

CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO

**mudanças na trajetória da criança
em direção à palavra escrita**

Instituto de Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Campinas

Campinas
Junho/2007

CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO

mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita

Tese apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Bastos de Mattos.

Comissão Julgadora

Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Bastos de Mattos (UNICAMP- Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad (UNICAMP)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP)

Prof^a. Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)

Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP)

Prof^a. Dr^a. Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP)

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)

Campinas (SP), 13 de junho de 2007.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C229m	<p>Capristano, Cristiane Carneiro. Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita / Cristiane Carneiro Capristano. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Maria Augusta Bastos de Mattos. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Aquisição da linguagem escrita. 2. Escrita. 3. Crianças - Escrita. 4. Linguagem e escrita. 5. Oralidade – Escrita. I. Mattos, Maria Augusta Bastos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">tjj/iel</p>
-------	--

Título em inglês: Changes in the children's way towards the written word.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Acquisition of language writing; Writing; Children – Writing; Language of writing; Orality – Writing.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos (orientadora), Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho, Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda, Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre (suplente), Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry (suplente) e Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (suplente).

Data da defesa: 13/06/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Maria Augusta Bastos de Mattos Maria Augusta Bastos de Mattos

Raquel Salek Fiad Raquel S Fiad

Ana Ruth Moresco Miranda Ana Ruth Moresco

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Lourenço Chacon Jurado Filho Lourenço Chacon Jurado Filho

Manoel Luiz Gonçalves Manoel Luiz Gonçalves

Maria Bernadete Marques Abaurre Maria Bernadete Marques Abaurre

Maria Irma Hadler Coudry Maria Irma Hadler Coudry

Este exemplar é a redação final da
tese / dissertação e aprovada pela
Comissão Julgadora em:

06 / 11 / 2007.

Maria Augusta Bastos de Mattos

IEL/UNICAMP

Junho/2007

04730100

(...) Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar (...)

(Proverbios y cantares - XXIX – I, Antonio Machado)

Agradecimentos

Pelos diferentes tipos de contribuições que recebi, agradeço a:

Raquel Salek Fiad

Lourenço Chacon Jurado Filho

Ana Ruth Moresco Miranda

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Maria Bernadete Marques Abaurre

Maria Irma Hadler Coudry

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Anna Cristina Bentes

Luciani Ester Tenani

Elaine Cristiane de Oliveira

Julyana Chaves Nascimento

Maria Claudia Camargo de Freitas

Luciana Lessa Rodrigues

Larissa Cristina Berti

Renata Pelloso Gelamo

Cesar Augusto de Oliveira Casella

Fabiana Cristina Komesu

Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Vinícius e Tiago (e a todas as crianças que, durante quatro anos, aceitaram participar das coletas para a organização do banco de dados sobre escrita)

a todos os colegas do Grupo *Estudos sobre a Linguagem*

à minha família (em especial, a Hércules Luiz Donda, pelo apoio incondicional)

as coordenadoras e diretoras da E.M.E.F. Wilson Romano Calil e da E.M.E.F. Dr João Jorge Sabino.

à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

De maneira especial, quero deixar meu agradecimento a *Guta* (Maria Augusta Bastos de Mattos), pela orientação paciente e cuidadosa, pelo diálogo e pela amizade cultivada.

sumário

apresentação 019

Capítulo 1: considerações iniciais 023

1. Da “inquietação” ao tema 023
2. Sobre o banco de dados e a possibilidade de uma pesquisa longitudinal 034
3. Aspectos teóricos e metodológicos 040
4. O enfoque: a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional 046

Capítulo 2: processo sem começo, sem fim 051

1. A aquisição da escrita em trabalhos de orientação cognitivista piagetianos 042
 - 1.1 Evidências e contra-evidências de uso adequado 056
 - 1.2 Ausência de sucessividade nas hipóteses 062
2. A aquisição da escrita vista a partir da relação sujeito/linguagem 069
3. A aquisição da escrita e as mudanças de posição da criança na linguagem 074
4. Como interpretar a trajetória da criança em direção à escrita convencional? 078

Capítulo 3: mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita 085

1. Introdução 085
2. Flutuação entre uma escrita “convencional” e uma escrita refratária à interpretação 086
3. Flutuação entre “acertos” e “erros” que incidem sobre possibilidades da linguagem 101
 - 3.1 Algumas dificuldades e algumas decisões metodológicas 111

3.2 Flutuação entre “acertos” e “erros” no conjunto dos enunciados produzidos por
Tiago e Vinícius 115

3.3 As segmentações não-convencionais como indícios privilegiados do
movimento da criança nos interstícios da linguagem em sua modalidade escrita 122

4. Flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção 145

Capítulo 4: considerações finais 159

Referências bibliográficas 167

Anexo I: Propostas de produção textual 173

Anexo II: Produções textuais de Tiago 187

Anexo III: Produções textuais de Vinícius 223

Índice dos gráficos

Gráfico 01: Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2001)	116
Gráfico 02: Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2002)	116
Gráfico 03: Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2003)	116
Gráfico 04: Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2004)	117
Gráfico 05: Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2001)	117
Gráfico 06: Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2002)	117
Gráfico 07: Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2003)	118
Gráfico 08: Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2004)	118

Índice das tabelas

Tabela 01: ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2001)	154
Tabela 02: ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2002)	154
Tabela 03: ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2003)	154
Tabela 04: ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2004)	155

Índice dos quadros

Quadro 01: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2001	037
Quadro 02: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2002	038
Quadro 03: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2003	038
Quadro 04: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2004	039
Quadro 05: Parâmetros que parecem determinar a ocorrência de segmentações não-convencionais	106-9
Quadro 06: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2001	129-31
Quadro 07: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2002	131-2
Quadro 08: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2003	132-5
Quadro 09: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2004	132-3
Quadro 10: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinícius/2001	137-9
Quadro 11: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinícius/2002	140-1
Quadro 12: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinícius/2003	141
Quadro 13: Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinícius/2004	142

Índice das figuras

Figura 01: enunciado 01	025
Figura 02: enunciado 02	025
Figura 03: enunciado 03	041
Figura 04: enunciado T0/2001	057, 150
Figura 05: enunciado T06/2001	062
Figura 06: enunciado T01/2002	066
Figura 07: enunciado T02/2002	067
Figura 08: enunciado T01/2001	087, 146
Figura 09: enunciado T02/2001	093, 112
Figura 10: enunciado V01/2001	095
Figura 11: enunciado V02/2001	095, 162
Figura 12: enunciado V03/2001	096, 147
Figura 13: enunciado V05/2001	096
Figura 14: enunciado V07/2001	097
Figura 15: enunciado V08/2001	097
Figura 16: enunciado V11/2001	098-9
Figura 17: enunciado V01/2002	103
Figura 18: enunciado T10/2001	120
Figura 19: enunciado V06/2001	148
Figura 20: enunciado T07/2001	153
Figura 21: enunciado T13/2001	155
Figura 22: enunciado V07/2001	161
Figura 23: enunciado T09/2001	162
Figura 24: enunciado T15/2002	163

Resumo

Tendo como temática o chamado processo de aquisição da escrita infantil, esta tese investiga o modo como a escrita de duas crianças chega a se adequar ao que prevêem as convenções escritas que determinam como devem ser feitas as delimitações por espaços em branco: de escritas estruturalmente instáveis e heteróclitas a escritas em convergência com as representações tidas como canônicas. Busca, mais especificamente, propor uma interpretação para a trajetória das crianças em direção à palavra escrita convencional. Foram selecionados para análise enunciados escritos produzidos por essas duas crianças ao longo de seus quatro primeiros anos de escolarização formal (primeira a quarta série do ensino fundamental), no período de abril de 2001 a dezembro de 2004. São examinados, prioritariamente, fatos ligados ao modo como, nesses enunciados escritos, foram distribuídos os espaços em branco. O quadro teórico-metodológico que orienta a análise refere-se ao chamado *Paradigma Indiciário*, tal como tematizado em Ginzburg (1989 e 2002) e em Abaurre et.al. (1997). As reflexões desenvolvidas permitiram sugerir que as segmentações escritas propostas pelas crianças modificam-se ao longo do tempo em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem: uma relação complexa que envolve o *Outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a *escrita* na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto *sujeito* escrevente.

Palavras chave: aquisição da escrita, segmentação, processos de subjetivação.

Abstract

Having as a thematic the so called process of writing acquisition in children, this thesis investigates the way that the writing of two children comes to fit to what is predicted in the writing conventions that determines how the delimitations for blank spaces must be done: from structurally unstable writing and heteroclitics to writings in accordance with the representations considered canonic. It intends, more specifically, to propose an interpretation to the children's way towards the conventional written word. For the analysis, there was a selection of written statements produced by these two children during their first four years of formal schooling (first to fourth grades of elementary school), from April 2001 to December 2004. Facts linked to the way these written statements were distributed in the blank spaces are prior examined. The theoretical-methodological chart that orients the analysis refers to the so called *The Evidential Paradigm* as themed by Ginzburg (1989 and 2002) and Abaurre et. al. (1997). The reflections developed, allowed to suggest that written segmentations proposed by the children modify with time according to the change that is verified in the relation subject/language: a complex relation that involves *the Other* as a representative instance of the language (and of the writing in particular), the writing in the complexity of its functioning (heterogeneously constituted) and the child as a writing subject.

Keyword: language acquisition, segmentation, process of subjectivizing

apresentação

Durante uma atividade de formar frases, J. escreve sobre a palavra “moela”: elaedura

Ao olhar a frase, a professora reage da seguinte maneira:

Pr: Ô meu filho, por que você escreveu junto? Você fala uma palavra e dá um espaço, fala outra e dá outro espaço. Por exemplo, “eu” e “você” não escreve junto. Escrevo “eu”, dou um espaço, aí escrevo “você”. Gente (dirige-se então para a classe toda), nós não escrevemos nada emendado, nós damos um espaço, escrevemos uma palavra, damos outro espaço, escrevemos outra palavra. Escrevo uma palavrinha, coloco o dedinho, escrevo outra palavrinha, coloco o dedinho, escrevo outra... (COX E ASSIS-PERTESON, 2001, p. 68)

É difícil imaginar que as recomendações – equivocadas!¹ – da professora sobre como distribuir os espaços em branco, recomendações estas que aparecem na cena que se desenvolve na epígrafe acima, sejam suficientes para fazer com que crianças em processo de aquisição possam se inserir no funcionamento convencional da escrita e, por conseguinte, entender o que vem a ser uma palavra escrita convencional. Evidência dessa insuficiência é o grande contingente de crianças em processo formal de escolarização que, mesmo recebendo instruções como essa – opacas do ponto de vista daquele que não está engajado no funcionamento convencional da escrita –, apresentam em seus enunciados escritos segmentações em divergência com as convenções escritas. O problema de descobrir o que é uma palavra escrita convencional e como propor limites para ela, apenas aparentemente trivial, permanece, às vezes, até em séries mais avançadas de escolarização.

¹ Cox e Assis-Pertesón afirmam que o “ato falho” da professora – a suposta “troca” entre escreve/fala no trecho *Você fala uma palavra e dá um espaço, fala outra e dá outro espaço* – parece indicar “uma completa sujeição à perspectiva grafocêntrica, a ponto de se ‘ouvir a própria fala através da forma ortográfica’ (ABAURRE E CAGLIARI, 1985, p.27)” (COX E ASSIS-PERTESÓN, 2001, p. 69). Muito provavelmente, “à professora não ocorre pensar que a dificuldade do aprendiz da escrita pode estar em limitar a palavra por espaços que montam a um dedinho de distância, mas em identificar, em individualizar a palavra morfológica. Que há brancos na escrita um mínimo de contato com ela é capaz de mostrar, o problema maior é descobrir onde se convencionou fazê-los” (COX E ASSIS-PERTESÓN, 2001, p. 69).

Correlativamente, qualquer um que se dispuser a observar a escrita de uma criança ao longo de seu processo de escolarização – penso, particularmente, no período correspondente a primeira a quarta série do ensino fundamental – constatará que os chamados problemas de segmentação são mais freqüentes nos enunciados escritos produzidos no início desse processo e, em geral, salvaguardadas algumas exceções, praticamente desaparecem nos enunciados finais, sobretudo aqueles produzidos no decorrer da quarta série do ensino fundamental. Uma vez que não parece ser por meio da exposição a instruções como a exemplificada acima que os enunciados escritos infantis se convertem em enunciados convencionais, convém perguntar como a escrita das crianças chega a se adequar ao que prevêem as convenções escritas que determinam como devem ser feitas as delimitações por espaços em branco. Esse é o principal foco da presente investigação: buscar uma interpretação para a trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional.

Convém destacar que a escolha da escrita infantil como objeto de análise e investigação resulta da convicção de que ela constitui um lugar fecundo de reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento justamente porque “sua lógica dissonante e sua heterogeneidade promovem uma suspensão das evidências que o saber normativo legitimou – e cristalizou – ao longo do tempo nos manuais gramaticais” (BERNARDES, 2002, p. 87).

Norteadas pelo propósito delineado precedentemente, no capítulo 1 faço algumas reflexões sobre como a aquisição da escrita tornou-se o tema de minha pesquisa de doutoramento e as razões pelas quais tomei como objeto de investigação a segmentação gráfica insólita que caracteriza a escrita inicial das crianças. Nesse mesmo capítulo, faço algumas considerações sobre o quadro teórico-metodológico que orienta a análise que proponho. O capítulo 2 é dedicado ao exame não exaustivo sobre o modo como tem sido

tratada e interpretada a aquisição da escrita em trabalhos vinculados a diferentes áreas de pesquisa. Nele, esboço também o modo como em minha própria pesquisa considero esse processo, bem como o modo como acredito que as mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional podem ser apreendidas. No capítulo 3, caracterizo algumas mudanças que observo na trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional a partir da análise do que nomeei como diferentes movimentos da criança na linguagem em sua modalidade escrita. Observo, também, como esses movimentos comparecem e assinalam a trajetória de duas crianças (Vinícius e Tiago) em direção à palavra escrita convencional. No Capítulo 4, faço uma reflexão sobre a atuação simultânea dos diferentes movimentos que identifiquei na trajetória de Vinícius e Tiago e proponho um fechamento provisório para as reflexões que desenvolvi no decorrer desta investigação.

CAPÍTULO 01

considerações iniciais

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 23)

1. Da “inquietação” ao tema

As reflexões que empreendo nesta tese inserem-se no âmbito das discussões sobre a chamada aquisição da escrita infantil. Para delinear algumas razões pelas quais acredito que o tema da aquisição da escrita infantil tornou-se o centro de minha pesquisa de doutoramento e, conseqüentemente, circunscrever o ponto de vista sob qual defino esse objeto – a escrita infantil –, faço, a seguir, uma espécie de digressão, com o intuito de recuperar fatos e reflexões que marcaram minha inscrição nesse tema. Esse desenho não pretende, entretanto, liberar uma velha inquietude ou passar à consciência uma preocupação prévia, antes obscurecida; constitui, simplesmente, a tentativa de esboçar alguns fatos e reflexões que marcaram minha inserção gradativa numa certa ordem – a da Lingüística, como disciplina/instituição – e possibilitaram a proposição da presente investigação. Saliento, não obstante, que é sempre com os olhos e sob as condições de hoje que examino minhas preocupações e reflexões anteriores.

Começo por afirmar que a eleição desse caminho decorreu, dentre outros fatores, do contato que, desde 1999, tenho com enunciados escritos infantis² e do interesse nascido da observação desses enunciados. Dentre as muitas questões suscitadas pela observação de enunciados escritos infantis, uma, cujo tratamento será um dos propósitos dessa tese, era a de como explicar a presença de diferenças entre enunciados produzidos por uma mesma criança, em diferentes momentos de seu processo de aquisição da escrita.

De forma ainda bastante ingênua e preliminar, afirmava, em trabalho cujo título era *Contrapondo dados de aquisição da escrita com a psicogênese de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky*³, que grande parte dos enunciados escritos produzidos pelas crianças com as quais tinha contato parecia não seguir uma ordem regular na qual seria possível verificar hipóteses consecutivas a respeito da linguagem escrita, tal como previsto, por exemplo, em trabalhos inspirados nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1991). Apresento, abaixo, dois enunciados escritos que, naquele momento, possibilitaram essas reflexões. Esses enunciados foram produzidos por uma criança que, durante o ano de 1999, cursou a primeira série do ensino fundamental numa escola da rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto (SP) – enunciados 01 e 02⁴:

² Contato que deriva tanto da minha atuação direta como professora – no período de 1999 a 2001 trabalhei como professora das séries iniciais, especialmente da primeira série do ensino fundamental, em três diferentes escolas da rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto (SP) – quanto da minha atuação como pesquisadora – particularmente o contato permitido pela coleta quinzenal de enunciados escritos infantis realizada no período de 2001 a 2004 (cf, mais adiante, considerações sobre a organização de um *Banco de Dados* coordenada por mim e pelo professor Lourenço Chacon).

³ Trabalho apresentado em comunicação oral na XI Semana de Letras “Reflexões e Perspectivas”, de 20 a 24 de setembro de 1999, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (SP) – IBILCE/UNESP.

⁴ Esses enunciados foram, também, alvo de análise preliminar apresentada no projeto de pesquisa por mim submetido à avaliação por ocasião do ingresso no programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos (mestrado) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (SP) – IBILCE/UNESP. Foram produzidos em sala de aula como parte das atividades de ensino/aprendizagem, sem o auxílio direto da professora responsável pela sala. No primeiro enunciado, a criança deveria recontar, por escrito, uma história em quadrinhos. No segundo, a criança deveria escrever algumas palavras ditadas professora.

Figura 01: enunciado 01⁵

ROSIMARÉ
 BRUXA=NUCAR#OSXZQMOGN
 BRUXA=MOSUZQXNOSSR
 RASMONBSEMOSNOSEMO
 SEZQMOSEMOSSMPTJ
 VMUOVO MOSEMOSEMO
 NOSEZOMQMOSEEM
 SNOSEMOSEMOSEMOSE
 NOSEMOSEMOSEMOSE
 NOSNOSCENLOSEMOSE
 NOSEMNOSEMNOSEM
 SEMOSEMOSEMOSEMOSE
 MOSEMOSEMOSEMOSE
 SEMOSMOSEMOSEMOSE
 NOSEMOIFMSEMOSEMO
 NOSEMNOSEMOSEMOSE
 NOSEM
 BRUAS
 BRUXA 23/08/99

Figura 02: enunciado 02

:FAENACA·
 :ROSENASOA·
 :FACEFNACANMA·
 :LALRNACANA·
 BUSPUE·
 SPOSONUO·
 FEASANA·
 ANSAMOSEM·
 CABOBULO·
 ROSNOASLOS·

⁵ Considero que não é possível propor uma leitura para esse enunciado, uma vez que ele consiste, em sua maioria, em agrupamentos de letras para os quais a atribuição de sentidos se mostra bastante comprometida.

O enunciado 01 e o enunciado 02 são contemporâneos – foram produzidos em agosto de 1999 – e são exemplares de configurações que assumiam os enunciados escritos dessa criança no decorrer desse período. Como é possível notar, é difícil atribuir sentidos convencionais à totalidade do enunciado 01: ele consiste, em sua maioria, em agrupamentos de letras – predominantemente as letras *M*, *N*, *O*, *E* e *S*⁶ – que não formam blocos que poderiam corresponder a palavras da língua e para os quais a atribuição de sentidos se mostra bastante comprometida, uma vez que parecem ausentes as necessárias relações entre letras e sons, a divisão de unidades, característica da escrita convencional atual, dentre outros fatores. Existem apenas alguns agrupamentos que correspondem a “palavras”: *ovo*, *nos*, *sem* (ou *em*), *rosimare*, *bruxa*⁷. Enunciados infantis como esse, nos quais não é possível identificar relações entre letras e sons, são considerados pelos trabalhos de orientação cognitivista piagetianos como característicos da escrita do período pré-silábico – cf, a título de exemplo, Ferreiro e

⁶ Nesse enunciado, a letra *M* é grafada 40 vezes, a letra *O* 53 vezes, a letra *S* 59 vezes, a letra *E* 38 vezes, e a letra *N* 24 vezes. Aparecem outras letras como *A*, *U*, *C*, *Q*, *Z*, *X*, que são escritas no máximo 5 vezes. A insistente repetição das letras *M*, *O*, *E* e *S*, pode estar relacionada ao fato de essas letras fazerem parte do nome dessa criança (*ROSIMARE*). A repetição da letra *N*, por sua vez, pode estar relacionada à proximidade gráfica dessa letra com a letra *M*. Bosco (2005b), ao refletir sobre o papel do nome próprio na chamada aquisição da escrita infantil, afirma que a insistência de letras do nome próprio compondo e recompondo os enunciados escritos infantis de algumas crianças marcaria, de modo especial, o acesso dessas crianças à escrita. Bosco considera que “ao mesmo tempo em que as letras do nome ganham corpo e passam a compor o fragmento que se lê como nome da criança em sua produção escrita [inicial], essas mesmas letras vão surgir como elementos constitutivos de verdadeiras montagens textuais em respostas a pedidos por produções escritas” (BOSCO, 2005b, p. 100). A autora observa, também, que a análise de episódios de escrita em que o nome da criança aparece articulado de forma inusitada e constituindo o texto infantil possibilitaria identificar o nome da criança como uma marca “que produz como efeito a abertura para uma nova escrita” (Ibidem, p. 103). Esta marca abriria caminho para o surgimento de outras escritas “propiciando, pela interpretação e ressignificação mútua, o início de uma série, revelando o engajamento do sujeito de um modo particular num saber e, ao mesmo tempo, fazendo-o sujeito de seus próprios significantes” (Ibidem, pp. 103-4). Cf, também a esse respeito, os trabalhos de Mota (1995), Calil (1995) e Bosco (2005a).

⁷ Com exceção do nome da criança (*Rosimare*) e da palavra *bruxa* – que resulta, provavelmente, de uma cópia feita pela criança –, dificilmente seria possível explicar o que teria motivado a escrita das “palavras” *ovo*, *nos*, *sem* (ou *em*) – principalmente tendo em vista as previsões que podemos fazer com base na proposta de produção desse enunciado. Essas “palavras” parecem resultado inesperado de uma combinação de letras não prevista pela criança, ou seja, não parece que a ação efetiva dessa criança era em direção à escrita das “palavras” *ovo*, *nos*, *sem* (ou *em*). Especificamente com relação à palavra *ovo*, resta, ainda, a hipótese de que essa escrita tenha sido motivada por uma memorização feita pela criança. Parece também ser possível supor, nesse caso, que a criança escreveu uma “palavra” cuja estrutura gráfica ela já havia memorizado.

Teberosky (op. cit.) – etapa do desenvolvimento da escrita na qual, segundo Ferreiro e Teberosky, as crianças construiriam a hipótese de que “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita” (ibidem, p. 183)⁸.

Sem termos conhecimento de quais foram as palavras ditadas pela professora, o enunciado 02 poderia ser interpretado como um emaranhado de letras, bastante semelhante ao enunciado 01. De posse dessas palavras, entretanto, tal interpretação mostra-se insuficiente. Para tornar mais precisa essa afirmação, vejamos, a seguir, lado a lado, as palavras ditadas pela professora e as “palavras” escritas pela criança:

Palavras ditadas	“Palavras” escritas pela criança
FACA	FAENACA
MOLA	OROSNASOA
FADA	FACSEFNACANMA
LATA	LALRNACANA
BULE	BUSPUE
SAPATO	SPOSONUO
VALETA	FEASANA
JANELA	ANSANOSEMIM
CABELO	CABOBULO
MALETA	ROSNOASLOS

Não pretendo fazer uma análise exaustiva do enunciado 02, mas tão somente mostrar a convivência inequívoca, nesse enunciado, de hipóteses sobre como estabelecer relações entre letras e sons. Embora o enunciado 02 seja constituído de agrupamentos de letras que não formam blocos que poderiam corresponder a palavras da língua, a seleção dessas letras não parece ter sido aleatória. Em alguns casos, essa seleção parece ser resultado de certas relações

⁸ Segundo Azenha (1997), o período que ficou conhecido como *pré-silábico* corresponderia a uma importante etapa da chamada *gênese da escrita*. Nesse momento, começariam a vigorar, na escrita das crianças, diferenciações (qualitativas e quantitativas) cujo propósito seria o de permitir distinguir uma escrita da outra. Azenha afirma, também, que, nesse período, “uma série muito diferenciada de desempenhos gráficos é unificada pelo fato de que o escrito para a criança *não objetiva o registro da pauta sonora*” (AZENHA, 1997, p. 33, *grifo meu*).

estabelecidas pela criança entre letras e sons. A título de exemplo, a criança parece representar graficamente de forma adequada a sílaba inicial da palavra *fada* (**FACSEFNACANMA**). Essa representação adequada pode ter sido motivada tanto pela suposição, feita pela criança, de que para cada signo sonoro da fala (fonema), devemos fazer corresponder um signo escrito – hipótese alfabética, segundo trabalhos de orientação cognitivista piagetianos – quanto pela suposição de que, para cada sílaba da cadeia sonora, devemos fazer corresponder um signo escrito – hipótese silábica, segundo esses mesmos trabalhos. Por alguma razão, que ficamos impedidos de reconhecer, a criança seleciona outras letras para compor a “palavra” *fada* – as letras C, S, E, F, N, A, C, A, N, M, A.

O mesmo fenômeno pode ser observado na escrita de *faca* (**FAENACA**) e *lata* (**LALRNACANA**). A representação da sílaba inicial de *bule* (**BUSPUE**) e a representação escrita da palavra *cabelo* (**CABOBULO**), por sua vez, parecem derivar prioritariamente de uma percepção alfabética da escrita. Em *sapato* (**SPOSONUO**), *janela* (**ANSANOSEMIM**) e *valeta* (**FEASANA**), as primeiras letras parecem ter sido selecionadas com base em uma percepção silábica da escrita. Em *maleta* (**ROSNOASLOS**) e *mola* (**OROSNASOA**), não é possível observar relações entre sons e letras⁹. Com é possível notar, excetuando-se a representação escrita proposta pela criança em **CABOBULO** (*cabelo*), todas as outras representações escritas propostas por ela são constituídas também por outras letras, cujo critério de escolha ficamos impedidos de reconhecer.

Presumo que as considerações feitas nesses dois últimos parágrafos permitem supor que o enunciado 02 dificilmente poderia ser identificado como característico de uma das etapas de desenvolvimento da escrita previstas em trabalhos inspirados nas contribuições de

⁹ Nessas duas ocorrências, algumas letras (as letras O, R, E N e R) podem ter sido selecionadas em alusão às letras do nome da criança (**ROSIMARE**) – cf. nota 6.

Ferreiro e Teberosky (1991). Esse enunciado se caracteriza, na verdade, por uma mescla das chamadas etapas pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética¹⁰. Presumo, também, que o cotejo entre os enunciados 01 e 02 permite afirmar que o processo de aquisição da escrita de Rosimare, nesse momento, não seguia uma ordem regular na qual seria possível verificar hipóteses consecutivas a respeito da linguagem escrita, tal como previsto nesses mesmos trabalhos. Pelo contrário. Os enunciados 01 e 02 põem à mostra um processo marcado por oscilações e por ausência de sucessividade.

Foi a observação da ausência de sucessividade e a oscilação presente na escrita de crianças como Rosimare que me permitiu afirmar, nessas minhas primeiras reflexões, que as mudanças que podiam ser constatadas na escrita das crianças resistiam a uma explicação com base na noção de desenvolvimento regular e sucessivo. Ainda de maneira incipiente, desenhava-se, portanto, ao mesmo tempo um questionamento – como explicar a diferença e/ou a mudança que pode ser observada em enunciados produzidos por uma mesma criança em diferentes momentos de seu processo de aquisição da escrita? – e uma oposição à idéia de que o processo de aquisição da escrita pela criança poderia ser interpretado como uma evolução sucessiva de hipótese idênticas para todas as crianças.

Esse questionamento e essa oposição aparecem, entretanto, apenas tangencialmente no decurso de meu trabalho acadêmico de mestrado¹¹, que se pautou pela investigação de um aspecto que caracteriza a escrita infantil: a presença extremamente freqüente, nos enunciados escritos produzidos por crianças em processo de aquisição da escrita, de uma distribuição dos

¹⁰ Para informações mais detalhadas a respeito dessas etapas, remeto o leitor principalmente aos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1991) e Ferreiro (2001). Cf., também, as considerações de Azenha (1997).

¹¹ Realizado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (SP) – IBILCE/UNESP – de 2001 a 2003, sob a orientação do professor Lourenço Chacon. O produto final dessa pesquisa foi a elaboração da dissertação de mestrado intitulada *Aspectos de segmentação na escrita infantil*.

espaços em branco – que, na escrita convencional atual, demarcam limites de palavra morfológica – não coincidente com o esperado pelas convenções escritas.

A preocupação principal da investigação desenvolvida no mestrado foi a de como interpretar as diferentes estruturas de segmentação não-convencional presentes nos enunciados escritos produzidos pelas crianças. As reflexões que desenvolvi nessa investigação basearam-se em alguns trabalhos que abordam a questão da segmentação na escrita infantil, como os de Abaurre (1991, 1992, 1996), Abaurre & Cagliari (1985), Abaurre & Silva (1993), Abaurre et. al. (1997), Cagliari (1993) e Silva (1994)¹². Fundamentada nesses trabalhos, tive por objetivo mostrar que as marcas lingüísticas de segmentação escrita que não coincidiam com aquelas ditadas pelas convenções escritas seriam marcas que apontariam, ao mesmo tempo, para o funcionamento lingüístico da escrita infantil e para processos de subjetivação do escrevente. Centrei-me, sobretudo, no primeiro aspecto dessa hipótese. Apoiada, em particular, no trabalho de Corrêa (1997, 2004) – *O modo heterogêneo de constituição da escrita* –, procurei mostrar que as marcas lingüísticas de segmentação escrita não-convencional poderiam constituir marcas de heterogeneidade da escrita infantil¹³.

Na análise que desenvolvi, propus uma espécie de taxonomia das segmentações não-convencionais: reuni as diferentes marcas de segmentações escritas não-convencionais encontradas nos enunciados escritos que privilegiei para análise em função daquilo que nomeei como diferentes modos de funcionamento. A proposição desses diferentes modos de

¹² Bem como em trabalhos que propõem uma reconceptualização dos conceitos de fala, escrita, letramento e oralidade, pensados a partir de seus vínculos e não com base em dicotomias estritas, trabalhos tais como os de Corrêa (1997 e 2001), Street (1984), Signorini (1999), Marcuschi (2001), Tfouni (1994).

¹³ *O modo heterogêneo de constituição da escrita*, conceito no qual me baseei para sugerir que a escrita infantil seria heterogênea, foi proposto por Corrêa (1997) e se refere fundamentalmente a uma “particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas” (p. 34). Na presente investigação, mais adiante, retomo considerações desse autor com o intuito de dar maior visibilidade ao modo como interpreto o funcionamento da escrita em geral e o da escrita infantil em particular.

funcionamento fundou-se na constatação de que sempre, em diferentes graus, as ocorrências de segmentação escrita não-convencionais presentes no material que analisei resultavam do trânsito e/ou da co-ocorrência entre diferentes aspectos das práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças possivelmente estavam inseridas. Pude sugerir a existência de dois diferentes fatores que me pareceram atravessar de diferentes modos as segmentações não-convencionais feitas pelas crianças: um mais ligado aos aspectos prosódicos de enunciados falados¹⁴ e outro mais ligado à imagem que as crianças teriam do que seria próprio da escrita e vinculado ao que considerei, fundamentada, uma vez mais, no trabalho de Corrêa (1997), como uma representação, proposta pelo escrevente, com base no *código escrito institucionalizado*¹⁵.

Embora os enunciados escritos que selecionei para análise tivessem sido produzidos por três crianças ao longo da primeira série do ensino fundamental, a análise desse material não foi orientada para uma reflexão longitudinal: os dados foram examinados predominantemente do ponto de vista do que eles diziam sobre o processo de aquisição da escrita infantil e não diretamente sobre a trajetória e/ou percurso das crianças em sua inserção na escrita convencional. Naquele momento, pois, ainda não havia se colocado claramente como questão o fato de que, ao observar o funcionamento e classificar de diferentes formas as segmentações não-convencionais presentes nos enunciados escritos produzidos pelas crianças, era possível também indicar alguns movimentos do percurso da criança em direção à *palavra*

¹⁴ Seguindo a trilha aberta por Abaurre (1991, 1992, 1996), Abaurre & Cagliari (1985), Abaurre & Silva (1993) e Silva (1994), optei por observar a possibilidade de relações entre as segmentações não-convencionais e fatos prosódicos – momento em que estive atenta à possibilidade de fatos prosódicos serem (também) intuídos e marcados pela presença ou ausência de uma marca gráfica: o branco.

¹⁵ Esse conceito, formulado por Corrêa (1997), 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 fala. Nele, segundo Corrêa “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.” (CORRÊA, 1997, p. 271).

escrita convencional ou, talvez, em direção às *palavras escritas convencionais* – uma vez que a noção de *palavra* é, ela mesma, bastante heterogênea.

A presente investigação resulta, por conseguinte, da convergência das “inquietações” relativas ao modo como poderiam ser interpretadas as mudanças observadas na escrita infantil – questão apenas esboçada no meu contato inicial com a escrita de crianças – com a possibilidade de reflexão aberta a partir das conclusões a que cheguei no trabalho de mestrado, principalmente quanto à possibilidade de investigar o percurso das crianças em direção à (s) palavra (s) escrita (s) convencional (is).

O desafio para o processo de doutoramento, não por acaso, é, então, tentar entender como as segmentações escritas propostas pelas crianças se modificam ao longo do tempo. Haveria, pois, uma mudança gradual nos critérios que norteiam as crianças na proposição de limites e/ou fronteiras em seus enunciados escritos? Como os limites e/ou fronteiras dos enunciados escritos pelas crianças chegam a “adequar-se” aos limites e/ou fronteiras previstos pela escrita convencional? Correlativamente, creio que, ao responder a essas questões, posso aludir a uma outra, de caráter mais geral: Como poderíamos interpretar o processo que leva uma escrita (a escrita de uma criança) a modificar-se ao longo do tempo – de uma escrita estruturalmente instável e heteróclita a uma escrita em convergência com as representações tidas como canônicas?

Considero que a análise longitudinal da segmentação que as crianças propõem para os seus enunciados – tanto as distribuições não-convencionais dos espaços em branco da escrita quanto o contraste/oposição entre as distribuições não-convencionais e convencionais – pode fornecer pistas, por um lado, para a interpretação dos caminhos percorridos por elas em direção à palavra escrita convencional. Por outro lado, essa análise pode contribuir para a

proposição de uma interpretação para a mudança operada na escrita das crianças durante um período cronologicamente marcado – no caso específico desta tese, as quatro primeiras séries do ensino fundamental – divergente, por exemplo, daquelas que supõem uma evolução regular e sucessiva de hipóteses idênticas para todas as crianças.

Nesse sentido, pressuponho que, ao propor uma interpretação para o que ocorre com *um* aspecto que caracteriza o processo de aquisição da escrita infantil – o modo como ao longo do tempo crianças em processo de aquisição da escrita distribuem os espaços em branco que deveriam demarcar limites de palavra morfológica –, posso acenar para a proposição de uma interpretação a respeito do processo de aquisição da escrita como um todo. É justamente o modo como interpreto o funcionamento da escrita que me permite fazer essa afirmação.

Em outras palavras, o fato de considerar a escrita como uma modalidade da linguagem, uma forma de enunciação que se constitui ao mesmo tempo como prática social e fato lingüístico (cf. CORRÊA, 1998, 2004), e não meramente como um código ou como uma forma de representação da fala, permite-me supor que, ao olhar para um aspecto que caracteriza a escrita da criança, posso fazer previsões sobre seu funcionamento mais geral: a segmentação divergente da criança, nesse sentido, poderia constituir evidência de processos lingüísticos mais gerais e característicos da aquisição da linguagem como um todo. Na presente investigação, fundamentada em Corrêa (1998 e 2004), recuso, portanto,

uma visão puramente formal da escrita – que concebe a escrita como um produto acabado, com ênfase em seu papel instrumental de registro – *para tratá-la como um tipo particular de enunciação: a escrita em seu processo de produção, com ênfase na relação sujeito/linguagem* (CORRÊA, 1998, pp. 171-2, grifo meu).

A investigação que proponho sobre a trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional é subsidiada pela concepção de escrita acima delineada e foi viabilizada pela minha participação na proposição e organização de um banco de dados de escrita infantil. Na seção seguinte, faço algumas considerações a respeito desse banco, bem como sobre o material que selecionei para análise.

2. Sobre o banco de dados e a possibilidade de uma pesquisa longitudinal.

No período de abril de 2001 a dezembro de 2004 coletei, sob a coordenação do professor Lourenço Chacon (UNESP/Marília), enunciados escritos infantis com o intuito de constituir um banco de dados de escrita infantil. A justificativa para a proposição dessa coleta residiu na constatação da escassez, no Brasil, de dados de escrita infantil organizados de forma a permitirem pesquisas de caráter longitudinal – exceção seja feita aos dados organizados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison no Projeto Integrado *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita* (já finalizado), desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp de 1992 a 2004, e aos dados coletados e organizados por Miranda, no Projeto *Aquisição e desenvolvimento da escrita: ortografia e acentuação*, desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas.

Nesse sentido, o objetivo mais geral que orientava a proposição do banco de dados em questão era o de coletar e organizar dados de escrita de crianças em processo formal de escolarização que pudessem permitir a realização de pesquisas de caráter longitudinal sobre o processo de aquisição da escrita. Sobretudo por essa razão, a opção para organização e desenvolvimento desse banco de dados foi a de acompanhar as mesmas crianças da primeira a

quarta série do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto (SP): E.M.E.F. Wilson Romano Calil e E.M.E.F. Dr João Jorge Sabino. Essas escolas se localizam em bairros da periferia da cidade de São José do Rio Preto. A primeira atende predominantemente crianças de classe baixa; a segunda, por sua vez, atende crianças de classe média baixa. A seleção dessas escolas decorreu, principalmente, do meu contato pessoal com as coordenadoras pedagógicas de ambas as escolas, que gentilmente viabilizaram as coletas.

No início da coleta, contávamos com 35 crianças na E.M.E.F. Dr João Jorge Sabino e 36 na E.M.E.F. Wilson Romano Calil. Tendo em vista que a coleta de dados de escrita infantil era realizada, em geral, em sala de aula, esse número foi, ao longo do tempo, alterado¹⁶: por um lado, algumas crianças mudaram de período, classe e/ou escola e deixaram de participar das coletas e, por outro, outras crianças começaram a participar das coletas em virtude de passarem a freqüentar as salas de aula em que recolhíamos os dados para constituição do referido banco de dados. No final de 2004, tínhamos conseguido acompanhar a trajetória de 13 crianças na escola E.M.E.F. Wilson Romano Calil e de 8 crianças na escola E.M.E.F. Dr João Jorge Sabino. Dispomos, hoje, de cerca de 2.500 enunciados escritos de 130 crianças em diferentes momentos de seu processo de aquisição da escrita.

A coleta de dados funcionou da seguinte maneira: em intervalos de uma ou duas semanas, eram propostas, por mim, atividades de produção textual para as crianças. Essas atividades sempre envolviam diferentes gêneros discursivos: cartas, relatos de palestras, narrativas (inventadas ou reescritas), descrições, listas, poemas, piadas, músicas etc (cf, em

¹⁶ A movimentação de alunos na rede municipal de ensino, segundo dados da Secretaria de Educação do Município de São José do Rio Preto (SP), é grande e resulta de um intenso fluxo migratório, tanto interno como externo: em 2002, 28,5% de alunos foram transferidos – algumas escolas, segundo dados da Secretaria de Educação, chegam a ter índice superior a 40%.

Anexo I, a descrição de cada uma das propostas de produção textual). Foram propostas, no decorrer de 2001 a 2004 – excetuando-se os meses de janeiro, fevereiro, julho e parte de dezembro devido a períodos de recesso e férias escolares –, cinquenta e cinco atividades de produção textual. Em todas as atividades, tínhamos como preocupação não exigir nenhum rigor quanto à forma de escrita.

Essas atividades foram realizadas, em sua maioria, em sala de aula, com o acompanhamento da professora responsável pela turma, a cada ano. A cada coleta, as crianças redigiam seus textos, individual e simultaneamente, durante mais ou menos uma hora. Em algumas coletas, as professoras interferiram nas atividades, mediante solicitação pontual de alguns alunos, dando sugestões sobre o que e como escrever – não disponho, entretanto, de informações sobre quais foram exatamente as sugestões das professoras e para quais crianças essas sugestões se dirigiam.

Na E.M.E.F. Wilson Romano Calil, a coleta foi realizada de duas maneiras diferentes: (i) na primeira e na segunda série, em sala de aula com o acompanhamento da professora; (ii) na terceira e quarta série, em uma sala de aula separada, no período regular de aula, sem o acompanhamento das professoras. A mudança no modo como era realizada a coleta foi necessária devido ao fato de as crianças terem sido remanejadas e separadas em diferentes classes.

Para a presente investigação, selecionei todas as produções textuais realizadas no período de abril de 2001 a dezembro de 2004, por dois alunos da E.M.E.F. Wilson Romano Calil. Além dessas, incluí para análise duas produções adicionais que foram feitas em sala de aula não como parte da elaboração do banco de dados, mas como parte das atividades de

ensino/aprendizagem das crianças – referenciadas, nos quadros abaixo, como *O que é a guerra pra você?* e *Conte como você imagina que foi o atentado aos E. U. A.*

Optei pela E.M.E.F. Wilson Romano Calil em virtude de ter obtido nessa escola o maior número de permanência de crianças até o final da coleta – um total de 13 crianças. Privilegiei apenas duas crianças pelas seguintes razões: (a) condições iniciais da escrita da criança; (b) maior participação em número nas coletas.

Relativamente ao critério em (a), preferi observar as condições iniciais da escrita das crianças em razão de pretender privilegiar dados de crianças cujos enunciados iniciais – relativos à primeira coleta – estavam mais distantes do funcionamento convencional da escrita. Com base nesse critério, cheguei aos dados de Vinícius e Tiago. Nos quadros abaixo, apresento o tema de cada proposta e a participação dessas crianças em cada uma delas – os espaços preenchidos com traços (–) indicam a ausência da criança no dia da coleta:

Quadro 01: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2001.

2001				
	Datas	Temas das propostas	Tiago	Vinícius
01	05/04/2001	Conhecimentos prévios sobre a audição		
02	18/04/2001	Relato da palestra sobre audição		
03	10/05/2001	Carta para a Renata 01		
04	31/05/2001	Carta para a Renata 02		—
05	13/06/2001	O rato do campo e o rato da cidade		
06	02/08/2001	A verdadeira história dos três porquinhos: diário de um lobo		
07	09/08/2001	Precisando de óculos?		
08	22/08/2001	Dengue		
09	05/09/2001	Lista de compras 01		
10	14/09/2001	Conte como você imagina que foi o atentado aos E. U. A.		
11	20/09/2001	Lista de compras 02		
12	17/10/2001	Receita preferida		
13	24/10/2001	O que é a guerra pra você?		
14	31/10/2001	Levantamento prévio sobre voz		
15	19/11/2001	Palestra sobre voz		
16	06/12/2001	Cartão de natal		—

Quadro 02: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2002.

2002				
	Datas	<i>Temas das propostas</i>	Tiago	Vinícius
01	07/03/2002	História em quadrinhos (<i>O elefante e a bruxa</i>)		
02	21/03/2002	Música preferida		
03	04/04/2002	Música (Sai preguiça)		
04	18/04/2002	Carta para Renata		
05	02/05/2002	Descrição (<i>Experiência de purificação da água</i>)		
06	17/05/2002	Sobre o quadro		
07	06/06/2002	Entrevista (Futebol/Copa)	—	
08	24/06/2002	Piada		—
09	04/07/2002	História Triste		
10	08/08/2002	História do Chapeuzinho Vermelho		
11	22/08/2002	Candidatos à presidência		
12	11/09/2002	Brincadeira da Viagem para Lua		
13	26/09/2002	Brincadeira preferida		
14	30/10/2002	Convite para Érica.		
15	25/11/2002	Palestra		

Quadro 03: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2003.

2003				
	Datas	<i>Temas das propostas</i>	Tiago	Vinícius
01	11/03/2003	Astrologia		
02	24/03/2003	Horóscopo	—	
03	07/04/2003	Classificados		
04	28/04/2003	Resumo de novela		
05	19/05/2003	Propaganda		—
06	25/06/2003	Notícias da escola		
07	04/08/2003	Como será o futuro?		
08	18/08/2003	Como foi o passado?		
09	08/09/2003	Dicionário		
10	07/10/2003	Como seria sua vida se você tivesse alguma deficiência?		
11	21/10/2003	Anotações sobre o vídeo		
12	18/11/2003	Poesia		

Quadro 04: levantamento da participação de Vinícius e Tiago no ano de 2004.

2004				
	Datas	Temas das propostas	Tiago	Vinícius
01	08/03/2004	Dia Internacional das Mulheres		
02	22/03/2004	O que significam os provérbios?		
03	12/04/2004	História com final determinado: um provérbio		
04	03/05/2004	Criação de loja e venda de produtos		
05	17/05/2004	Como chegar na minha casa?		
06	31/05/2004	Relato do sonho alheio e interpretação	—	
07	24/06/2004	Como gostaria que acabasse a novela?		—
08	09/08/2004	Preparar uma aula sobre olimpíadas		—
09	30/08/2004	Narração de uma história de suspense		
10	30/09/2004	Narração de história com algumas palavras determinadas		—
11	21/10/2004	História a partir de uma parte do corpo		
12	28/10/2004	O que aconteceu comigo ontem? História com neologismos		—
13	18/11/2004	História a partir de frases pré-determinadas		
14	02/12/2004	Carta de despedida		

Como é possível observar, foram dezesseis produções escritas no primeiro ano de coleta – quando as crianças cursaram a primeira série do ensino fundamental –, quinze produções no segundo, relativas à segunda série do ensino fundamental; doze no terceiro e catorze no último ano de coleta. Tiago produziu um total de 54 enunciados escritos e Vinícius, 49.

A eleição dos enunciados escritos produzidos por Tiago e Vinícius não implica, porém, a exclusão de enunciados de outras crianças que participaram do banco de dados. Quando e caso seja necessário, trarei para reflexão outros enunciados escritos por outras crianças.

3. Aspectos teóricos e metodológicos

De posse das produções textuais selecionadas para análise, resta destacar como serão examinadas as trajetórias de Tiago e Vinícius em direção à (s) palavra (s) escrita (s) convencional (is). Saliento que assumo como procedimento teórico-metodológico o chamado *paradigma indiciário* tal como tematizado em Ginzburg (1989 e 2002) e desenvolvido no Projeto Integrado/CNPq *A relevância teórica dos dados singulares na Aquisição da Linguagem Escrita* (já finalizado), coordenado por Maria Bernadete Marques Abaurre.

Existem vários trabalhos no âmbito das pesquisas sobre escrita infantil que elegeram esse paradigma como procedimento teórico-metodológico. A razão é a de que a adoção desse paradigma, mais diretamente ligado às pesquisas em história, poderia ser “mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas (...) para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem” (ABAURRE et. al, 1997, p. 14). Em razão de serem já bastante representativas as considerações a respeito desse paradigma, permito-me fazer apenas uma síntese e remeto o leitor a trabalhos que se preocuparam em dar contornos mais específicos a ele – como os de Ginzburg 1989 e 2002 – e a trabalhos que defendem sua pertinência para pesquisas sobre aquisição da escrita – cf, principalmente, Abaurre et. al. (1997), Abaurre (1996) e Corrêa (1998 e 2004).

O paradigma indiciário, em linhas bastante gerais, consiste num procedimento de investigação eminentemente qualitativo e interpretativo que prioriza a análise de fatos e/ou dados considerados como *indícios*, *pistas*, *índices* que permitiriam ao pesquisador entender fatos e/ou fenômenos mais gerais. No interior desse quadro teórico-metodológico, a idéia de

que existiriam *indícios* é crucial e, por esta razão, examino, na seqüência, o enunciado 03, produzido também por Rosimare¹⁷, com o intuito de especificar o que pode ser interpretado como um *indício* nesse paradigma:

Figura 03: enunciado 03¹⁸

A ~~TARTARUGA~~ PINTADA
 A TARTARUGA PINTADA A MARIA JOANA ENCONTROU
 DOIS COELHINHOS E CHAMADO TICO E TECO.
 [T]ICO É [T]ECO. CHAMARAM PARA TIRAR O CASCO PARA
 BRINCAR NA ÁGUA E LAVAR O CASCO TICO E TECO
 CHAMARAM PARA TIRAR O CASCO E TICO E TECO
 [T]ECO MANDARAM JOGAR FORA [O] PARAPILÓ
 E [O] QUE ELA FEZ? FOI PARA BRINCAR E ESCOQUE
 DO POCO E PIDO E SIMATA E PI E] MACHUCOU
 MACHUCOU O BUMBUM E LAVAR O CASCO E TAVA
 COM O GATO E MACHUCOU O GATO E DALÍSSIA E EVULÍSSIA
 SA E FICOU ALEGRE E LA BOPA SALVAR ELA DA CHUVA

¹⁷ Assim como os dois outros enunciados apresentados anteriormente, esse enunciado foi produzido em sala de aula como parte das atividades de ensino/aprendizagem, sem o auxílio direto da professora responsável pela sala. Nele, a criança deveria recontar uma história contada pela professora com base em uma seqüência de ilustrações.

¹⁸ Leitura possível – considero que não é possível atribuir sentidos para os trechos entre chaves: *A tartaruga pintada. A tartaruga pintada, a Maria Joana, encontrou dois coelhos e chamado Tico e Teco. E o Tico e o Teco chamaram (para) tirar o casco para brincar na água. Ela foi brincar com o Tico e o Teco. Chamaram para brincar na água e Tico e o Teco, o Teco mandaram jogar fora [o parapiló] e o que ela fez? e foi para brincar [esque o poco e pido e simata e pi e] machucou, machucou o bumbum. Ela foi [aga] o casco e tava com o gato e mandou o gato e [dalisisa] e ele [tlisa] e ficou alegre ela [bopa] salvar ela da chuva.*

Esse enunciado pode parecer, para um leitor incauto, um emaranhado de letras, uma vez que não é possível fazer uma leitura fluente dele, sobretudo porque ele ainda apresenta divergências com relação à escrita convencional. Entretanto, já é possível observar, dentre outros fatos, que a criança faz corretamente várias relações entre letras e sons e, para aquilo que me interessa mais de perto, propõe diversas separações, algumas previstas pelas convenções ortográficas – como, por exemplo, a separação entre *a* e *pintada*, entre *a* e *taruca*, dentre outras – e outras não – a criança hiper e hipossegmenta seu enunciado em diferentes trechos, como, por exemplo, em *canaqua* (cair na água), *dachuva* (da chuva), *é la* (ela), *chamado* (chamado), dentre outras.

As oscilações que observo nesse enunciado, relativas ao que deve ou não ser delimitado por espaços em branco, indicam que a criança ainda não está inserida no funcionamento convencional da escrita, no que toca à delimitação de palavras. Ela, porém, não está absolutamente alheia a essas convenções, como é possível observar, por exemplo, pelo modo como nesse enunciado é grafado o artigo masculino “o”. Rosimare utiliza doze vezes esse artigo – cf. os destaques feitos acima. Diferentemente do que ocorre com o restante desse enunciado, o artigo “o” é grafado com letra manuscrita. Na nona linha do texto, a título de exemplo, Rosimare escreve “machuco o bumbum”. Vejo, nesse e em outros trechos de seu enunciado, uma nítida distinção entre a letra *O* como parte de palavras – grafada em letra de imprensa maiúscula – e a letra *O* como artigo, grafada com letra manuscrita minúscula. Esse fato se repete ao longo de todo o enunciado produzido por essa criança.

No quadro teórico-metodológico que assumo, essa distinção entre letra manuscrita e de imprensa marcando diferentes valores que a letra “o” pode assumir na escrita, longe de se tratar de um fato insignificante, um caso meramente episódico e individual de relação entre

um sujeito e os aspectos gráficos da escrita, pode ser interpretada como *indício* de um fenômeno mais geral, ou seja, *indício* do *processo* que permitiu a constituição desse enunciado, processo esse, a meu ver, marcado por uma relação complexa que envolve o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto *sujeito* escrevente – retomo esse pressuposto no capítulo seguinte, quando faço algumas considerações sobre como preferencialmente interpreto o chamado processo de aquisição da escrita infantil.

A distinção entre letra manuscrita e de imprensa indicia, desse modo, a atuação da imagem – no sentido atribuído a esse termo por Pêcheux (1990) – que o sujeito escrevente tem da escrita do *outro*: muito provavelmente, por meio do contato direto ou indireto que teve com a escrita tal como comparece nas práticas sociais orais e letradas, Rosimare reconheceu alguma autonomia do artigo “o” e, por essa razão, decidiu distingui-lo graficamente de uma forma pouco usual. O interessante, nesse caso, é a criança ter marcado diferentemente a autonomia de uma unidade da linguagem altamente dependente – esse artigo, monossilábico e não-acentuado, depende fonológica, semântica e sintaticamente do substantivo com o qual se relaciona – que, muito freqüentemente, figura na escrita de crianças em processo de aquisição, inclusive em enunciados produzidos por Rosimare, amalgamada às chamadas palavras de conteúdo – cf., especialmente, as conclusões de Silva (1994), Carvalho, (1991) e Cunha (2004) a esse respeito.

É possível dizer, então, que um *indício* constitui um dado – lingüístico, histórico – que não aponta para ele mesmo, mas para uma outra coisa: por meio dele é possível construir hipóteses explicativas para fatos não apreensíveis diretamente – no caso do exemplo em

questão, o próprio processo de constituição da escrita de Rosimare. Convém salientar que tanto os indícios quanto as hipóteses explicativas que são elaboradas a partir deles não são dados de antemão. Ou seja, por um lado, aquilo que é tomado como um indício (um índice ou uma pista) não está previamente disponível ao pesquisador, à espera de ser decifrado, mas, ao contrário, provém de seu referencial teórico e de seus objetivos. Por outro lado, as hipóteses explicativas são, sempre, proposições que o pesquisador/investigador elabora fundamentado nos indícios que analisa e nos pressupostos teóricos que elege como prioritários para análise – que, no caso específico desta tese, reporta-se às pesquisas desenvolvidas no âmbito da teoria Lingüística. Sendo proposições, não refletem diretamente o fato ao qual foram/são/estão relacionadas; não desvelam, pois, uma realidade antes obscurecida.

Creio que a essas minhas afirmações devem ser adicionadas aquelas feitas por Corrêa (1998), quando procura mostrar, apoiado em Pêcheux (1990), a articulação do paradigma indiciário com o que considera um importante aspecto da complexidade enunciativa: a “recuperação, em termos de índices, das (ou pelo menos da parte mostrada das) *relações de sentido* que um discurso mantém com o *discursivo prévio*” (CORRÊA, 1998, p. 166, *grifos do autor*). Para o autor,

(...) trabalhar com a complexidade enunciativa no estudo sobre a escrita é, pois, reconhecer que não é o *fato em si* – tomado de seu caráter instrumental (ou representacional) de registro – a que o estudioso da escrita tem acesso, nem mesmo o é em termos das metas que orientam sua pesquisa. Trata-se (...) de estudar o processo de singularização da escrita pela via da singularidade histórica que dá especificidade ao sujeito (seu caráter, ao mesmo tempo, particular e geral). O que lhe chega não é, portanto, o *fato em si*, mas um jogo de imagens que – considerado seu destinatário – o escrevente faz sobre a (sua) escrita. É a respeito desse jogo que o decifrador levanta as suas hipóteses e elege as pistas que deve seguir (ibidem, p. 174).

Segundo Corrêa, nos estudos sobre a escrita, não haveria, pois, acesso possível ao *fato em si*¹⁹ ou às suas diferentes construções; na escrita, assim como em outras manifestações da linguagem, o pesquisador teria contato com formulações sempre afetadas pela inserção histórica do sujeito – cf. Corrêa (1998, p. 181). Além disso, salienta, num momento anterior de sua reflexão a respeito da proposta de Ginzburg (1992 apud CORRÊA 1998) para a historiografia, que,

Como forma de evitar o relativismo segundo o qual todas as versões guardam a sua verdade, posição que anularia o papel do investigador enquanto decifrador de índices, resta a este último tomar as singularidades constituídas pela complexidade enunciativa como um conjunto de pistas que, orientadas por determinadas hipóteses, toma o *fato em si*, não como objeto de análise, mas como desafio. (CORRÊA, 1998, pp. 169-17).

Para uma investigação cujo propósito é exatamente o de lidar com a complexidade enunciativa encenada nas enunciações escritas de crianças em processo de aquisição, acredito ser necessária a adoção de um procedimento teórico-metodológico tal como o paradigma indiciário. Por meio da assunção desse paradigma, julgo poder observar indícios que, nas

¹⁹ As considerações de Corrêa que trago para reflexão são precedidas de algumas afirmações sobre as discussões de Ginzburg (ibidem) a respeito da historiografia, particularmente sobre a problemática que envolve a concepção de “fato histórico”: o fato histórico entendido como tendo uma existência empírica ou como tendo apenas uma existência lingüística. Segundo Corrêa, toda a discussão de Ginzburg converge para a tematização da lacuna “existente entre um evento real e as recordações fragmentárias e distorcidas sobre esse evento” (CORRÊA, 1998, p. 168). Corrêa afirma, com base em Ginzburg que “da constatação de versões diferentes para um único fato e mesmo – acrescentaríamos – da constatação de que não temos senão acesso a versões, não decorre necessariamente que o fato ‘não se tenha verificado’ (GINZBURG, 1992, p. 03)” (ibidem, p. 168). Nesse sentido, “Consideradas as possibilidades de evidenciação das pistas a serem seguidas, sua proposta [de Ginzburg] se atém a que esse decifrador esteja tão atento ao testemunho isolado ou às várias *recordações distorcidas* quanto ao próprio *fato em si*, cuja falta de acesso direto não se deve fazer corresponder a suposição de sua inexistência. Não se trata, portanto, de assumir o *fato em si* como a verdade em última instância (portanto, tampouco como parâmetro para o *verdadeiro*), nem de escolher certas versões como as verdadeiras, nem de reconstruir o fato com a pretensão de uma verdade última ou de uma aproximação máxima a ela. Não se trata, também, como dissemos, de supor que ele não tenha existido. No âmbito do trabalho do decifrador, o que é fundamental é o papel das hipóteses acerca de um fato, as quais podem ou não ser – por um critério metodologicamente definido, de relevância das pistas a serem consideradas e não pelo critério do relativismo das interpretações – confirmadas nos registros disponíveis (ibidem, pp. 169-170).

enunciações escritas infantis, apontem para a relação sempre inconclusa entre sujeito e linguagem e, mais especificamente, para a relação sujeito/linguagem no processo que leva os enunciados escritos infantis a subjugarem-se às convenções escritas que estabelecem os limites gráficos de palavras morfológicas.

Convém salientar que a opção pelo paradigma indiciário como procedimento teórico-metodológico não redundaria necessariamente na exclusão da busca por regularidades. Suponho que o exame das trajetórias de Tiago e Vinícius em direção à (s) palavra (s) escrita (s) convencional (is) possa ser acompanhado também pelo esforço de identificar tendências mais gerais. Nesse sentido, nas análises que desenvolvo subsequentemente, meu olhar estará voltado, de um lado, para fatos muitas vezes únicos da escrita de Tiago e Vinícius e, de outro, para aspectos desses fatos que possibilitem estabelecer, mesmo que de forma provisória, algumas generalizações. Por esta razão, o leitor encontrará, nos capítulos seguintes, alguns levantamentos quantitativos – às vezes, até mesmo percentuais – que visam mostrar como alguns fatos particulares comparecem globalmente na trajetória de Vinícius e Tiago em direção à (s) palavra (s) escrita (s) convencional (is).

4. O enfoque: a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional

O desafio específico desta investigação, conforme adiantei, é o de tentar entender como as segmentações escritas propostas pelas crianças se modificam ao longo do tempo. A eleição desse desafio decorre da suposição de que o modo freqüentemente divergente com que as crianças distribuem graficamente os espaços em branco constitui importante indício da relação (histórica) que se estabelece entre sujeito e linguagem no processo que leva os

enunciados escritos infantis a se adequarem às convenções escritas, particularmente àquelas que estabelecem os limites gráficos de palavras morfológicas.

Esta não é, entretanto, uma investigação inédita. A segmentação escrita infantil tem sido alvo de análise e reflexão em vários trabalhos. Particularmente representativos são os pioneiros trabalhos de Abaurre (1991, 1992, 1996), Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre e Silva (1993) e Silva (1994) e os trabalhos que, tendo como fundamento as **reflexões desses autores**, trouxeram nova luz à segmentação gráfica insólita que caracteriza a escrita infantil, tais como os trabalhos de Chacon (2004, 2005, 2006, 2007), Carvalho, (1994), Capristano (2003), Cunha (2004), Delecrode (2002), Paula (2004), Pereira (1996), Rossi (2002), Serra, Tenani, Chacon (2006), Vidal (1997), dentre outros. Tanto os primeiros quanto os últimos elegeram o processo de aquisição de escrita infantil como espaço de reflexão e tiveram como principal preocupação investigar quais critérios lingüísticos poderiam ser motivadores da colocação não-convencional, pelas crianças, de espaços em branco na escrita. Esses trabalhos tiveram, basicamente, a teoria Lingüística como ponto de partida²⁰.

Os trabalhos de Carvalho (1994), Cunha (2004) e Paula (2004) fogem à abordagem predominantemente transversal da maioria desses trabalhos. O primeiro desenvolveu um estudo longitudinal que tinha por propósito “caracterizar e avaliar a evolução do processo de segmentação” (CARVALHO, 1994, p. 99) na escrita de crianças da antiga primeira série do primeiro grau. Nessa investigação, Carvalho analisa (quantitativamente e qualitativamente) o que denomina como cisões (segmentações além das previstas pelas convenções escritas) e

²⁰ Na área da pesquisa Lingüística, encontram-se, também, trabalhos interessados na segmentação que permeia a escrita de adultos em processo de alfabetização, tais como os trabalhos de Tenani (2004) e Picoli (2000). Para além dessa disciplina, encontram-se os trabalhos de Ferreira et. al. (1996) – um estudo comparativo entre a segmentação gráfica de crianças portuguesas, mexicanas e italianas –, Cox e Assis-Perterson (2001) – um estudo etnográfico que prioriza a análise das interações entre professores e alunos a propósito do conceito de palavra.

junções (segmentações aquém das previstas pelas convenções escritas) presentes em cinquenta textos produzidos em diferentes momentos por dez alunos da primeira série do primeiro grau de uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte (MG). O intuito foi o de entender como os chamados erros de segmentação evoluíam ao longo do tempo e se existiriam diferenças significativas entre as hipóteses que levariam as crianças a produzirem fusões e cisões. Além disso, Carvalho buscou verificar se fusões e cisões ocorreriam no mesmo ponto do tempo e que fatores lingüísticos favoreceriam ou induziriam seus aparecimentos – cf. Carvalho, 1994, p. 98.

Cunha (2004) promoveu uma pesquisa semilongitudinal e qualitativa cujo escopo foi o de “verificar o desenvolvimento dos processos de segmentação ao longo das quatro primeiras séries, revelando algumas singularidades desses processos” (CUNHA, 2004, p. 57), com especial interesse para os aspectos prosódicos envolvidos nas ocorrências de hipossegmentação e hiperssegmentação. O estudo baseou-se na análise de textos produzidos também por dez crianças – cinco de uma escola pública e cinco de uma particular da rede de ensino da cidade de Pelotas (RS) – ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental. O trabalho de Cunha teve por objetivos específicos descrever processos envolvidos nas segmentações não-convencionais encontradas nos textos infantis que foram selecionados para análise, bem como examinar particularmente a influência dos constituintes prosódicos na aquisição da língua escrita. Cunha também se propôs a verificar se aquilo que designa como “conhecimento prévio a respeito da forma de palavra” intervém na segmentação escrita feita pela criança e se o contato prolongado com a escrita interferiria nos processos de segmentação que caracterizam a escrita infantil – cf. Cunha, 2004, p. 16.

Paula (2004), por sua vez, centra-se no estudo longitudinal de ocorrências de hipersegmentações por acreditar que “estas sejam marcas lingüísticas representativas do processo de (re) construção e (re) elaboração da linguagem através de sua ‘transposição para a forma de representação escrita’ (ABAURRE, 1991, p. 02)” (PAULA, 2004, p. 79). Analisa, particularmente, quatrocentos e cinquenta e um textos produzidos por quarenta crianças, relativos a catorze diferentes coletas realizadas durante o ano de 2001, quando essas crianças cursavam a primeira série do ensino fundamental numa escola da rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto (SP)²¹.

A importância de investigações de natureza longitudinal tais como as de Carvalho (1994), Cunha (2004) e Paula (2004) foi já assinalada por Abaurre (1991, 1992) e Silva (1994). Segundo esses autores, o acompanhamento longitudinal de crianças em processo de aquisição da escrita permitiria compreender fatos que poderiam estar envolvidos no modo como essas crianças segmentam seus enunciados escritos e, conseqüentemente, fatos que poderiam estar envolvidos no modo como as crianças chegam a “adquirir” ou “construir” a noção de palavra escrita convencional. Portanto, um estudo de caráter e preocupação longitudinais permitiria a investigação sobre como o contato com a escrita convencional, sobretudo aquela ensinada pela/na escola, alteraria o modo como as crianças propõem segmentações para seus enunciados escritos e os critérios que norteariam essas diferentes proposições.

Nessa investigação também, o propósito é aquele perseguido por Carvalho (1994), Cunha (2004) e Paula (2004) e anunciado por Abaurre (1991, 1992) e Silva (1994). Acredito que um dos fatores que diferencia a presente investigação daquela desenvolvida por esses

²¹ Os textos infantis que fundamentaram as reflexões de Paula (2004) foram selecionados do banco de dados sobre escrita infantil que tem sido organizado por mim e pelo professor Lourenço Chacon.

pesquisadores é o fato de esse propósito mais específico ser acompanhado de um outro, mais geral: de acordo com o que afirmei precedentemente, suponho que, ao examinar o modo como ao longo do tempo crianças em processo de aquisição da escrita distribuem os espaços em branco, posso também propor uma interpretação para a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional de forma diferente daquela que supõe um desenvolvimento sucessivo de hipóteses, em geral, idênticas para todas as crianças.

Assim, embora a presente investigação não possa ser considerada inédita do ponto de vista do objeto que eleger para análise e de seu propósito, julgo que sua especificidade reside na forma como define e examina esse objeto e no modo como se propõe a interpretar a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional – e é justamente sobre esse último aspecto que me detenho no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 02

processo sem começo, sem fim.

*Beatriz, em processo de alfabetização, olhou atentamente para as palavras escritas no muro e perguntou à avó:
— Vovó, por que eu nem quero ler, e os meus olhos já leram?
(MATTOSO, 2003, p. 35)*

A pergunta de Beatriz a sua avó, que aparece na epígrafe que introduz este capítulo “— Vovó, por que eu nem quero ler, e os meus olhos já leram?” – me faz retornar a uma afirmação de Lemos (1998) que incide sobre o caráter irreversível da transformação que se opera em nós (alfabetizados) pelo simbólico. Segundo a autora, “uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes” (LEMOS, 1998, pp. 16-17). Com essa afirmação, a autora assinala que é impossível recuperar a opacidade com que a escrita, muito provavelmente, se apresentava, em algum momento, também para nós, alfabetizados. O dilema que resulta dessa constatação, segundo Lemos, é o de alfabetizadores e pesquisadores, ao projetarem sobre a relação criança/escrita suas próprias relações com a escrita, ficarem impedidos de ‘ler’ os sinais – orais ou gráficos – em que as crianças deixam “entrever um momento particular de sua particular relação com a escrita” (ibidem, pp. 16-17).

A pergunta formulada por Lemos (mas não só por ela!) – “de que modo se opera essa transformação de/em alguém que passa a ver o que não via e é assim capturado pela escrita

enquanto funcionamento simbólico?” (ibidem, p. 19) – tem encontrado respostas em alguns trabalhos que têm se voltado para a investigação do processo de aquisição da escrita tal como proponho aqui: uma investigação cuja preocupação mais geral é interpretar a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional. A seguir, faço referências a alguns desses trabalhos que, a meu ver, podem ajudar a examinar como tem sido pensado o processo chamado de aquisição da escrita. Vejo, no conjunto desses trabalhos, pelo menos três tendências e/ou modos de interpretar esse processo que exploro nas seções seguintes²².

1. A aquisição da escrita em trabalhos de orientação cognitivista piagetianos.

A asserção geral dos trabalhos de Ferreiro (2001, dentre outros), Ferreiro e Teberosky (1991) e dos trabalhos inspirados nas contribuições dessas pesquisadoras²³ é a de que, embora a criança se relacione com o objeto “escrita”, essa relação, de fato, seria fruto de etapas pelas quais ela necessitaria (verdadeiramente e gradualmente) passar para poder operar com a escrita. Ferreiro (2001), por exemplo, afirma que

²² Saliento que as referências a esses trabalhos não se pretendem exaustivas, uma vez que meu objetivo não é o de fazer um mapeamento da produção científica/acadêmica que trata do processo de aquisição da escrita infantil. Meu interesse é tão somente assinalar o modo como interpreto o tratamento que tem sido dado a esse momento específico da chamada aquisição da linguagem, em alguns trabalhos que considero representativos do tema em questão. Por esta razão, a organização e a exposição que proponho nas seções seguintes, bem como a própria seleção que faço dos trabalhos, é meramente exemplificativa de uma possibilidade, dentre muitas, de entender como tem sido pensado o processo denominado como de aquisição da escrita infantil.

²³ Penso, aqui, nos inúmeros trabalhos sobre escrita infantil que, explícita ou implicitamente, têm como quadro de referência a proposta de Ferreiro e Teberosky. Particularmente com relação às pesquisas no Brasil, sabemos que as idéias desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky encontraram solo fecundo entre os pesquisadores brasileiros. Mello (2007) afirma, a esse respeito, que as idéias destas pesquisadoras, aglutinadas sob o rótulo “construtivismo”, “estão presentes no discurso brasileiro sobre alfabetização, seja em documentos institucionais, em artigos de revistas especializadas, em textos de anais de congressos, em textos sugeridos aos professores para utilizarem em sua prática pedagógica as idéias de Emilia Ferreiro, seja, ainda, em livros, teses e dissertações acadêmicas sobre alfabetização” (MELLO, 2007, p. 87)

Nossos estudos longitudinais com crianças de 3 a 7 anos, cuja língua materna era o castelhano (Ferreiro, 1982), permitiram-nos – além de outros resultados novos – confirmar as hipóteses sobre o desenvolvimento, que havíamos formulado ao publicarmos nossas investigações transversais prévias (Ferreiro e Teberosky, 1979). Sabemos agora que *há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos (...)* (p. 69, grifo meu).

Nos trabalhos de Ferreiro (2001) e Ferreiro e Teberosky (1991), a hipótese, construída com base na teoria de desenvolvimento de Piaget, é, pois, a de que haveria uma trajetória pré-determinada (cognitivamente) para a aquisição da base alfabética da escrita. Senna (1995) afirma que a chamada *psicogênese da língua escrita* – denominação sob qual ficou conhecida a proposta de Ferreiro e Teberosky – teria resgatado do inatismo chomskyano a noção de que o indivíduo teria “por condicionamento filogenético, a capacidade de identificar o valor simbólico de um sinal empregado com fins comunicativos, em seguida analisá-lo, construir gradativa e positivamente um conhecimento acerca de sua estrutura e, finalmente, empregá-lo em situações comunicativas” (SENNA, 1995, p. 28). Seria justamente essa sucessão de atos que sintetizaria o percurso pelo qual a criança transitaria para realizar a psicogênese da língua escrita.

Uma outra característica da perspectiva assumida por Ferreiro e Teberosky e seus colaboradores é o modo como é entendido o papel desempenhado pela criança no processo de aquisição da escrita: ela é concebida como um sujeito que busca ativamente compreender o mundo que o cerca, “um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 26)

A idéia de que haveria uma trajetória pré-determinada de conhecimentos para a aquisição da base alfabética da escrita, bastante difundida nos meios educacionais e

relativamente tomada como ponto pacífico nesses meios, foi deslocada para outros domínios e/ou dimensões dessa modalidade da linguagem: alguns pesquisadores passaram a supor que também existiriam estágios/etapas para o desenvolvimento, por exemplo, de diferentes aspectos da ortografia – cf. Slomp (2006) e Steyer (1996, 1998, 2002). Steyer (1996), por exemplo, considera que existem processos cognitivos universais – portanto, uma “psicogênese” – dos aspectos formais de apresentação textual, especificamente, de aspectos relativos à pontuação, à distinção entre letras maiúsculas e minúsculas, à translineação, à diagramação textual, à separação entre palavras e entre frases e à organização do texto quanto a margens e parágrafos.

Tanto nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky quanto nos de seus colaboradores, a escrita é concebida como um objeto cultural a ser adquirido pelo sujeito (a criança). Este é interpretado como um sujeito ativo, idealizado e universal que “constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (FERREIRO, 1991, p. 07). O processo de aquisição da escrita, por sua vez, é entendido como um processo ordenado e sucessivo de etapas cognitivamente determinadas em direção à escrita convencional.

Muitos pesquisadores, embora reconheçam o mérito inegável das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991)²⁴, bem como das pesquisas inspiradas em suas contribuições, têm assinalado as limitações de entender o processo de aquisição da escrita como um processo em

²⁴ Esse pioneiro trabalho, dentre outros fatos, colaborou para que pudéssemos entender que o processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem tem início muito antes de as crianças ingressarem no processo formal de escolarização, embora, a meu ver, seja impossível localizar em um passado cronológico o ponto inicial desse processo. Além disso, colaborou para chamar a atenção de pesquisadores e professores para o fato de a escrita das crianças exibir representações divergentes das representações já convencionalizadas dos adultos alfabetizados, representações estas que, longe de atestarem “erro” ou “problema” da escrita da criança, constituiriam evidências de processos que caracterizariam a aquisição da escrita infantil.

que um sujeito ativo e universal transpõe (ordenadamente e sucessivamente) etapas cognitivamente determinadas em direção à escrita convencional – cf., particularmente, Abaurre et al. (1997) e Gontijo (2001).

Essas limitações aparecem principalmente, embora não exclusivamente, quando nos deparamos com a escrita de crianças produzida em situação não experimental – diferentemente do que ocorre com a escrita que é examinada nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky e de seus colaboradores. Nesses momentos, é possível reconhecer um certo número de fatos que “põem em xeque” a proposição de que existiria uma série de passos ordenados para que as crianças chegassem a compreender a natureza de nosso sistema de escrita. Falo, sobretudo, da presença extremamente freqüente, em enunciados escritos em condições não-experimentais, de soluções muito heterogêneas que a escrita da criança exhibe para diversas dimensões da linguagem em sua modalidade escrita – como por exemplo, as soluções sobre como distribuir os espaços em branco. Essa heterogeneidade pode ser observada, especialmente, na convivência, em um mesmo enunciado, tanto de evidências quanto de contra-evidências de uso adequado – e, portanto, de conhecimento e de desenvolvimento – de determinada categoria e/ou aspecto da linguagem em sua modalidade escrita, bem como na ausência de seqüencialidade e/ou de ordenação nas hipóteses que podem ser observadas na escrita da criança a respeito dessas mesmas diferentes categorias e/ou aspectos da linguagem em sua modalidade escrita. Apresento, a seguir (seções 1.1 e 1.2), uma análise preliminar de alguns enunciados escritos para tornar mais precisas essas minhas afirmações²⁵.

²⁵ Todas as afirmações que faço nesse parágrafo, bem como as reflexões que desenvolvo na seção seguinte, foram inspiradas em um questionamento de Lemos (1997) que aparece particularmente em artigo em que a autora trata do estatuto descritivo e explicativo dos processos metafóricos e metonímicos na aquisição de língua materna (LEMOS, 1997a). Nesse trabalho, dentre muitas afirmações importantes feitas pela autora, chamou-me em especial a atenção a seguinte afirmação: “dada a heterogeneidade da fala da criança, isto é, ao fato de sua chamada produção lingüística em uma mesma sessão de gravação conter tanto evidências quanto contra-

1.1 Evidências e contra-evidências de uso “adequado”

O enunciado a seguir foi produzido em 22/08/2001 quando Tiago cursava a primeira série do ensino fundamental. Esse enunciado é constituído por sessenta e três palavras. Dessas palavras, trinta seis (57,1%) são delimitadas convencionalmente, enquanto as “palavras” restantes (27, correspondentes a 42,9% do total de palavras do enunciado) são delimitadas de forma não-convencional: ora a criança propõe separações além das previstas pelas convenções escritas – como em *pre to* (Preto), *si não* (senão), *a quario* (aquário), *mus qui to* (mosquito) *ponha* (ponhar), *de i char* (deixar) etc – ora propõe junções não previstas – como em *vofalada* (vou falar da), *nopineu* (no pneu) – e, ainda, combina junções e separações não previstas – como em *zamus qui todadengue* (mosquito da dengue) *de bo capabaicho* (de boca para baixo).

Esse levantamento, mais global, por si só já seria suficiente para indicar que existem, nesse enunciado, tanto evidências quanto contra-evidências de uso adequado: se, por um lado, é verdade que nesse produto escrito existem marcas de que a criança detém um certo saber sobre o que é uma palavra escrita convencional, por outro, existem também marcas de um certo não-saber. Essa oscilação entre “acertos” e “erros” é acompanhada de um outro tipo de oscilação que permite sustentar com mais precisão essa hipótese. Vejamos, então, o modo como nesse enunciado comparecem as distribuições para a contração *de + a* (“da”):

evidências de uso e, portanto, de conhecimento de determinada categoria, como atribuir à fala da criança o estatuto de um conhecimento em construção, conforme advogado por hipóteses construtivistas ou de um conhecimento inato, deflagrado pelo *input*, conforme entendido pela teoria gerativa?” (LEMOS, 1997a, p. 1-2). Embora não se trate, nessa seção, bem como na presente investigação, da fala da criança, minhas considerações e reflexões, como o leitor poderá averiguar, vão em sentido semelhante ao de Lemos.

Figura 04: enunciado T08/2001^{26 27}

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 22 DE
2001.

NOME:

dengue

eu vou falar da dengue

tem que trocar as águas
do aquário se não cria
mosquito da dengue e
tem que deixar as garrafas
de boca para baixo e
trocar as águas do cachorro
se não cria mosquito da
dengue e tem que ponhar
remédio nas flores e não
deixar água parada no pneu
se não cria mosquito da
dengue

²⁶ Em T08/2001, T se refere ao nome da criança (Tiago), 08 à proposta de produção textual da qual decorre o enunciado e 2001 ao ano em que foi produzido. Na seqüência, o leitor encontrará o mesmo tipo de abreviação referindo-se aos enunciados de Vinícius.

²⁷ Leitura possível: São José do Rio Preto 22 de 2001/ Nome/ Dengue. Eu vou falar da dengue. Tem que trocar as águas do aquário se não criamos [?] mosquito da dengue e tem que deixar as garrafas de boca para baixo e trocar as águas do cachorro se não cria mosquito da dengue e tem que ponhar remédio nas flores e não deixar água parada no pneu se não cria mosquito da dengue. Notar que a seqüência “se não criamos [?] mosquito da dengue” poderia também ser lida da seguinte forma: se não cria os mosquito da dengue.

A contração de *de + a* aparece em três momentos diferentes desse enunciado: na seqüência *eu vofalada dengue*, na seqüência *mus qui toda dengue* e, por fim, em *da dengue*. Unidades como *da*, assim como outras palavras da língua com características semelhantes, parecem representar um dilema para as crianças em processo de aquisição da escrita por serem, do ponto de vista fonético-fonológico, monossílabos não-acentuados que, na escrita, são representados com uma ou no máximo três letras, assemelhando-se, assim, à estrutura de uma sílaba. Nos enunciados escritos infantis, existem evidências de que as crianças ficam em dúvidas quanto à autonomia gráfica desses elementos. Frequentemente, é possível encontrar enunciados escritos infantis nos quais convivem seqüências hipossegmentadas tais como *tenquetroca* e *nopineu* (linhas 06 e 13) ao lado de seqüências delimitadas convencionalmente tais como *as zaguas* e *as garafas* (linhas 06 e 08) e de seqüências hipersegmentadas tais como *a gua* e *mus qui to* (linhas 11 e 13). Acrescente-se a isso o fato de que nos enunciados infantis que selecionei para a presente investigação – assim como nos enunciados analisados em trabalhos que lidam com o tema da segmentação –, as junções que mais permanecem nos enunciados escritos produzidos pelas crianças são justamente aquelas que envolvem esses elementos átonos classificados em geral como clíticos e, correlativamente, as separações além das previstas que mais permanecem são justamente aquelas que envolvem seqüências que as crianças parecem interpretar como sendo clíticos.

Por não atribuírem um estatuto gráfico autônomo a esses elementos da língua, tal como fazem, em geral, àqueles já submetidos ao funcionamento convencional da escrita, as crianças transitam entre possibilidades que o sistema da língua/linguagem exhibe para delimitarem seqüências em que essas unidades aparecem. Na seqüência *eu vofalada dengue*, por exemplo, as junções entre *vo*, *fala* e *da*, bem como o apagamento entre *da e dengue*

permitem sugerir que a criança, primeiramente, seleciona para escrever toda a seqüência *eu vou falar da dengue*, talvez guiada pelo contorno rítmico-entonacional dessa seqüência, que poderia ser considerada, a partir de Nespor e Vogel (1986)²⁸, como um *enunciado fonológico*²⁹. No momento de distribuir graficamente essa seleção, ela pode ter atribuído, por diferentes e simultâneos motivos, às seqüências *eu*, *vo*, *da* e *dengue* alguma autonomia gráfica, razão pela qual essas seqüências aparecem ou plenamente autônomas, delimitadas em ambas as suas margens por espaços em branco – como *dengue* e *eu* – ou parcialmente autônomas, delimitadas em apenas uma de suas margens – como *vo* e *da*.

Penso na possibilidade de a delimitação do pronome *eu* em ambas as suas margens decorrer do reconhecimento do estatuto particular desse pronome no sistema da língua “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 1995, p. 278). A delimitação em *dengue*, por sua vez, pode decorrer da atribuição de um estatuto autônomo ao substantivo *dengue* favorecida pela sua posição de tópico/tema do enunciado – notar que esse substantivo aparece, inclusive, isolado como título

²⁸ Todas as referências à organização prosódica dos enunciados que analiso nesta investigação tomam como quadro de referência o modelo teórico desenvolvido por Nespor e Vogel (1986). Nesse modelo, buscam-se evidências de que a fala, em diferentes línguas, seria organizada hierarquicamente em constituintes prosódicos, a maioria dos quais, por sua vez, seria construída com base em informações de outros componentes da gramática (gerativa). Conforme adiantei, as autoras fazem referência a sete (07) categorias e/ou domínios: *sílaba*, *pé*, *palavra fonológica*, *grupo clítico*, *frase fonológica*, *frase entonacional*, *enunciado fonológico* – para maiores informações a respeito dessa proposta, remeto o leitor ao trabalho das próprias autoras, bem como à adaptação para o português brasileiro da contribuição delas feita por Bisol (1996a). Saliento que meu interesse não é o de discutir a pertinência da adoção do modelo teórico desenvolvido por Nespor e Vogel (1986) para a análise do componente prosódico do Português do Brasil, mas, tão somente, observar a possibilidade de atuação de domínios prosódicos, tais como propostos no modelo em questão, nos enunciados infantis que selecionei para análise. Nesse sentido, o modelo teórico desenvolvido por Nespor e Vogel (1986) comparece nesta investigação como um modelo auxiliar que permitiria dar visibilidade para alguns fatos da escrita infantil. Ressalto que a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a presente investigação difere-se do quadro da teoria gerativa, perspectiva que norteia a proposição de Nespor e Vogel (1986). A meu ver, no entanto, essa assimetria teórico-metodológica não impede que se postule, nesta investigação, a validade das categorias propostas por Nespor e Vogel (1986) para a descrição de um funcionamento lingüístico específico (o prosódico) que observo na escrita das crianças.

²⁹ O *enunciado fonológico* (U), segundo Nespor e Vogel (1986), é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica e constitui-se de uma ou mais frases entonacionais. É delimitado pelo começo e fim de um constituinte oracional de natureza sintático-semântica e por pausas que delimitam suas fronteiras.

do enunciado produzido pela criança. Além disso, convém ressaltar que, para a produção desse enunciado, a criança teve acesso a um panfleto do qual constava, em posição de destaque, a palavra *dengue*³⁰ – cf. Anexo I, proposta de produção textual 08.

No caso do clítico *da*, a delimitação de uma de suas margens resulta, possivelmente, da atribuição, retrospectiva, de um estatuto autônomo a esse clítico, advindo de uma intuição da autonomia gráfica dessa unidade na escrita convencional. Chacon (2004), analisando dados bastante semelhantes a esse, afirma que, muitas vezes, as segmentações não-convencionais propostas pelas crianças podem ser provenientes de um movimento e/ou ação retrospectiva da criança sobre a escrita – ou, talvez, de um movimento e/ou ação retrospectiva da criança na escrita: ao término de uma seqüência que pode ser reconhecida como palavra, a criança insere um espaço em branco sem que isso implique, necessariamente, um retorno a sua escrita para isolar a palavra em ambas as suas margens. O mesmo pode ter ocorrido com o clítico *vo*, mas, desta feita, numa ação prospectiva. É necessário enfatizar que os fatores que possivelmente atuaram para o aparecimento, na escrita da criança, da seqüência *eu vofalada dengue* são *simultâneos*, ou seja, a atribuição, por exemplo, de um estatuto autônomo para *dengue* pode ter ocorrido de forma concomitante à atribuição retrospectiva de um estatuto autônomo para *da*.

Em *mus qui todadengue*, a autonomia foi concedida, pela criança, à seqüência *qui* da palavra *mosquito*, que pode ter sido reconhecida como palavra escrita – notar que, no sistema lingüístico do Português Brasileiro, temos um clítico com essa característica, o *que*, que pode funcionar sintaticamente como pronome relativo ou indefinido, advérbio, conjunção coordenativa ou subordinativa –, mas não foi atribuída qualquer autonomia ao clítico *da* na seqüência *dadengue*, que ficou unido à sílaba final da palavra *mosquito* e à palavra *dengue*.

³⁰ Agradeço ao Prof. Dr. Lourenço Chacon por ter chamado a atenção para esse fato, por ocasião de sua participação na defesa desta tese.

Em *da dengue*, a criança separa de forma “adequada” norteadas, provavelmente, pela percepção de alguma autonomia das “palavras” *da* e *dengue*. É necessário observar, entretanto, que essa “adequação” pode ser apenas aparente e, nesse sentido, não pode ser interpretada como marca de um conhecimento – estabilizado ou não. Parece ocorrer, na verdade, que ficamos impedidos de reconhecer os processos que determinam o aparecimento de ocorrências como *da dengue*, dada a transparência com que elas se apresentam para nós. Retorno a esse tema nas seções seguintes.

Se as afirmações sobre os fatores que podem ter mobilizado as segmentações propostas por Tiago forem procedentes, posso afirmar que o enunciado produzido por ele não só oscila quanto à presença de “erros” e “acertos”, mas também quanto ao rol de possibilidades que o sistema da linguagem exhibe e que parecem determinar a emergência desses “erros” e “acertos”³¹. Não há, pois, homogeneidade em nenhuma das perspectivas pelas quais podemos olhar para essa escrita: tanto a do *produto* escrito quanto a dos indícios que nesse produto apontam para o *processo* de constituição desse enunciado.

A oscilação observada na convivência de evidências e contra-evidências de uso adequado constitui um fator que impede que o processo de aquisição da escrita pelas crianças seja interpretado como um desenvolvimento ordenado de hipóteses. Mas não só ele. Conforme adiantei, uma outra evidência contrária a essa interpretação é a ausência de linearidade nas hipóteses que podem ser observadas ao longo do tempo na escrita das crianças – esse é o tópico central da próxima seção.

³¹ Notar que a flutuação não é exclusiva da seqüência *da dengue*. A seqüência “tem que” aparece grafada três vezes e em apenas uma delas de forma não-convencional: *tenquetroca*. Do mesmo modo, a palavra *deixar* vem grafada duas vezes de forma não-convencional *de i cha*, *dei cha* e a palavra *mosquito* é grafada como *mus qui todadengue* e *mus qui to*.

1.2 Ausência de sucessividade nas hipóteses

Em agosto de 2001, início do segundo semestre da primeira série do ensino fundamental, Tiago produziu um enunciado escrito no qual usou cinco vezes o artigo *um*. Em três momentos, delimitou-o de acordo com o previsto pelas convenções (*um lobo, um pouco, um espirro*) e em dois momentos de forma não-convencional – *veium ispiro* (veio um espirro) e *pedium poco* (pediu um pouco). Vejamos:

Figura 05: enunciado T06/2001³²

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2 DE AGOSTO DE 2001
 NOME:
 A VERDADEIRA DOS TRÊS PORQUINHOS
 ERA UMA VEZ UM LOBO MAL E OS TRÊS PORQUINHOS E ELAS
 CONSTRUIRAM AS CASINHAS: UMA
 CASA QUE FOI DE PALHA E A OUTRA
 CASA FOI DE LENHA E A OUTRA
 CASA FOI DE TIJOLO E O LOBO
 MAL FOI PEDIR UM POUQUINHO DE
 AÇÚCAR NA CASA DO PORCO
 AI VEIU UM ESPIRRO E ELE ESPIRROU
 E CAIU A CASA DO PORQUINHO
 AI O LOBO FOI PRA CASA DE LENHA
 E TOCOU A CAMPAINHA A VIO
 UM ESPIRRO AI ESPIRROU A CASA
 DE TIJOLO E CAIU A CASA
 DE TIJOLO PEDIR UM POUQUINHO DE
 AÇÚCAR AI VEIU OUTRO ESPIRRO
 E ESPIRROU

³² Leitura possível: São José do Rio Preto, 2 de agosto de 2001/Nome:/A verdadeira dos três porquinhos/ Era uma vez um lobo mal e os três porquinhos e eles construíram as casinhas: uma casa que foi de palha e a outra casa foi de lenha e a outra casa foi de tijolo. E o lobo mal foi pedir um pouco de açúcar na casa do porco. Ai veio um espirro ai ele espirrou e caiu a casa do porquinho. Ai o lobo foi pra casa de lenha e tocou a campainha. Ai veio um espirro. Ai espirrou e a casa caiu. Ai ai ele foi na casa de tijolo pedir um pouco de açúcar. Ai veio outro espirro e espirrou.

Nos dois casos de segmentação não-convencional ocorre uma junção pouco comum na escrita das crianças: em geral, as crianças, guiando-se aparentemente por fatos rítmico-entonacionais da fala (o fato de clíticos apoiarem-se fonologicamente nas chamadas palavras de conteúdo que acompanham), costumam unir clíticos a palavras de conteúdo – nos exemplos acima, as crianças tenderiam a escrever *veio umespirro* e *pediu umpouco* – como atestam os trabalhos de Silva (1994), Carvalho (1997), Vidal (2003), Cunha (2004), dentre outros. Nos casos que trago para análise, o clítico está unido ao verbo que o antecedeu. Parece ter sido a percepção de um processo fonético-fonológico da fala – um processo de sândi vocálico entre verbo e clítico, indiciado pela ausência de uma das vogais – que determinou essa junção não-convencional.

Explicando melhor: os processos de sândi vocálico são caracterizados como processos de ressilabificação e/ou ressilabação. Segundo Tenani (2002), esses processos, cuja aplicação leva em conta a localização do acento primário, ocorrem sempre que “se delinea, no nível pós-lexical, a seqüência de duas vogais em fronteira de ω [palavra prosódica]³³” (TENANI, 2002, p. 152). Bisol (1996b) identifica três processos de ressilabificação: a elisão, a ditongação e a degeminação. O primeiro fica restrito “ao apagamento da vogal *a* em posição não-acentuada de final de palavra, quando a palavra seguinte começa por vogal de qualidade diferente” (BISOL, 1996b, p. 160), como, por exemplo, em “menina orgulhosa” [meninorɣuʎɔza]. O segundo é considerado um processo “de formação de ditongos com a

³³ A *palavra prosódica* ou *fonológica* (ω), segundo Nespor e Vogel (1986), é a categoria na qual ocorre a interação entre os componentes fonológicos e morfológicos da gramática. Não há isomorfia entre a palavra fonológica e a palavra morfológica. Para citar apenas um exemplo, a palavra morfológica *guarda-roupa* se constitui por duas palavras fonológicas [guarda] ω [roupa] ω . A palavra fonológica é uma unidade prosódica dominada, no modelo proposto por Nespor e Vogel (1986), pelo *grupo clítico* e é composta por um ou mais pés – por exemplo, *casa* e *borboleta*.

vogal final de um vocábulo e a inicial de outro, desde que uma das vogais da seqüência seja alta e átona” (Ibidem, p. 160), como, por exemplo, em “este amor” [estʃyamor]. A degeminação, por sua vez, consistiria na fusão de duas vogais idênticas, como, por exemplo, em “baba amorosa” [babamorɔza]³⁴. O processo de sândi ao qual faço referência no parágrafo anterior é a degeminação. No exemplo apresentado acima, postulo que a criança tenha percebido uma fusão entre a vogal final da palavra *veio* e a vogal inicial da palavra *um* e grafado *veium* guiada por essa percepção – pressuponho que algo equivalente tenha ocorrido com a seqüência *pedium*. Seguramente, essa percepção está associada a uma pressuposição, feita pela criança, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos fonético-fonológicos da fala e fatos de segmentação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada, em especial as “fronteiras” estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações³⁵.

Notar que, nos casos de segmentação convencionais em que aparece o *um*, apenas a seqüência *ai veio um espirro* estava inserida num contexto que poderia resultar numa junção semelhante (*aí veio um espirro*). Entretanto, embora ofereça contexto fonológico possível para sândi, o contexto gráfico – final de linha – parece ter impedido a junção não-convencional e favorecido a decisão de que *veio* e *um* seriam duas unidades distintas – o que pode ser constatado também pelo modo como a criança grava a palavra *veio* (com a vogal final *vio*) e

³⁴ Todos os exemplos foram retirados de Tenani (2002, p. 153).

³⁵ Especificamente com relação à ocorrência *veio um espirro*, talvez a criança não tenha feito o que em geral crianças em processo de aquisição da escrita tendem a fazer – ou seja, unir clíticos às chamadas palavras de conteúdo com as quais os clíticos se relacionam sintática e/ou semanticamente (com em *veio um espirro*) – justamente para evitar a ressilabificação que resultaria dessa junção: nesse caso, o elemento nasal [m] deixaria a sua posição de coda silábica (**um**) e passaria a ocupar a posição de ataque (**um**espirro), formando a sílaba *me*. Agradeço a Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda por ter chamado a atenção para esse fato, por ocasião de sua participação na defesa desta tese.

pela mudança de linha (o respeito aos limites da margem não é fator sistemático nesse enunciado, já que essa criança, em dois outros momentos, opta por desrespeitar esse limite). Nos outros dois exemplos convencionais, o contexto para um processo de sândi não aparece – em *um lobo* a palavra que antecede é *vez*; em *um pouco* é *pedir*.

Não descarto a hipótese de que outros fatores lingüísticos possam ter motivado a segmentação não-convencional em *veium* e *pedium*. A título de exemplo, o fato de a criança não marcar o “u” (fonema/som) final dos verbos “pediu” e “veio” pode decorrer da percepção de uma regra da escrita. A criança pode, por alguma razão, ter percebido que, embora pronunciemos, em sílaba átona final de palavras, o “u”, a escrita exige em algumas circunstâncias a letra “o” – como em *tijolo* e *porco* – por analogia, a criança pode ter evitado grafar o “u” final das palavras “pediu” e “veio”. Essa hipótese parece ser confirmada quando olhamos para as diferentes grafias da palavra “veio” – *veium*, *vio*, *vei* e para as hipercorreções efetuadas nas palavras *mao* (mau), *construio* (construiu), *caio* (caiu). Se essa hipótese for procedente, a junção, pouco comum, entre o clítico e o verbo que o antecedeu, nesse caso, não teria sido motivada pela percepção de um processo de sândi, mas pela atribuição de um estatuto autônomo para *um* (ação retrospectiva) e para *ispiro* e *poco* (ação prospectiva) – cf., a esse respeito, as considerações de Chacon (2004). Notar que essa hipótese não invalida a outra – percepção ou intuição de um processo de sândi –, entretanto, a relativiza.

Esse artigo volta a aparecer nos enunciados escritos de Tiago apenas no ano seguinte, no primeiro semestre da segunda série do ensino fundamental, e, desta feita, aparece escrito de forma convencional. O contexto fonológico, nesse caso, também favorece processos de sândi

– [apareceu]ϕ [um elefante]ϕ – que poderia, como no caso anterior, ter motivado a criança a realizar uma junção³⁶. Vejamos:

Figura 06: enunciado T01/2002

E. M. E. F. Dr. Wilson Romano calil.
 Hoje é dia 07 de março de 2002.
 São José do Rio Preto

A turma do elefante bispoquino

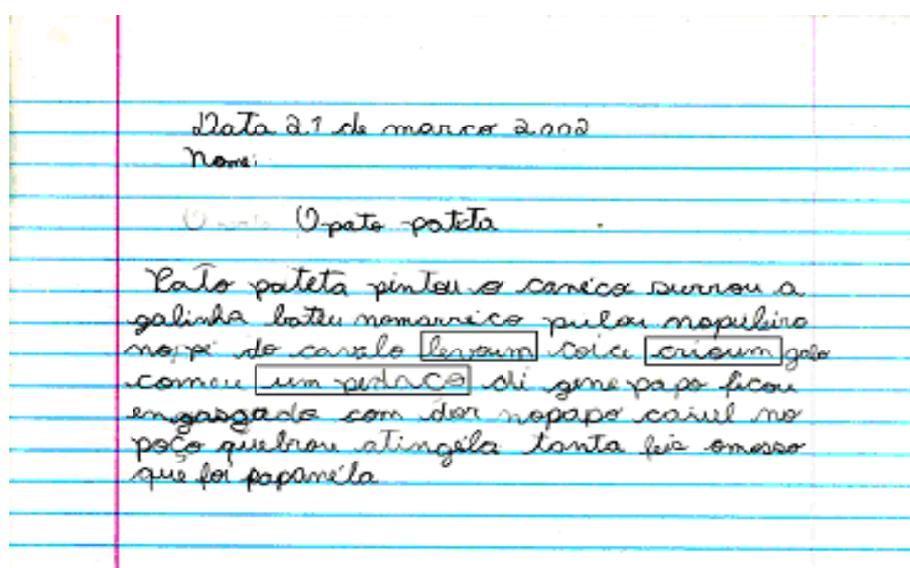
Era uma vez uma bruxa que estava passando ali quando, ela estava andando no calçadão quando apareceu uma troncha e ela foi afastando, e o elefante foi andando ali apareceu um elefante

Se a perspectiva assumida por essa investigação fosse a de que a criança seguiria uma série de passos ordenados em direção à escrita convencional e se concentrasse apenas nesses dois exemplos, poderia supor que a instabilidade presente no enunciado T06/2001 teria dado lugar a uma escrita convencional, exemplificada no enunciado T01/2002. Tendo em vista que esses enunciados foram produzidos em períodos cronologicamente diferentes (com intervalo de mais ou menos sete meses), poderia supor, também, que a criança teria “aprendido” que *um* é uma palavra e deve ser separada por espaços em branco na escrita. A

³⁶ Como no caso anterior – cf. nota 35 –, nessa ocorrência, talvez a criança não tenha proposto uma junção entre o clítico e a palavra de conteúdo com a qual ele está relacionado sintática e/ou semanticamente, escrevendo, portanto, *umelefante*, justamente para evitar a ressilabificação que resultaria dessa junção: nesse caso, o elemento nasal [m] deixaria sua posição de coda silábica (*um*) e passaria a ocupar a posição de ataque (*umelefante*) formando a sílaba *me*.

presença do artigo *uma* delimitado convencionalmente em três diferentes momentos pode também ser tomada como indício dessa hipótese³⁷. No entanto, no enunciado imediatamente posterior ao enunciado T01/2002 comparecem as seguintes ocorrências: *levou*, *criou* e *comeu um* que constituem evidências contrárias a essa hipótese. Vejamos os exemplos abaixo:

Figura 07: enunciado T02/2002



O artigo *um* é usado três vezes: duas vezes de forma não-convencional e uma única vez de forma convencional. As três ocorrências aparecem em contextos que podem favorