
21	-		1 (1,1%)	87	10
22	-		-	-	-
23	-		-	-	-
24	-		3 (1,7%)	177	17
25	-		2 (3,3%)	61	9
26	-		3 (2,5%)	122	14
27	-		2 (1,8%)	110	13
28	-		1 (1,6%)	64	11
29	-		0	95	13
30	-		1 (1,9%)	52	7
31	-		1 (0,5%)	193	27
32	-		2 (2,1%)	96	20
33	-		0	63	8
34	-		0	63	10
35	-		0	85	11
36	-		0	98	10
37	-		0	94	14
38	-		1 (0,6%)	156	24
39	-		0	109	15
40	-		1 (0,6%)	173	32
41	-		0	74	22

Tabela 10– Dados referentes à escrita das produções textuais desenvolvidas pelo SM4

Proposta temática	Tipo de escrita		Palavras hipersegmentadas	Palavras identificadas	Linhas preenchidas
01	Dif.2	1 bloco por linha	0	0	15
02	Dif.2	1 bloco por linha	0	1	11
03	-		0	10	6
04	-	2 blocos com **DAS**	0	7	2
05	Dif.3		0	23	4
06	Dif.2 e 3	2 blocos com **DAS**	0	35	5
07	Dif.2	5 blocos com **DAS**	1 (20%)	5	2
08	Dif.2	9 blocos com **DAS**	0	16	9
09	Dif.2	1 bloco com **DAS**	1 (20%)	5	6
10	Dif.3		2 (14,3%)	14	8
11	-		-	-	-
12	-		3 (13,6%)	22	5
13	-		0	16	3
14	-		0	29	7
15	-		0	15	2
16	-		5 (23,8%)	21	6
17	-		0	22	4
18	-		0	28	8
19	-		0	21	4
20	-		0	17	4
21	-		0	67	14
22	Dif.2	1 bloco com **DAS**	1 (1,4%)	73	13
23	-		0	9	3
24	-		0	47	7
25	-		0	47	8
26	-		-	-	-
27	-		2 (4,2%)	48	7
28	-		0	14	9
29	-		0	31	8
30	-		1 (5%)	20	6
31	-		3 (3,4%)	89	22
32	-		0	19	8
33	-		0	22	5
34	-		0	32	7
35	-		0	64	18
36	-		0	24	7
37	-		0	22	7
38	-		-	-	-
39	-		0	33	6
40	-		1 (2%)	51	10
41	-		0	30	6

Tendo indicado previamente como deveríamos olhar para os dados expostos nas tabelas supracitadas, cabe neste momento analisarmos mais detalhadamente os achados nas produções textuais dos sujeitos. Para tanto, iniciaremos por aqueles que caracterizam o *primeiro movimento*.

Percebemos, nos dados referentes ao SF3, que esse apresenta características do que descrevemos como *primeiro movimento*; afinal, no início da 1ª série verificamos nas produções textuais uma escrita predominantemente caracterizada por blocos de letras, para os quais a atribuição de sentido mostrou-se comprometida, já que, na Proposta 1, nas quatro linhas preenchidas pelo escrevente, identificamos apenas duas palavras. No entanto, precisamos atentar para o fato de que, no transcorrer das propostas, mesmo com nossas dificuldades metodológicas para identificar os locais onde houve hipersegmentações (seja pela dificuldade em atribuir sentido a blocos de letras, seja pela distribuição irregular dos espaços em branco), passamos a identificar um número maior de palavras, como nas Propostas 02 a 06, as quais, porém, foram intercaladas, em seguida, por propostas em que novamente tivemos dificuldade em atribuir sentido e, conseqüentemente, em observar a presença de hipersegmentações, como foi o caso das Propostas 07, 08, 09 e 11.

Mais próximo do final do 2º semestre, ainda na 1ª série, percebemos nas propostas 10, 12 e 14 um aumento significativo da extensão dos textos produzidos pelo SF3, juntamente com uma maior identificação de palavras, sendo que, na última proposta do ano (Proposta 14) já foi possível identificarmos a presença de uma palavra hipersegmentada.

Assim, já é possível inferir que a escrita inicial desta criança não é casual, ou seja, não é à toa que inicialmente as crianças investigadas apresentam uma forma de escrita contínua, composta por seqüências de letras aparentemente aleatórias, passando em alguns momentos a agrupar as letras inserindo alguns espaços em branco. Afinal:

> O fato de a escrita alfabética do português fazer uso de critérios morfológicos na definição do lugar dos espaços entre seqüências de letras, cria o que poderia ser considerado, à primeira vista, um problema trivial: a necessidade de saber o que é uma palavra, para que as palavras da língua possam ser reconhecidas e separadas por espaços em branco [...] Com relação às crianças, pode-se dizer que, no início da aquisição da linguagem, elas começam a operar sobre um *input* que, como se viu, é contínuo, do ponto de vista fônico. Ao manipular esse contínuo, no entanto, elas estarão, a partir de um certo ponto, continuamente focalizando porções que por alguma influência contextual se tornam circunstancialmente salientes. Esse "dar-se conta" momentaneamente de determinadas "porções" do *input* que podem receber uma interpretação contextual significa, em última análise, focalizar, recortar, segmentar. (ABAURRE, 1991, p.203-204)

No decorrer da 2ª série, observamos que a extensão dos textos do SF3 manteve-se regular, assim como a possibilidade de identificação de palavras, mas ainda encontrávamos dificuldades em sua identificação – embora estas dificuldades tenham se apresentado, proporcionalmente, em porções menores do texto. Quanto às hipersegmentações, foram identificadas principalmente nas propostas em que conseguimos atribuir sentidos ao texto todo, e concentraram-se essencialmente nas produções do 1º semestre.

Na 3ª série, observamos um aumento bastante significativo da extensão dos textos produzidos pelo SF3 e as hipersegmentações mostraram-se presentes em quase todas essas produções, apesar de surgirem em menor quantidade (em termos percentuais) do que nos textos produzidos na 2ª série. Proporcionalmente, com relação ao 1º ano letivo, tivemos infinitamente menos dificuldades em atribuirmos sentido às produções textuais do 3º ano – afinal as dificuldades se reduziram a pouquíssimos blocos de letras e apenas nas Propostas 30 e 31 e, mais para o final do ano letivo, na Proposta 40.

Portanto, percebemos que a quantidade de produções textuais em que tivemos problemas na identificação de palavras, bem como os locais em que de fato ocorreram hipersegmentações, tenderam a diminuir ao longo dos anos, provavelmente devido ao fato de as crianças (já mais familiarizadas com características das convenções ortográficas às quais tiveram acesso, dentre outros, por sua inserção em práticas de letramento desenvolvidas em

contexto escolar) passarem a elaborar um conceito de palavra da língua que se aproxima do modelo adulto.

Também são característicos do *primeiro movimento* os dados relativos ao SF4. Com efeito, essencialmente nas produções textuais desenvolvidas no 1º semestre da 1ª série, especificamente na Proposta 01, tivemos dificuldade em atribuir sentido a seis blocos de letras, seguida, nas Propostas de 02 a 05, por uma dificuldade em identificar a colocação dos espaços em branco pelo escrevente devido a sua distribuição aparentemente irregular. No entanto, com exceção da primeira proposta temática, pudemos identificar todas as palavras presentes nos textos do SF4, ou seja, atribuímos sentidos a todos os textos que, a propósito, foram gradativamente aumentando sua extensão no transcorrer das três séries.

Com relação às hipersegmentações, essas se mostraram presentes em todos os anos, em quantidades que se mantiveram razoavelmente estáveis, mas com tendência a diminuírem no final da 3ª série. Embora nem todas as propostas temáticas tenham apresentado ocorrências de hipersegmentações, pudemos identificar certa regularidade em suas aparições. Verificamos que, até o início da 2ª série, as hipersegmentações tenderam a ocorrer, preferencialmente, em produções textuais mais extensas, enquanto que, desse período em diante ocorreu o inverso, passando a surgirem preferencialmente em produções textuais menores.

Acreditamos que talvez isto se deva ao fato de, com o passar do tempo, ao se familiarizar mais com a escrita, tendo a oportunidade de também vivenciá-la por meio da instituição escolar, a criança passar a escrever mais, aumentando também as possibilidades de reflexão sobre a segmentação dos enunciados. No entanto, mesmo após um maior contato com práticas sociais de uso da escrita, existem situações em que o sujeito escrevente será mais fortemente chamado a refletir sobre a (sua) escrita, fazendo com que, por vezes, tenha uma maior dificuldade em redigir enunciados escritos e haja um maior questionamento com relação às formas de segmentar.

Os dados de escrita encontrados no SM1 também são característicos desse *primeiro movimento*: nas duas primeiras produções textuais identificamos apenas seqüências de letras, sem espaçamentos, em que não conseguimos identificar nenhuma palavra da língua. Nas três propostas temáticas seguintes, não tivemos dificuldades na identificação de palavras, embora os textos produzidos não tenham excedido três linhas escritas. Na Proposta 06, houve um aumento da extensão do texto; porém, tivemos dificuldade em atribuir sentidos a três blocos de letras e, no restante do texto, não conseguimos identificar, ao certo, os locais em que o escrevente, de fato, inseriu espaços em branco.

No início do 2º semestre da 1ª série, nas Propostas 07 e 08, o SM1 se recusou a produzir o texto, colocando no papel, a pedido da pesquisadora responsável pela coleta, apenas seu nome e o cabeçalho. No decorrer das propostas subseqüentes, passou a escrever algumas poucas linhas, para as quais conseguimos atribuir sentidos aos blocos de letras, tendo inclusive apresentado uma ocorrência de hipersegmentação na última proposta desenvolvida no 1º ano.

Esse caso nos leva a pensar que o SM1 talvez tenha tido pouco acesso a atividades que exigiam dele a utilização da escrita alfabética, não possuindo ainda uma noção mais estabilizada de palavra, apresentando, a princípio, uma escrita de letras aparentemente aleatórias e, depois, de enunciados sem uma maior preocupação em delimitar as palavras. No entanto, mais para o final da 1ª série, percebemos indícios de uma maior reflexão do escrevente sobre a (sua) escrita, apresentando, inclusive, hipersegmentações, que perduraram por toda a 2ª série, mostrando-nos que, nesses casos, elas representam um dado positivo, visto que a criança passou de uma escrita caracterizada por seqüências de letras dispostas aleatoriamente para a escrita hipersegmentada de palavras da língua.

De modo geral, também verificamos que a extensão das produções textuais variou de proposta para proposta, assim como a quantidade de ocorrências de hipersegmentações.

Contudo, se observarmos mais atentamente, veremos que as ocorrências tenderam a diminuir nos dois últimos anos, assim como nossas dificuldades de identificação de palavras e de espaçamentos; afinal, no segundo ano foi observada apenas uma ocorrência do que chamamos de Dificuldade 3 (na Proposta 24) e, no terceiro ano, uma ocorrência do que chamamos de Dificuldade 2 (na Proposta 30).

Ainda no que diz respeito ao *primeiro movimento*, podemos observar o caminho seguido pelas produções textuais do SM3, que, durante toda a 1ª série realizou textos caracterizados por uma escrita composta por blocos de letras, para os quais a atribuição de sentido mostrou-se bastante comprometida, intercalada, ainda na 1ª série, com uma escrita em que conseguíamos atribuir sentido, mas cuja distribuição de espaços em branco se mostrou bastante irregular.

Apesar dessas dificuldades, verificamos que, ao longo do primeiro ano, fomos conseguindo identificar um número cada vez maior de palavras e, durante o 2º semestre, foi possível identificarmos hipersegmentações, talvez devido ao fato de conseguirmos atribuir sentido ao texto.

Durante a 2ª série, os textos do SM3 aumentaram consideravelmente em extensão e, conseqüentemente, pudemos identificar um número cada vez maior de palavras, mesmo que, por vezes (Propostas 17 e 18), tenham ressurgido nossas dificuldades (Dif.3). Quanto às hipersegmentações, percebemos terem diminuído no decorrer do segundo ano e início do terceiro, deixando de aparecer no transcorrer das Propostas 33 a 37, mas reaparecendo, mesmo que em pequena quantidade, no final da 3ª série.

E, como último sujeito cujas produções textuais caracterizam o *primeiro movimento*, temos o SM4, que, no início da 1ª série, especificamente nas duas primeiras propostas, escreveu textos para os quais não conseguimos atribuir sentido, ainda que, nas propostas seguintes, sua produção escrita possibilitou-nos gradativamente identificar palavras, embora

ainda tivéssemos dificuldades em atribuir sentido a alguns blocos de letras e em identificar os locais de inserção de espaços em branco.

Por volta do 2º semestre, também conseguimos identificar hipersegmentações, que acabaram por corresponder a um grande percentual do texto, mas cujas aparições não foram verificadas nas últimas propostas (de 13 a 15).

Nas 2ª e 3ª séries, os textos do SM4 apresentaram certa oscilação quanto à sua extensão e uma redução na quantidade de hipersegmentações, tanto no que se refere ao percentual de ocorrências, quanto no que se refere ao número de propostas, já que só foram identificadas nas Propostas 16, 22, 27, 30, 31 e 40. Ou seja, houve um considerável espaçamento entre as produções que apresentaram hipersegmentações. Percebe-se também, na Proposta 22, o ressurgimento da Dificuldade 2, referente a um bloco de letras para o qual não nos foi possível atribuir sentido.

Como se pode ver, apesar de ocorrerem em proporções diferentes, essas dificuldades metodológicas foram uma constante na análise dos dados de escrita inicial, e também corroboram nossa hipótese de que seriam pistas do trânsito dos sujeitos escreventes por aquilo que imaginam ser a (sua) escrita.

Relembrando os dados expostos nas tabelas supracitadas, pudemos verificar a presença de um *segundo movimento* nas produções textuais dos sujeitos investigados, mais especificamente, nos textos do SF2 e do SM2.

No que se refere ao SF2, observamos, em sua primeira proposta temática, uma escrita caracterizada por blocos de letras, dentre os quais só conseguimos identificar quatro palavras da língua. Em seguida, pudemos verificar uma interposição de produções textuais em que tivemos dificuldade em estabelecer os locais que continham espaços em branco, com produções as quais não tivemos nenhum tipo de dificuldade metodológica.

Confirmamos, dentre as produções do SF2, a presença significativa de uma escrita em que a distribuição de espaços em branco se mostrou bastante irregular. Enquanto que nas produções em que não tivemos este tipo de dificuldade, identificamos a presença de hipersegmentações (com exceção da Proposta 04, em que encontramos Dificuldade 3 e hipersegmentações, concomitantemente), o que nos leva a pensar que, de fato, a distribuição dos espaços em branco foi mobilizadora para esse sujeito durante as produções textuais da 1ª série, e, talvez, menos significativa no decorrer das outras séries, devido, até mesmo, a seu maior contato com práticas sociais da escrita.

Outro fator que nos leva a acreditar nessa hipótese foi o relativo aumento da extensão dos textos no transcorrer das séries, além da diminuição dos percentuais de ocorrências de hipersegmentações de um ano para outro, inclusive com relação à quantidade de propostas que as contém, já que, na 2ª série, elas só foram observadas na Proposta 28 e, na 3ª série, na Proposta 37.

Quanto ao SM2, observamos, nas duas primeiras propostas temáticas, uma escrita caracterizada por blocos de letras, para os quais quase não conseguimos atribuir sentido. Na maioria das propostas seguintes, referentes à 1ª série, tivemos dificuldade em estabelecer os locais que, de fato, continham espaços em branco.

No entanto, percebemos uma presença significativa de hipersegmentações ainda no final do 1º semestre, o que se estendeu ao longo da 1ª série, surgindo em proporções menores durante o segundo ano e em apenas algumas propostas, para, na 3ª série, aparecer somente em duas produções textuais, mais para o final do semestre.

Por fim, no que diz respeito ao *terceiro movimento*, verificamos nas produções textuais do SF1 uma escrita mais extensa (comparada à dos outros sujeitos do *corpus*), para a qual a atribuição de sentidos se mostrou bastante efetiva (com exceção da primeira proposta) e em que foram observadas ocorrências de hipersegmentações que tenderam a surgir em

menor quantidade durante os anos e de forma cada vez mais esparsa, fornecendo-nos indícios de que essa criança provavelmente iniciou o processo de escolarização já dominando uma maior quantidade de características das convenções ortográficas. Afinal, parece possuir uma noção mais estabilizada de palavra, com poucos momentos de oscilação com relação à colocação dos espaços em branco na escrita; além disso, no decorrer do ano letivo, esta noção de palavra da língua parece ter se estabilizado quase que totalmente, na medida em que conseguimos atribuir sentido a todas as suas produções textuais e as ocorrências de hipersegmentações praticamente desapareceram.

Percebemos que, de modo geral, ao observarmos as produções textuais das crianças investigadas, as dificuldades encontradas no começo do primeiro ano letivo diferenciam-se das do segundo e terceiro anos, com tendência a apresentar-se de forma cada vez mais amena, ou seja, a corresponder a porções menores do texto (sem que signifique terem ocorrido de forma linear, nem que viriam a atingir um fim comum: o uso pleno da gramática normativa).

Isto nos leva a crer que estes movimentos resultariam, dentre outros fatores, da maior ou menor participação do escrevente em práticas sociais que envolvem a escrita, fato que colocaria essas crianças em diferentes planos de aquisição desse modo de enunciação da linguagem – visto que, no decorrer dos anos, as crianças que apresentaram o *primeiro movimento* se aproximaram das que apresentaram o *segundo movimento* e estas, por sua vez, aproximaram-se das que apresentaram o *terceiro movimento*.

A esse respeito, concordamos com Silva (1991), para quem, por um lado, o conceito simbólico do sinal escrito se desenvolve na medida em que percebemos a escrita como uma disposição gráfica representativa de uma palavra, uma idéia ou uma mensagem, mas para quem, por outro lado, para que haja o desenvolvimento desse conceito, é preciso que a criança tenha oportunidade de presenciar atos de escrita ou de leitura, ou seja, pessoas lendo e escrevendo para ela ou à sua volta.

Também devemos considerar a inserção sócio-cultural do escrevente; afinal, somos seres únicos, que possuímos uma história própria e, inevitavelmente, esse fator aparecerá de diferentes formas em todas as atividades das quais participarmos, inclusive da escrita. A imagem que o sujeito escrevente faz do que seja o institucionalizado para a (sua) escrita poderia ser vista como resultado da dialogia com o já falado/escrito, já que o que observamos é que "a incorporação de aspectos convencionais, de escolhas de estruturas típicas da escrita, de modelos escritos" (ABAURRE, 1987, p.193) durante a produção de um enunciado escrito (e falado), ocorre com base naquilo que o sujeito escrevente já ouviu/leu (fato que confirma o princípio dialógico da linguagem).

Assim, as regularidades que observamos, tanto no que diz respeito à estrutura das hipersegmentações, quanto no que diz respeito aos movimentos da escrita, nada mais são do que *pontos de heterogeneidade* (Authier-Revuz, 1990, p.30) que nos fornecem indícios das relações dialógicas representadas nas produções textuais dos sujeitos, tendo em vista a circulação imaginária que constitui o modo heterogêneo de constituição da escrita (CORRÊA, 2004).

Da mesma forma, ao observarmos principalmente as oscilações nas produções escritas, percebemos que as crianças parecem lidar ora com a imagem que fazem do *código escrito institucionalizado* (ou, de modo mais amplo, com fatos mais diretamente ligados à sua circulação por práticas letradas), ora com o que elas imaginam ser a *gênese da (sua) escrita* (ou com fatos mais diretamente ligados à sua circulação por práticas orais), produzindo uma escrita marcada pelo *modo heterogêneo de constituição* (tal como proposto por CORRÊA, 2004).

Parece ser por este motivo que, em uma mesma produção textual, às vezes o sujeito escrevente propõe soluções diferentes para o mesmo problema de escrita, resultantes de seu trânsito por práticas sociais orais e letradas. Nas palavras de Abaurre (1991, p.205), "as

crianças podem explorar critérios conflitantes de forma mais ou menos simultânea, na tentativa de atribuírem sentido ao sistema convencional da linguagem escrita".

Também encontramos essa diversidade de hipóteses em diferentes produções textuais de um mesmo sujeito, pois, assim como Silva (1991), percebemos no *corpus* da pesquisa que, da mesma forma que uma criança segmenta convencionalmente uma unidade em uma sentença, ela pode hipersegmentá-la na seguinte, ou seja, ela apresenta soluções diferentes para o mesmo problema de escrita, resultantes, talvez, do processo de elaboração e de reelaboração de suas próprias hipóteses sobre como ortografar.

Como exemplo dessas flutuações de grafia, vejamos alguns dados extraídos do *corpus*, expostos no quadro abaixo:

Quadro 12 – Flutuações de grafia dos sujeitos em uma mesma proposta temática

Sujeitos	Propostas	"Tradução"	Flutuações de grafia		
SF2	02	essa	é sa	e sa	
SF1	05	barulho	da lho	Barulho	
SM3	12	hospital	is bitau	esbitau	
SF2	14	apresentação	as prezentasam	aprezentasam	
SM2	14	mandou	mão dou	mãon dou	
SM2	14	estamos	es tãonos	es tano	
SM3	15	eu	e um	eum	
SM3	15	queria	qué ira	quéira	
SM2	19	areia	a reia	areia	
SM2	23	cachorro	cacho rro	cachorro	
SF1	24	chapeuzinho	chapeu zinho	chapeizinha	chapeuzinho
SM3	24	chapeuzinho	chapéu zinho	chapelsinho	chapelzinho
SM3	24	lobo mal	lo pumal	lopumal	
SM3	25	ele	e le	ele	
SM3	28	viesse	vi ecê	viece	
SM1	31	acontecer	a comtece	acomtece	
SM4	31	arrumar	a ruma	achuma	
SM4	31	vaidosa	vai dosa	vaidosa	
SF3	33	desmaia	dis maia	desmainha	
SF3	38	confusão	com fusão	comfusão	
SM1	40	entrou	em trol	emtrol	entrol
SM2	40	tetraplégico	tetea plegico	teétraplegico	
SM3	40	achei	a chei	achei	

Como podemos observar, os sujeitos elencados no Quadro 12 apresentaram mais de uma hipótese de grafia para uma mesma palavra, numa mesma produção textual, sendo que, em alguns casos, uma das hipóteses correspondeu à forma convencional, enquanto em outros casos nenhuma das hipóteses correspondeu às convenções ortográficas, apresentando duas, ou mais, formas distintas de hipersegmentação da palavra.

Assim, conforme nos demonstram trabalhos como os de Chacon (2004, 2005 e 2006), dentre outros, as hipersegmentações, principalmente no que se refere às oscilações, seriam produto do entrelaçamento daquilo que a criança *imagina ser a gênese da escrita*, com aquilo que *imagina ser o institucionalizado para sua escrita* (CORRÊA, 2004, p.294).

Outro fator relevante que, a nosso ver, vem confirmar esse conflito (constitutivo de qualquer prática de linguagem) é o fato de as crianças apresentarem quantidades de hipersegmentações que variaram de proposta para proposta. Tanto é que algumas produções textuais não apresentaram hipersegmentações na escrita, mas, nas subseqüentes, essas voltaram a aparecer em maior ou menor quantidade, como podemos observar nos Gráficos de 3 a 10, que possibilitam uma melhor visualização dessas oscilações dos sujeitos quanto à quantidade de hipersegmentações apresentadas nas propostas ao longo dos anos. O que vem nos mostrar que a linguagem escrita não é adquirida num processo evolutivo que possui começo, meio e fim, nem que o fim corresponde à escrita padrão, a qual, uma vez adquirida, será para sempre utilizada e, se em algum momento ela for substituída por formas transicionais, essas serão vistas como “erros”, sintomas de incapacidade e desatenção.

Pelo contrário, podemos observar em nossos dados que a aquisição da linguagem escrita desenvolve-se como um processo singular, único, e que os “erros” aconteceriam, segundo Cagliari (1993, p.145), devido à “reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda”.

Desse modo, observa-se que a linguagem escrita não é adquirida como algo pronto e acabado, mas como um processo problematizador, no qual a criança opera como um sujeito atuante. Como foi visto, ao se confrontar com a problemática da escrita, a criança elabora hipóteses diversificadas, que indiciam o (seu) trânsito por práticas sociais orais e letradas, na tentativa de representar o que, naquele momento, imagina ser o institucional para a (sua) escrita. Nas palavras de Abaurre (1991, p. 205):

> É importante enfatizar desde já que, às vezes em um mesmo texto, critérios de segmentação aparentemente conflitantes são freqüentemente usados por uma mesma criança, o que parece indicar que as crianças podem explorar critérios conflitantes de forma mais ou menos simultânea, na tentativa de atribuírem sentido ao sistema convencional da linguagem escrita. Não é de estranhar, portanto, que possam ser encontradas soluções diferentes para o mesmo problema de segmentação em um mesmo texto (da mesma forma como tão freqüentemente encontramos soluções escritas diferentes para uma mesma palavra no mesmo texto, em termos das letras que a compõem), já que a elaboração de um texto escrito delimita, para a criança, um espaço particular de solução de problemas, onde ela será chamada a (re)construir a linguagem através de sua transposição para a forma de representação escrita. (ABAURRE, 1991, p.205)

Acreditamos que essa grande variação nas soluções escritas que as crianças propõem nas produções textuais, assim como a extensão dos textos, também esteja sujeita a questões relativas aos gêneros do discurso, segundo o pensamento bakhtiniano de que

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] que se efetua sob a forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal [...] mas sobretudo por sua construção composicional [...], que se fundem no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Com base nessa definição, observamos em nosso trabalho que, apesar de terem sido sugeridos temas específicos sobre os quais as crianças deveriam escrever, delimitando assim o gênero do discurso em que os enunciados deveriam ser inseridos, as crianças escreveram diferentemente umas das outras, enunciando dentro de gêneros do discurso que provavelmente sejam os mais utilizados e vivenciados por elas.

Pôde-se, dessa forma, observar que, para a criança em processo de aquisição da escrita, "nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual" (BAKHTIN, 1992, p. 283).

Assim, observamos que, em propostas temáticas que exigiam uma forma mais padronizada de escrita e que abriam pouca margem à subjetividade das crianças, como nas propostas em que lhes foi oferecido apoio gráfico/visual – como foi o caso da Proposta 08, em que deveriam escrever sobre assunto lido em um folheto informativo sobre a dengue; ou até mesmo na realização de um anúncio classificado, em que lhes foi fornecida uma cópia de classificado de um jornal (Proposta 32) –, provavelmente apoiadas nessas informações de natureza gráfica, que continham preciosos indícios de como enunciar naquele determinado gênero discursivo, acabavam servindo-se desses modelos na realização dos textos, demonstrando poucos momentos de reflexão explicitados nos textos e, conseqüentemente, menos ocorrências de estruturas hipersegmentadas.

No entanto, casos como esses não deixam de ser uma forma que o sujeito escrevente encontrou de representar a dialogia com o já falado/escrito no texto, recuperando e marcando na (sua) escrita, no caso das propostas supracitadas, o folheto informativo e o anúncio classificado que lhes foi entregue como modelo, dentre outros tantos textos (falados/escritos) que possam ter sido mobilizados durante a (sua) escrita, representativos da heterogeneidade constitutiva de todo e qualquer enunciado, mas que não nos foi possível recuperar.

Percebemos que até mesmo a ausência de estruturas hipersegmentadas pode servir como indício da representação que o sujeito escrevente faz da (sua) escrita, que, “tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado” (CORRÊA, 2004, p.9), permite-nos recuperar a presença das práticas sociais nas produções.

Em gêneros mais livres, que supostamente permitiriam uma maior manifestação da subjetividade, como aquele em que foi sugerido que as crianças escrevessem a letra de sua música favorita (Proposta 16), encontramos produções mais extensas devido, talvez, a um maior envolvimento com o tema e conseqüente preocupação com seu desenvolvimento, distraindo-se quanto às convenções ortográficas, apresentando um número maior de hipersegmentações.

No entanto, a grande maioria das propostas temáticas apresentou variações significativas de um sujeito para outro, que podem ser explicadas – em concordância com conclusões de trabalhos como os de Rossi (2002), Delecrode (2002) e Capristano (2003) – pelas diferentes formas de relação dos sujeitos com as propostas temáticas e com os gêneros discursivos que elas mobilizam.

CAPÍTULO 4

*

Este trabalho teve como propósito desenvolver um estudo longitudinal sobre as ocorrências de hipersegmentações na escrita inicial de crianças, partindo do princípio de que são marcas freqüentes e características deste sistema em construção.

Visando aos objetivos, dividimos a apresentação e a discussão dos dados em duas partes, cada qual correspondente à tentativa de confirmação de uma das hipóteses que orientou a realização do trabalho, de modo que, na primeira parte, baseados nos dados de hipersegmentações encontradas no *corpus*, verificamos tratar-se de estruturas representativas da inserção do sujeito escrevente em práticas orais e letradas, na medida em que conseguimos identificar, nos momentos de ruptura, indícios do (seu) trânsito por essas práticas sociais.

Mais especificamente, observamos a existência de pelo menos dois fatores que pareceram atravessar as hipóteses de segmentação realizadas pelas crianças. Um deles, é de natureza prosódica, fator que, juntamente com Corrêa (2004), acreditamos estar relacionado ao imaginário do sujeito escrevente sobre a gênese da (sua) escrita; o outro é mais ligado ao imaginário do sujeito escrevente sobre o que seria próprio da escrita, ou seja, relacionado à representação que o sujeito faz do que imagina ser o institucionalizado para a (sua) escrita.

Quanto ao primeiro fator, observamos que as estruturas hipersegmentadas produzidas pelas crianças nos forneciam pistas de que, em alguns momentos, tomavam a escrita como representação unívoca da fala. Com efeito, por muitas vezes, essas estruturas pareceram obedecer a princípios que governam a organização dos enunciados falados, como a prosódia,

---

* Trata-se de trecho extraído da produção textual do SM2, na Proposta temática 13.

para segmentar os enunciados escritos. Isto porque, na maioria dos momentos em que as crianças hipersegmentaram seus enunciados escritos, o fizeram em pontos de delimitação de constituintes prosódicos, como os propostos por Nespor & Vogel (1986), fato que nos sugere que a prosódia estaria atuando em suas decisões sobre como segmentá-los.

No entanto, não estamos afirmando que as hipersegmentações seriam resultado da transposição da fala para a escrita ou, como as concebe Carraher (1985, p. 272), que seriam "erros de transcrição da fala", como se existisse relação direta entre os limites estabelecidos na linguagem oral e os limites da linguagem escrita. Acreditamos, sim, que os momentos em que, supostamente, os escreventes estariam se apoiando em características de enunciados falados para segmentarem seus enunciados escritos são indicativos da circulação do sujeito escrevente pelo *imaginário que fazem da gênese da (sua) escrita*, ou seja, seriam momentos em que o sujeito estaria marcando, na escrita, o imaginário corrente nas práticas sociais orais e letradas as quais participa, que, muitas vezes, veiculam que se deve "segmentar o fluxo contínuo da fala em unidades vocabulares"(ZORZI, 2003, p.47).

Quanto ao segundo fator que parece atravessar as hipóteses de segmentação das crianças, observamos que, mesmo no início do processo de aquisição da escrita, a criança já vem refletindo sobre o modo de enunciação escrito, devido a sua inserção social. Em sociedades urbanizadas como a brasileira, inevitavelmente, essa inserção é letrada, o que faz com que as crianças vivenciem o uso da escrita em suas diferentes formas e contextos, os quais, de alguma forma, são mobilizados na construção do (seu) texto escrito.

Assim, não é de se estranhar que a escrita inicial apresente, em vários momentos, hipersegmentações cujas partes correspondam a palavras da língua escrita, fato que indicia a indecisão do escrevente com relação aos momentos em que uma pequena seqüência de letras poderia corresponder a uma palavra inteira ou a uma parte de palavra da língua e, cuja opção de segmentação, provavelmente, visou "alcançar o patamar que atribui a seu interlocutor

representado" (CORRÊA, 2004, p.257), ou seja, o escrevente possivelmente se baseou na escrita que supõe ser a privilegiada pela escola.

Negamos, dessa forma, que haja uma "apropriação progressiva" (ZORZI, 2004, p.878) da escrita, visto que não se caminha de uma total ausência de conhecimentos relacionados à escrita (devido, a nosso ver, à inexistência de sociedades ditas iletradas) para seu pleno domínio. Fato que pôde ser demonstrado na segunda parte da discussão dos dados, em que pudemos verificar algumas regularidades no conjunto de dados que vieram ao encontro de nossa segunda hipótese central.

Pudemos, então, observar que a emergência das hipersegmentações nos textos das crianças apresenta algumas regularidades, dentre as quais conseguimos identificar três movimentos que muito provavelmente sejam resultado (dentre outros fatores) da maior ou menor participação do escrevente em práticas sociais que envolvem a escrita, fato que colocaria essas crianças em diferentes planos de aquisição desse modo de enunciação da linguagem – visto que, no decorrer dos anos, as crianças que apresentaram o que definimos como *primeiro movimento* se aproximaram das que apresentaram o *segundo movimento* e estas, por sua vez, aproximaram-se das que apresentaram o *terceiro movimento*.

Assim, não apoiamos a idéia de que exista uma "ordem hierárquica nas aprendizagens", de modo que, "aspectos mais simples serão compreendidos nos momentos iniciais do processo de apropriação da escrita, ao passo que outros, de maior complexidade, serão dominados mais tarde" (ZORZI, 2004, p.878), fazendo com que, aquilo que for considerado (pelo examinador, adulto e escolarizado) como "tardiamente adquirido", possa ser considerado como "desvios ou distúrbios da ortografia". Aliás, concordamos com Capristano (2003), para a qual nem mesmo o termo *aquisição da escrita* é válido, afinal

> a nosso ver, no que se refere, ainda, a tal expressão, as crianças não *adquirem*, não se desenvolvem, nem mesmo constroem (no sentido

> construtivista do termo) a escrita. Contra estas interpretações correntes – teleológicas, segundo Lemos (1982 e 1999) –, afirmamos que seria interessante perseguir a hipótese de que, na medida em que mudam as condições de produção de seus discursos (particularmente, seus discursos escritos), as crianças parecem mudar de *posições enunciativas*. Para nós, portanto, o que parece ocorrer é que as crianças estão, sempre, em diferentes condições de produção de seus discursos (orais ou escritos), que exigem que elas assumam, conseqüentemente, diferentes *lugares* e diferentes *posições enunciativas* – afirmação esta que fazemos com base em considerações de Pêcheux (1990). (CAPRISTANO, 2003, p.160)

Acreditamos que, desde as primeiras tentativas de escrita, o sujeito escrevente marca em sua produção textual traços do que imagina ser o institucionalizado para a (sua) escrita, ou seja, aquilo que imagina que seria próprio da escrita – e o faz durante todo seu percurso enquanto sujeito escrevente.

Torna-se, portanto, muito relativo o preceito de que os conhecimentos devam ser apropriados segundo uma ordem de dificuldades; afinal, essa chamada apropriação dependerá do modelo de escrita que está sendo tomado como referencial (escrita ideal), ou melhor, dependerá muito dos parâmetros utilizados para a indicação desta ordem – geralmente (ainda) testes com criança de classe média, não repetentes, de escola particular.

Exemplo do que estamos afirmando é a pesquisa de Bacha & Maia (2001). Apoiadas em Zorzi (1998), as autoras argumentam “ter escolhido alunos de escolas particulares por, teoricamente, terem condições ideais de aprendizagem, com estímulos e oportunidades” (BACHA & MAIA, 2001, p.222), pois assim estariam “evitando que problemas relativos a escrita pudessem ser atribuídos exclusivamente a fatores sociais, econômicos ou pedagógicos” (id. ibid, p.222). Acreditamos, dentro da perspectiva teórica que assumimos, estar diante da imagem que estes autores fazem do que seria institucionalizado para a (sua) escrita, supostamente relacionada à condição econômica do aprendiz, desenvolvendo testes embasados nesta representação, em que os “alunos ideais”, dentro de uma determinada faixa etária, realizam atividades para que se chegue a um escore representativo de seu desempenho,

enquanto que os alunos que não se enquadram no perfil idealizado, são eliminados: “ao aluno que demonstrar muita dificuldade com a escrita, não aplicar as atividades” (BACHA & MAIA, 2001, p.222), ou seja, eliminam-se as “variáveis”.

No entanto, no cotidiano do profissional que se ocupa de escrita, o que se observa são sujeitos escreventes, pertencentes aos mais variados grupos sócio-econômico-culturais, provindos de diversas instituições e que precisam ser avaliados dentro desse contexto social, sem que, de antemão, sejam descartados e rotulados com base na representação que o avaliador faz do código escrito institucionalizado.

Aliás, o que mais se observa entre as crianças que cursam as primeiras séries do ensino fundamental é justamente uma escrita bastante opaca à atribuição de sentidos por parte do examinador e que, aos poucos, vai apresentando variações mais próximas daquilo que se entende por convenção ortográfica, ou seja, como nosso próprio *corpus* pôde representar, a maioria das crianças apresenta uma trajetória de escrita característica do primeiro movimento descrito.

No interior dessa nossa perspectiva, não estamos sugerindo nem que o profissional que se ocupa da escrita seja permissivo nem que não seja preciso avaliar. Acreditamos, porém, que, para haver critérios coerentes, é necessário que o avaliador compreenda que a escrita é um complexo processo que envolve questões relativas não apenas à grafia.

Concluímos com a pretensão de contribuir com reflexões que apóiam a escrita como sendo, antes de tudo, linguagem; processo do qual o sujeito participa ativamente, refletindo e elaborando hipóteses que vêm asseverar seu *modo heterogêneo de constituição* (CORRÊA, 2004).

*

* Trata-se de trecho extraído da produção textual do SM3, na Proposta temática 26.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988, p.135-42.

_____. **Oral and written texts***:* beyond the descriptive illusion of similarities and differences. s.l.: s.n., 1989.

_____. Lingüística e psicopedagogia. In: SCOZ, B.J.L. et al. (org.) **Psicopedagogia**: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 186-216.

_____. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralin**, v. 11, p. 203-17, 1991.

_____ . Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P. (org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p.111-163.

_____ . Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R.R. (org.) **Aquisição de linguagem*:* questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.167-186.

ABAURRE, M.B.M ; CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. **Cadernos Cedes**. São Paulo, v. 14, 1985, p. 25-29.

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S. & MAYRINK-SABINSON, M.L. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**. São Paulo, v. 1, 1993, p. 89-102.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, v. 19, 1990, p. 25-42.

BACHA, S. M. C.; MAIA, M. B. A. Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 13, n. 2, 2001, p. 219-226.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____ . **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BISOL, L. Constituintes prosódicos. In: _____ . **Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p.247-261.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Alfabetizando sem o BA-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPRISTANO, C.C. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São José do Rio Preto, 2003. 213 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp.

_____. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, pp. 245-260.

_____. Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita. Campinas, 2007. 220p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, 1(3), 1985, 269-285.

CARVALHO, G. T. **O processo de segmentação da escrita**. Belo Horizonte, 1994. 145 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Minas Gerais.

CHACON, L. Oralidade e letramento na aquisição da pontuação. **Revista Letras**, Curitiba (UFPR), v. 61, 2003, p. 97-122.

_____. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, pp. 223-232.

_____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Lingüísticos**, Campinas, v.34, 2005, pp. 77-86.

_____. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M.L.G. (org.) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.155-167

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, A.P.N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. Pelotas, 2004. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

DELECRODE, C. **Uma abordagem lingüística da construção da escrita por estudantes do ensino fundamental**: as hipossegmentações. Relatório PIBIC. Marília (SP), 2002.

FÀVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. G. **Oralidade e escrita:** perspectiva para o ensino de língua materna. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1986, pp.143-179.

KLEIMAN, A.B. Introdução: O que é letramento? In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995, p.15-61.

KOCH, I. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.30, p.31-38, jul/dez, 1997.

NESPOR, M & VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrechet: Foris Publications, 1986.

PAULA, I.F.V. **Uma abordagem lingüística da construção da escrita por estudantes do ensino fundamental**. Relatório CNPq-PIBIC. Marília, 2003.

PAULA, I.F.V. **Um estudo longitudinal da ocorrência de hipersegmentações na escrita de estudantes do ensino fundamental**. Relatório CNPq-PIBIC. Marília, 2004.

ROCHA, I.L.V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.13, n.1, 1997, p. 83-117.

ROSSI, C. **Uma abordagem lingüística da construção da escrita por estudantes do ensino fundamental**: as hipersegmentações. Relatório PIBIC. Marília (SP), 2002.

SILVA, A. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TENANI, L.E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, pp. 233-244, 2004.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZORZI, J.L. Desvios na ortografia. In: FERREIRA, L. P., BEFFI-LOPES, LIMONGI, S. C. O. (orgs.) **Tratado de Fonoaudiologia**, São Paulo: Rocca, 2004, p. 877-91.

ZORZI, J.L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J.L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE

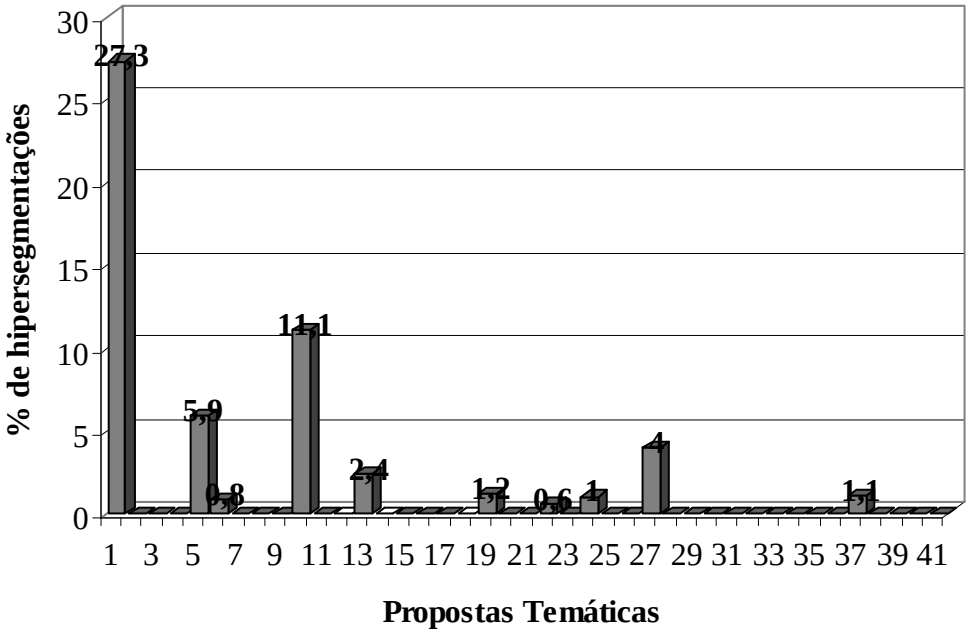


Gráfico 2 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF1 nas propostas temáticas

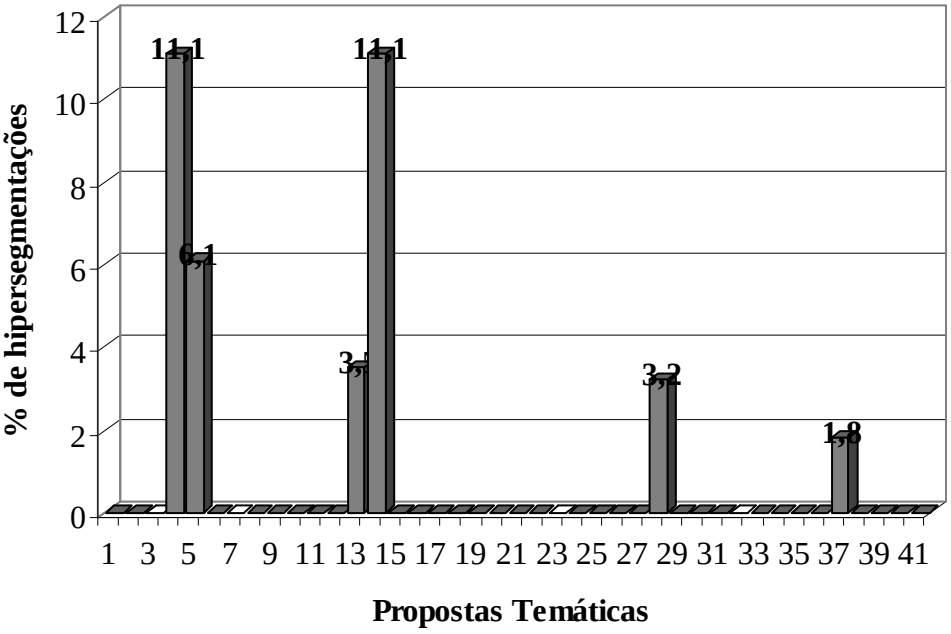


Gráfico 3 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF2 nas propostas temáticas

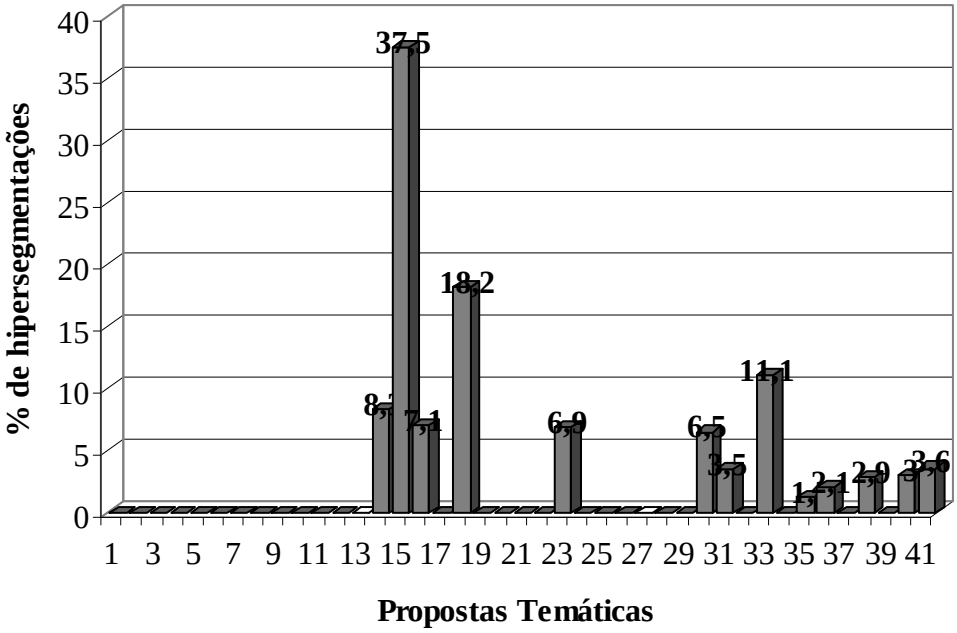


Gráfico 4 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF3 nas propostas temáticas

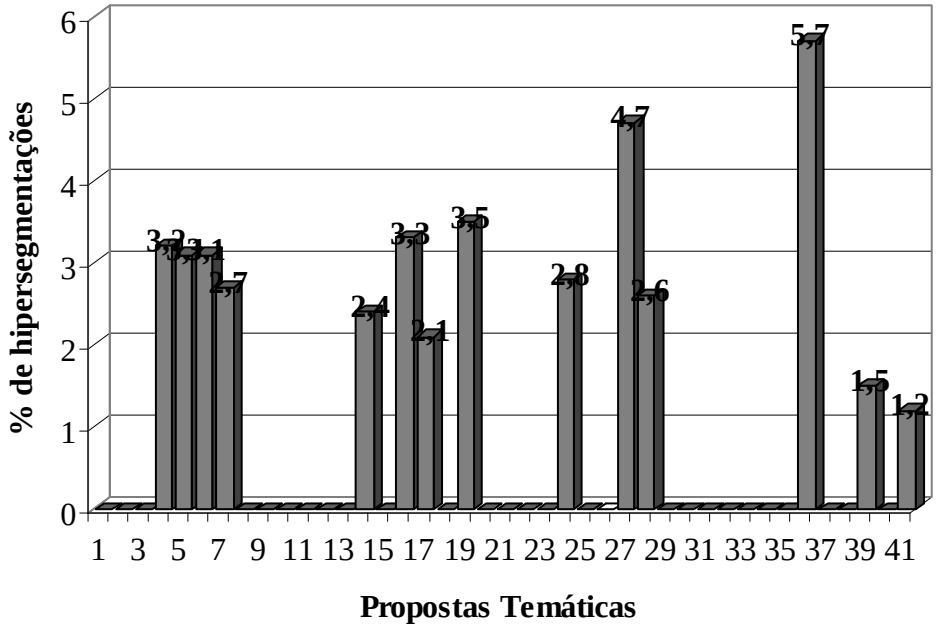


Gráfico 5 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SF4 nas propostas temáticas

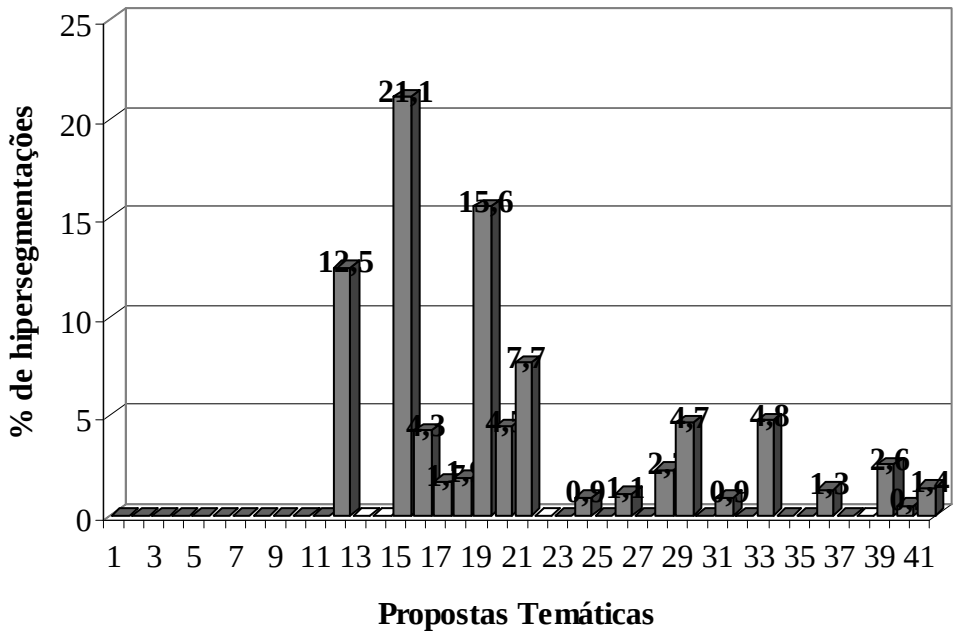


Gráfico 6 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM1 nas propostas temáticas

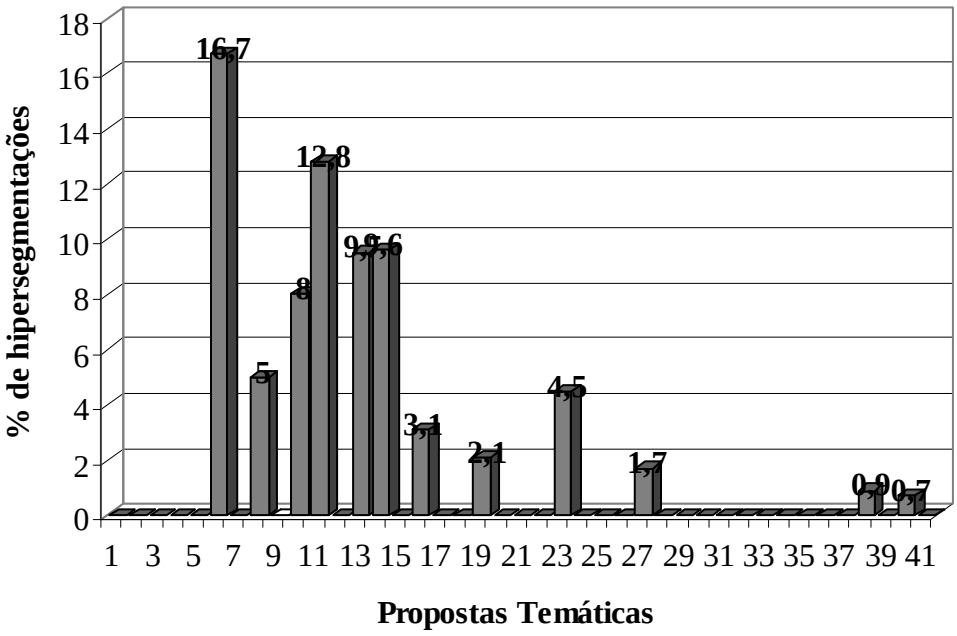


Gráfico 7 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM2 nas propostas temáticas

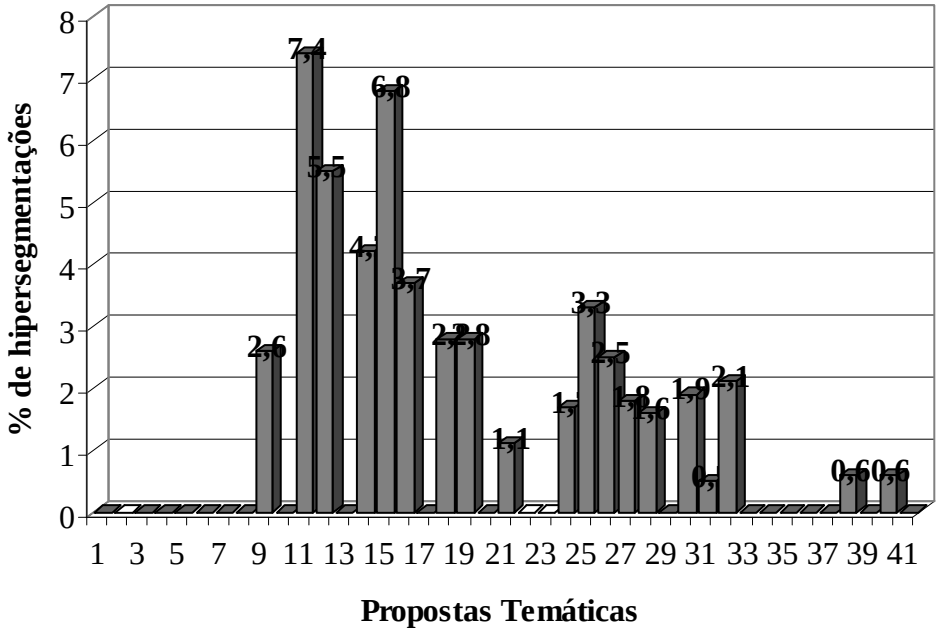


Gráfico 8 – Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM3 nas propostas temáticas

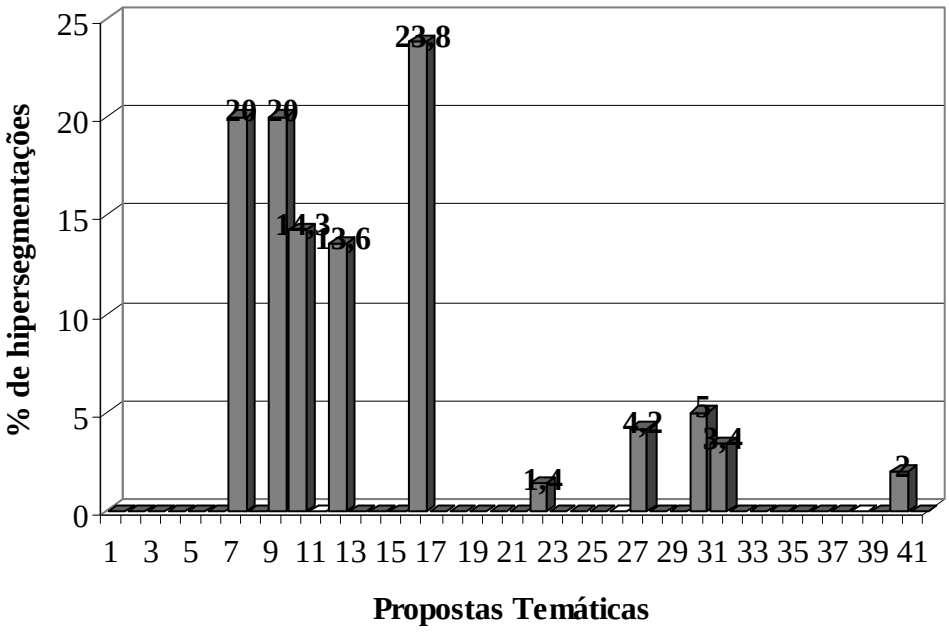


Gráfico 9– Porcentagem de palavras hipersegmentadas pelo SM4 nas propostas temáticas

ANEXO A – Descrição das propostas temáticas

Propostas sugeridas na 1ª série (ano de 2001):

Proposta 01

Data: 04/04/2001

Tema: "Conhecimentos prévios sobre a audição"

Descrição: A pesquisadora solicitou às crianças que respondessem às seguintes questões: (a) Como as pessoas escutam os sons?; (b) Como podemos ajudar uma pessoa e/ou criança que está com dor de ouvido? Essas questões foram repetidas várias vezes, a pedido das crianças, embora nem sempre elaboradas do mesmo modo.

Proposta 02

Data: 18/04/2001

Tema: "Relato da palestra sobre audição"

Descrição: As crianças assistiram a uma palestra sobre o funcionamento do sistema auditivo, realizada em sala de aula. Essa palestra foi ministrada por uma aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp de Marília (SP). No seu desenvolvimento, foram utilizados recursos audiovisuais tais como rádio, cartazes, livros, figuras, dentre outros materiais, para auxiliar as crianças a construírem um conhecimento básico sobre anatomia, fisiologia e patologias da audição. Logo após a palestra, a pesquisadora solicitou às crianças que escrevessem para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.) o que haviam compreendido sobre a palestra.

Proposta 03

Data: 09/05/2001

Tema: “Carta para a Renata 01”

Descrição: Antes de propor a atividade, a pesquisadora perguntou às crianças se elas se lembravam da aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp/Marília que havia proferido a palestra sobre audição, no dia 18/04/2001. Após a confirmação por parte dos alunos, a pesquisadora contou que havia conversado com a aluna e que esta havia lhe dito ter gostado muito da classe e estar com saudade dos alunos. Posteriormente, foi pedido às crianças que escrevessem uma carta para a palestrante, contando como estavam e quais eram as atividades que vinham desenvolvendo na escola.

Proposta 04

Data: 30/05/2001

Tema: “Carta para a Renata 02”

Descrição: A pesquisadora levou uma carta da mesma aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp de Marília, a qual havia ministrado, no dia 18/04/2001, a palestra sobre audição. Essa carta foi enviada como resposta às cartas escritas pelas crianças na proposta do dia 09/05/2001. A pesquisadora pediu a uma das crianças que lesse a carta para a classe. No entanto, como a leitura pareceu insuficiente para o entendimento da carta, a pesquisadora releu-a. Foi então solicitado que as crianças respondessem à carta. No momento da produção do texto (resposta à carta), a pesquisadora procurou lembrar às crianças a solicitação feita pela autora da carta: contar como era a escola, o que elas estavam aprendendo e o que mais gostavam de fazer.

Proposta 05

Data: 13/06/2001

Tema: "O rato do campo e o rato da cidade"

Descrição: A pesquisadora leu, duas vezes, a fábula *O rato do campo e o rato da cidade*[33] e, posteriormente, pediu a uma das crianças que contasse, a seu modo, a história para seus colegas. Logo após, a pesquisadora solicitou que as crianças escrevessem a história.

Proposta 06

Data: 27/06/2001

Tema: "A verdadeira história dos três porquinhos: diário de um lobo"

Descrição: A pesquisadora, inicialmente, perguntou às crianças se elas conheciam a história *Os três porquinhos*. Em decorrência das respostas afirmativas, a pesquisadora pediu a uma das crianças que a contasse para o restante da classe. Durante a narração, a criança enfatizou alguns aspectos da história, tais como a qualidade das casas construídas (palha, lenha e tijolos), o destino e a trajetória do lobo ("depois de assoprar as três casas ele resolve entrar pela chaminé e é surpreendido pelos porquinhos"). Logo depois, a pesquisadora disse às crianças que aquela não era a verdadeira história dos três porquinhos, e acrescentou que havia encontrado o *diário do lobo*, no qual ele contava a verdadeira história[34]. A pesquisadora, após essas afirmações, leu-lhes a história e, por fim, perguntou se haviam gostado. Pediu, então, que escrevessem uma das versões da história ou criassem uma nova.

---

[33] FRANÇA, E.; FRANÇA, M. "O rato do campo e o rato da cidade". In: *Fábulas 1,* São Paulo: Ática, 1996.
[34] SCIESZKA, J.; SMITH, L. *A verdadeira história dos três porquinhos.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

Proposta 07

Data: 08/08/2001

Tema: “Precisando de óculos?”

Descrição: A pesquisadora perguntou, inicialmente, se as crianças gostavam de bichos e se tinham algum. Em seguida, disse-lhes que havia encontrado uma revista que continha uma reportagem descrevendo um animal que, com certeza, eles não teriam em casa: a anta. O texto[35] foi lido duas vezes pela pesquisadora, que, posteriormente, solicitou-lhes que escreverem aquilo que haviam entendido do texto.

Proposta 08

Data: 22/08/2001

Tema: “Dengue”

Descrição: A pesquisadora, inicialmente, perguntou se as crianças conseguiriam guardar um segredo. Em seguida, distribuiu um panfleto educativo sobre a Dengue e, naquele momento, recomendou que nenhuma criança comentasse com as demais sobre o que havia recebido. Pediu, então, para que, individualmente, cada uma lesse e olhasse o panfleto com atenção. Logo depois, recolheu o panfleto e solicitou às crianças que escrevessem sobre o assunto lido.

Proposta 09

Data: 05/09/2001

Tema: “Lista de compras 01”

Descrição: A pesquisadora solicitou que as crianças escrevessem um texto no qual dessem orientações a uma terceira pessoa para fazer compras. Nesse texto, as crianças deveriam: (a) escolher um supermercado e indicar a sua localização; (b) explicar quais produtos e a

[35] JUCÁ, N.; BERGALLO, H. G. “Precisando de óculos?” In: Ciências hoje das crianças.

quantidade que a pessoa escolhida deveria comprar; (c) estabelecer a quantia que essa pessoa poderia gastar; e, por último, (d) indicar o lugar onde a pessoa deveria entregar as compras.

Proposta 10

Data: 19/09/2001

Tema: "Lista de compras 02"

Descrição: A pesquisadora entregou um folheto de propaganda de um supermercado conhecido pelas crianças, para que folheassem e escolhessem os produtos que desejavam comprar. Em seguida, disse-lhes que teriam uma quantia equivalente a R$ 100,00 para gastar nesse supermercado. Solicitou que elas explicassem detalhadamente como empregariam o dinheiro recebido. Caso o dinheiro fosse insuficiente e as crianças necessitassem de uma quantia maior, deveriam explicitar sua procedência. Por outro lado, caso restasse algum dinheiro, deveriam explicar o que fariam com ele. Durante a produção escrita, o folheto permaneceu com as crianças.

Proposta 11

Data: 17/10/2001

Tema: "Receita de bolo"

Descrição: A pesquisadora levou um bolo para a sala. Ela perguntou, inicialmente, quais os ingredientes que as crianças acreditavam que eram utilizados para fazer aquele bolo. As crianças deram algumas sugestões e, em seguida, a pesquisadora leu a receita do bolo *Nega Maluca*. Posteriormente ela solicitou que as crianças escrevessem uma receita de algo que gostassem.

Proposta 12

Data: 31/10/2001

Tema: “Levantamento prévio sobre voz”

Descrição: A pesquisadora solicitou às crianças que respondessem às seguintes questões: (a) O que é a voz?; (b) O que você acha que é bom e o que você acha que é ruim para a voz?; (c) Vocês conhecem alguém com problemas de voz? Essas questões foram repetidas várias vezes, a pedido das crianças, embora nem sempre elaboradas do mesmo modo.

Proposta 13

Data: 20/11/2001

Tema: “Palestra sobre voz”

Descrição: As crianças assistiram a uma palestra, junto a outras crianças, sobre audição, ministrada por alunas do curso de Fonoaudiologia da Unesp de Marília (SP). As palestrantes, além da apresentação oral sobre as características e os cuidados com a voz, realizaram um teatro de fantoches cujo enfoque foi os cuidados com a voz. A pesquisadora, logo após a palestra, solicitou que as crianças escrevessem sobre o que elas haviam compreendido.

Proposta 14

Data: 06/12/2001

Tema: “Cartão de natal”

Descrição: A pesquisadora solicitou que as crianças produzissem um cartão de natal que seria enviado para as fonoaudiólogas que ministraram as palestras sobre audição e voz.

Propostas sugeridas na 2ª série (ano de 2002):

Proposta 15

Data: 27/02/2002

Tema: "História em quadrinhos (*O elefante e a bruxa*)"

Descrição: A pesquisadora distribuiu entre as crianças uma cópia de uma história em quadrinhos e solicitou, inicialmente, que as crianças observassem seu conteúdo. Em seguida, pediu a algumas das crianças que contassem, oralmente, a história dos quadrinhos; após essa atividade oral, a pesquisadora solicitou que as crianças iniciassem a produção do texto, sugerindo que não apenas contassem a história que se passava nos quadrinhos mas, também, que acrescentassem, por exemplo, o que poderia ter ocorrido após o término do último quadrinho.

Proposta 16

Data: 20/03/2002

Tema: "Música preferida"

Descrição: A pesquisadora solicitou às crianças que escrevessem a letra de sua música preferida. Salientou, várias vezes, que as crianças poderiam escrever quantas músicas quisessem e, também, que poderiam selecionar quaisquer músicas (músicas aprendidas na escola, músicas aprendidas em casa, músicas religiosas etc.).

Proposta 17

Data: 04/04/2002

Tema: “Música (Sai preguiça)”

Descrição: A pesquisadora apresentou às crianças o álbum (CD) *Canções do Brasil* (Sandra Peres e Paulo Tatit); falou, dentre outros fatos, sobre como foi produzido o CD, sobre algumas características das músicas selecionadas pelos produtores do CD e sobre a qualidade da impressão do álbum. Após essa apresentação, a pesquisadora disse às crianças que havia selecionado para a atividade daquele dia uma música - considerada pela pesquisadora - bastante engraçada. Contou às crianças o nome da música e perguntou a elas se a conheciam. Algumas crianças responderam afirmativamente e contaram para ela que haviam visto, num programa de TV, duas crianças cantando a música em questão. Após essa conversa inicial as crianças ouviram algumas vezes a música e a pesquisadora tentou ensiná-las a cantar. Depois, pediu que escrevessem a música tal como elas haviam escutado e/ou aprendido.

Proposta 18

Data: 18/04/2002

Tema: “Carta para Renata”

Descrição: Antes de propor a atividade, a pesquisadora perguntou às crianças se elas se lembravam da aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp de Marília (SP) que havia proferido uma palestra sobre audição, no dia 18/04/2001, e sobre voz, no dia 19/11/2001. Perguntou, também, se as crianças se lembravam que a aluna em questão tinha um filho. Após a confirmação por parte dos alunos, a pesquisadora contou que havia conversado com a aluna e que esta havia lhe dito que estava grávida. Posteriormente, sugeriu às crianças que escrevessem uma carta para a palestrante com a finalidade de, dentre outros fatos, felicitá-la por sua gravidez.

Proposta 19

Data: 02/05/2002

Tema: "Descrição de experiência (*Experiência de purificação da água*)"

Descrição: A pesquisadora fez, junto com as crianças, uma experiência que reconstituía parcialmente um dos processos (mais tradicionais) de purificação da água. Contou para as crianças que havia retirado os procedimentos para a realização da experiência de um livro didático destinado à 4ª série do ensino fundamental. Durante a realização dos procedimentos da experiência, foi solicitado que as crianças prestassem bastante atenção, uma vez que elas deveriam, posteriormente, descrever a experiência em questão. A pesquisadora também salientou que faria um sorteio do "*purificador*" para as crianças quando essas concluíssem a produção do texto. No momento da produção dos textos, a pesquisadora pediu às crianças que contassem como havia sido feita a experiência de forma que uma terceira pessoa pudesse ler e repetir todas as etapas da experiência e chegar, como ocorreu na experiência realizada junto com eles, ao resultado esperado.

Proposta 20

Data: 16/05/2002

Tema: "Sobre o quadro"

Descrição: Antes de propor a atividade, a pesquisadora apresentou às crianças algumas cópias do trabalho de Lasar Segall – as pinturas: *Retrato de Lucy* (1935), *Paisagem brasileira* (1925), *Floresta crepuscular* (1956), *Interior de pobres II* (1921), *O encontro* (1924) – e uma foto do autor, então com cerca de 29 anos de idade. Após essa apresentação, a pesquisadora pediu às crianças que imaginassem que naquele momento elas seriam artistas (pintores) e deveriam fazer um esboço (rascunho) de um quadro. Avisou que logo após a produção desse esboço elas deveriam descrever o quadro que elas iriam produzir (nome, tipo de material elas

usaram ou usariam para fazer o quadro e por que elas haviam feito ou fariam tal quadro). Cabe salientar que durante a produção dos textos, as cópias do trabalho de Lasar Segall ficaram expostas.

Proposta 21

Data: 06/06/2002

Tema: "Entrevista (Futebol/Copa)"

Descrição: Antes de propor a atividade, a pesquisadora disse às crianças que elas seriam, naquele dia, repórteres. Deveriam, para isso, formular, individualmente, perguntas sobre a Copa 2002 (Futebol). Salientou que depois que todos tivessem terminado essa etapa da atividade, iriam entrevistar um colega – que seria designado por ela. A pesquisadora sugeriu que fossem feitas 5 (cinco) questões. No momento das entrevistas, as crianças deveriam anotar as respostas dadas pelos colegas entrevistados e essas não poderiam ser do tipo *Sim ou Não*. Caso algum colega respondesse dessa forma, a criança responsável pela entrevista deveria incentivar o colega a responder o porquê do *Sim* ou do *Não*. Todas as crianças foram entrevistadoras e entrevistadas.

Proposta 22

Data: 20/06/2002

Tema: "Piada"

Descrição: Algumas semanas antes do dia em que foi proposta essa atividade, a pesquisadora perguntou às crianças se elas gostavam de piadas. Tendo tido respostas afirmativas, pediu para que as crianças escolhessem e memorizassem uma ou mais piadas uma vez que, num momento posterior – o da proposta –, ela pediria a elas que contassem, por escrito, a piada escolhida.

Proposta 23

Data: 04/07/2002

Tema: “História Triste”

Descrição: Assim como na atividade anterior, a pesquisadora havia perguntado às crianças se elas se lembravam de alguma história triste que havia acontecido com elas ou com pessoas próximas a elas. Tendo tido respostas afirmativas, pediu para que as crianças escolhessem e memorizassem uma história uma vez que, num momento posterior – o da proposta –, ela pediria a elas que contassem, por escrito, a história escolhida.

Proposta 24

Data: 08/08/2002

Tema: “História do Chapeuzinho Vermelho”

Descrição: Antes de propor a atividade, a pesquisadora perguntou às crianças se elas se lembravam da história *Chapeuzinho Vermelho*. Tendo recebido respostas afirmativas, pediu para que as crianças a ajudassem a contar, oralmente, a história. A pesquisadora e as crianças contaram, então, a história *Chapeuzinho Vermelho*, lembrando diferentes versões possíveis para algumas partes dessa história. Terminada essa atividade oral, a pesquisadora pediu para que as crianças contassem sua própria história (versão) de *Chapeuzinho Vermelho*. Cabe salientar que, durante a atividade de produção escrita, a pesquisadora contou para as crianças alguns trechos da história *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque de Holanda), tentando dar exemplos sobre como elas poderiam mudar suas histórias.

Proposta 25

Data: 22/08/2002

Tema: “Candidatos à presidência”

Descrição: A pesquisadora iniciou a coleta conversando com as crianças a respeito das eleições que ocorreriam naquele ano. Perguntou se elas sabiam quem seriam os candidatos à presidência. Tendo obtido respostas afirmativas, listou, junto com as crianças, na lousa, cinco candidatos (Lula, Garotinho, Serra, Ciro e Enéas). Posteriormente, solicitou que as crianças escrevessem uma carta a um (apenas um) dos candidatos à presidência da república, falando-lhe sobre o que elas achavam que ele deveria fazer para melhorar o Brasil. No momento em que as crianças entregavam os textos à pesquisadora, elas votavam em um dos cinco candidatos listados por ela na lousa. A idéia era a de saber quem seria o candidato mais votado na sala.

Proposta 26

Data: 11/09/2002

Tema: Brincadeira da “Viagem pra Lua”

Descrição: A pesquisadora, inicialmente, perguntou às crianças se elas conheciam uma brincadeira que se chamava *Viagem pra Lua*. Tendo recebido repostas negativas, a pesquisadora disse às crianças que iria ensiná-las a brincar e solicitou que elas prestassem atenção, uma vez que a brincadeira era, segundo a pesquisadora, difícil. Disse-lhes, também, que para que elas conseguissem descobrir o funcionamento da brincadeira, deveriam estar atentas. Para a realização da brincadeira pediu, primeiramente, que as crianças formassem um círculo. Logo em seguida escreveu, numa tarjeta (tira de papel) o nome de cada criança – com a letra inicial de cada nome de cor vermelha e o restante de azul – entregando a cada criança sua tarjeta. Logo depois, iniciou a brincadeira que consistia em selecionar nome de objetos,

pessoas, comidas, países etc. para levar em uma *Viagem pra Lua*. Os participantes da brincadeira deveriam levar apenas objetos, pessoas, comidas, países etc cujo nome iniciasse com a mesma letra de seu nome – exemplo: **J**uliana poderia levar **j**acas, **j**anela, **j**óias etc. mas não poderia levar **m**elão, **p**ortas, **b**rincos etc. Quando uma criança acertava, ou seja, selecionava um objeto que iniciava com a primeira letra de seu nome, todos aqueles que haviam descoberto o funcionamento da brincadeira diziam "Vai pra lua" como resposta à pergunta da pesquisadora se tal criança poderia ou não ir para a lua com tal objeto. A brincadeira terminou quando a maior parte das crianças entendeu seu funcionamento. Logo após o término da brincadeira, a pesquisadora solicitou que as crianças descrevessem a brincadeira – com detalhes – de modo que uma terceira pessoa pudesse ler e brincar.

Proposta 27

Data: 26/09/2002

Tema: "Brincadeira preferida"

Descrição: A pesquisadora pediu para as crianças que contassem uma brincadeira. Cada criança deveria escolher uma brincadeira que já havia brincado e contar, por escrito, como se brincava. Cabe salientar que foi solicitado que as crianças descrevessem a brincadeira – com detalhes – de modo que uma terceira pessoa pudesse ler e entender como se brincava.

Proposta 28

Data: 30/10/2002

Tema: "Convite para a Érica"

Descrição: A pesquisadora disse às crianças que elas iriam produzir um convite para a jornalista Érica Scadelai que viria, em um momento posterior, visitá-los para falar sobre como

era o trabalho no jornal e, também, como podem ser escritas matérias de jornal (reportagens). Cabe salientar que, durante algumas conversas em atividades anteriores, a pesquisadora disse às crianças que uma das atividades que elas iriam fazer seria a de tentar escrever uma reportagem e que, para isso, ela traria uma amiga sua que era jornalista. Foi combinado com as crianças que apenas dois convites seriam entregues à jornalista em nome de toda a classe (um, representando as meninas e, outro, os meninos), mas que todos deveriam realizar a atividade.

Proposta 29

Data: 06/12/2002

Tema: "Palestra (Érica)"

Descrição: As crianças assistiram a uma palestra com uma jornalista do jornal *Diário da Região* da cidade de São José do Rio Preto (SP). Nessa palestra, a jornalista contou para as crianças como era a rotina do jornal e, mais especificamente, como eram produzidas reportagens em que se relatavam acidentes ocorridos na cidade. A jornalista, no decorrer da palestra, fez, também, a leitura de uma notícia desse mesmo jornal destacando as partes que comporiam um texto jornalístico dessa natureza – enfatizou que esse tipo de texto se construía a partir de respostas as seguintes perguntas: Quem? Quê? Quando? Onde? Por quê? Como? Ao término da palestra, a jornalista pediu às crianças que tentassem escrever uma "notícia de jornal" a respeito de uma fotografia que registrava um acidente com uma caminhonete. A fotografia foi recolhida pela jornalista do *Jornal Diário da Região* da cidade de São José do Rio Preto (SP), publicação do dia 25/11/2002.

Propostas sugeridas na 3ª série (ano de 2003):

Proposta 30

Data: 11/03/2003

Tema: "Astrologia"

Descrição: Primeiramente foi perguntado às crianças se elas sabiam seu signo no zodíaco e, em decorrência de algumas respostas negativas, a pesquisadora procurou identificar o signo daquelas crianças que não o sabiam recorrendo à data de nascimento de cada uma delas, informada pelas mesmas. Em seguida, com base na revista *Horóscopo solar 2003, Ano 4, nº. 10,* a pesquisadora leu parte das características de cada signo do zodíaco. Convém destacar que não foi feita a leitura integral do texto dedicado a cada signo visto que, nessa revista, são destinadas duas páginas para os comentários e as descrições de cada signo. Essas páginas são divididas nas seguintes seções: *Personalidade, Previsões pra 2003, Proteja-se* e uma pequena introdução (sem título). A pesquisadora leu, prioritariamente, ora parte da seção *Personalidade,* ora a seção introdutória, solicitando, em seguida, que as crianças escrevessem um texto sobre as características mais importantes e/ou salientes de seus signos.

Proposta 31

Data: 24/03/2003

Tema: "Horóscopo"

Descrição: Com base na revista *Horóscopo solar 2003, Ano 4, nº. 10,* a pesquisadora explicou às crianças como funcionavam as previsões diárias realizadas pelos jornais para cada signo do zodíaco. Em seguida, distribuiu entre as crianças uma coluna de horóscopo (impressa e xerocopiada) recolhida do jornal *Diário da Região* da cidade de São José do Rio Preto (SP), a qual deveriam ler silenciosamente. Logo após a leitura, essa coluna foi recolhida. A

pesquisadora, então, pediu que cada criança fizesse previsões para cada um dos signos do zodíaco (para o dia seguinte). É necessário salientar que foi sugerido que as crianças inventassem as previsões e que essas previsões "inventadas" não necessariamente precisariam ser "sérias", ou seja, elas poderiam satirizar as previsões do zodíaco.

Proposta 32

Data: 07/04/2003

Tema: "Classificados"

Descrição: A pesquisadora explicou como funcionavam os classificados do jornal, dando alguns exemplos – fez a leitura de alguns anúncios classificados de carro, moto etc. que foram recolhidos do jornal *Diário da Região* da cidade de São José do Rio Preto (SP). Posteriormente, distribuiu entre as crianças uma cópia impressa de um trecho da seção *Classificados* do referido jornal pedindo que as crianças lessem (leitura silenciosa) esse trecho. Em seguida, recolheu esse material e solicitou que as crianças criassem seus próprios "classificados", inventando diferentes anúncios. É necessário destacar que o pesquisador não exigiu que elas "anunciassem" um tipo específico de produto e/ou serviço, ou seja, as crianças tinham, em alguma medida, "liberdade para escolher" aquilo que pretendiam anunciar.

Proposta 33

Data: 28/04/2003

Tema: "Resumo de novela"

Descrição: A pesquisadora explicou como funcionavam os resumos de novela que são publicados semanalmente nos jornais. Leu e comentou especificamente o resumo publicado no caderno *Diário da Região* da cidade de São José do Rio Preto (SP), que fazia síntese dos fatos que seriam exibidos em algumas novelas durante a semana em que foi feita a coleta.

Posteriormente, solicitou que as crianças elaborassem um resumo dos fatos de uma novela - por elas escolhida -, os quais imaginavam que seriam exibidos na semana seguinte de uma novela – escolhida pelas crianças. Convém destacar que a pesquisadora não comentou (e não leu) o resumo de todas as novelas que estavam sendo exibidas naquele momento e algumas crianças optaram por escrever sobre novelas não citadas por ela.

Proposta 34

Data: 19/05/2003

Tema: "Propaganda"

Descrição: A pesquisadora pediu para as crianças construírem uma propaganda, anunciando diferentes produtos. Enfatizou que elas deveriam convencer as pessoas que poderiam vir a ler a propaganda a comprarem o produto. É preciso salientar que a pesquisadora não exigiu que elas anunciassem um tipo específico de produto, ou seja, as crianças tinham, em alguma medida, "liberdade para escolher" aquilo que pretendiam anunciar; a pesquisadora inclusive sugeriu que as crianças inventassem as propagandas e que essas não precisariam ser "sérias", ou seja, elas poderiam satirizar vendendo qualquer tipo de produto – a pesquisadora gracejou dizendo que elas poderiam, inclusive, "vender" a professora!

Proposta 35

Data: 25/06/2003

Tema: "Notícias da escola"

Descrição: A pesquisadora solicitou que as crianças contassem "fofocas da escola". Sugeriu que elas falassem dos colegas, da professora, da diretora etc., narrando fatos "interessantes" da vida dessas ou de outras pessoas.

Proposta 36

Data: 04/08/2003

Tema: “Como será o futuro?”

Descrição: A pesquisadora solicitou que as crianças contassem como elas imaginavam que seria o mundo no futuro, passados 150 (cento e cinqüenta) anos. Durante a solicitação, a pesquisadora fez alguns questionamentos tentando instigá-las a pensar sobre como seriam, por exemplo, as roupas, os carros, os prédios, as pessoas etc., no futuro.

Proposta 37

Data: 18/08/2003

Tema: “Como foi o passado?”

Descrição: A pesquisadora solicitou que as crianças contassem como elas imaginavam que teria sido o mundo no passado, há 200 (duzentos) anos. Durante a solicitação, a pesquisadora fez alguns questionamentos tentando instigá-las a pensar sobre como teriam sido, por exemplo, as roupas, os carros, os prédios, as pessoas etc., no passado.

Proposta 38

Data: 08/09/2003

Tema: “Dicionário”

Descrição: A pesquisadora perguntou se as crianças conheciam dicionários e se elas sabiam como eles funcionavam. Em seguida, falou sucintamente sobre algumas características dos dicionários, destacando sua utilidade. Solicitou, posteriormente, que as crianças definissem as seguintes palavras: *acidente, brinquedo, escrita, bandeira, detergente, confusão.* Destacou que elas deveriam dar exemplos de frases nas quais essas palavras poderiam ser utilizadas. Convém sublinhar que as palavras foram escolhidas aleatoriamente.

Proposta 39

Data: 07/10/2003

Tema: “Como seria sua vida se você tivesse alguma deficiência?”

Descrição: A pesquisadora solicitou que as crianças tentassem responder à seguinte questão: como seria sua vida se você tivesse algum tipo de deficiência física? Convém salientar que a pesquisadora pediu que as crianças elegessem uma deficiência específica, tal como a surdez, a cegueira, a paraplegia ou a tetraplegia.

Proposta 40

Data: 21/10/2003

Tema: “Anotações sobre o vídeo”

Descrição: As crianças assistiram a um vídeo sobre o tema *deficiência física* (programa *Globo Repórter*), que apresentava diferentes histórias, geralmente envolvendo acidentes, de pessoas com deficiências físicas tais como a cegueira, a paraplegia ou a tetraplegia. A pesquisadora pediu que durante a exibição do vídeo as crianças anotassem informações que elas considerassem relevantes, uma vez que, terminado o vídeo, elas teriam que fazer um relato escrito sobre ele.

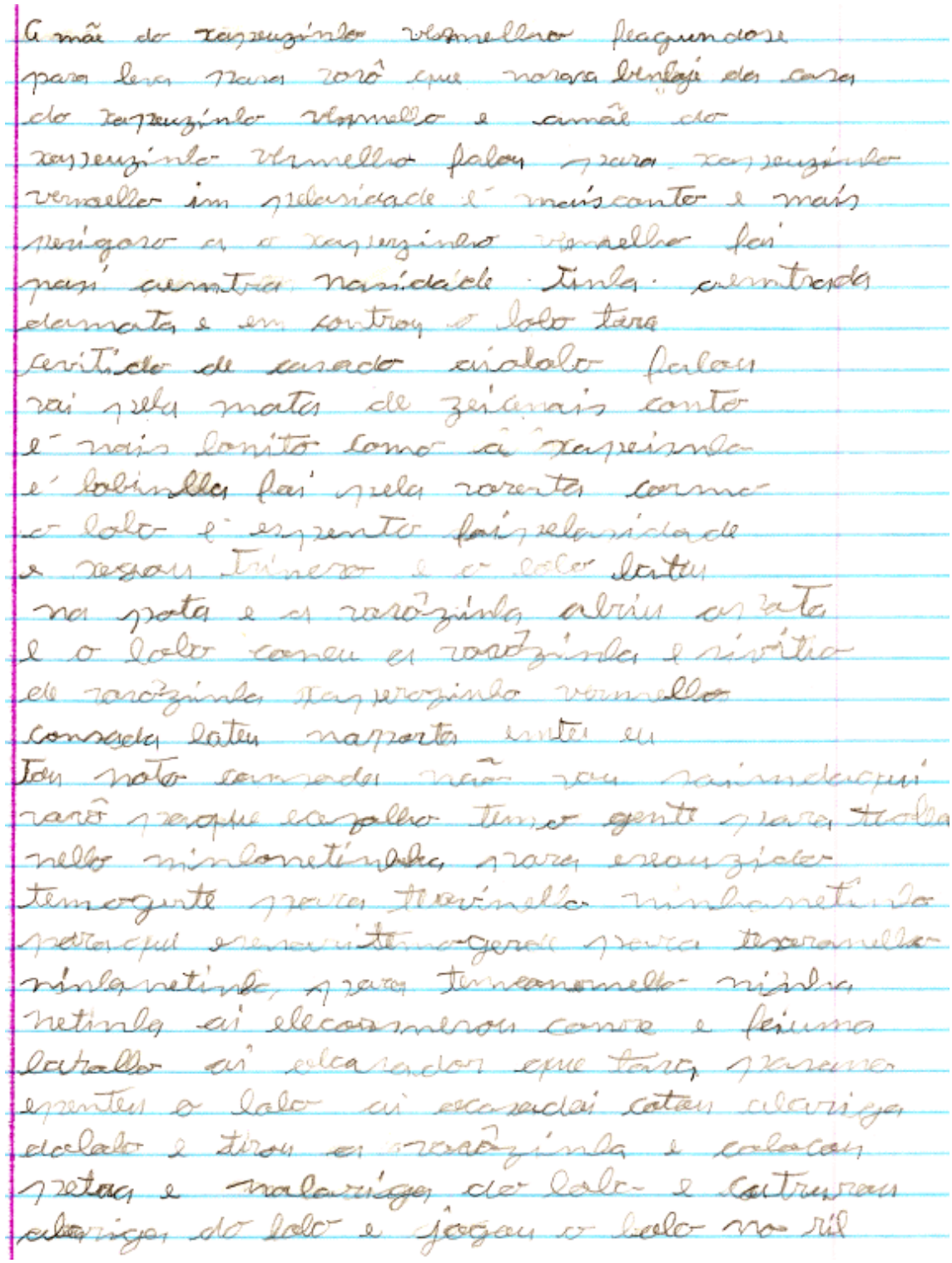
Proposta 41

Data: 25/11/2003

Tema: “Poesia”

Descrição: A pesquisadora pediu que as crianças, nas semanas que antecederiam a coleta 41, pensassem em como elas escreveriam uma poesia. No dia da coleta, a pesquisadora apenas retomou o que havia dito e solicitou que elas escrevessem uma poesia de sua autoria.

ANEXO B–Exemplo de produção textual com letra cursiva em que encontramos dificuldades na identificação dos locais em que, de fato, ocorreram hipersegmentações



* Proposta temática 24, produzida pelo SM1.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo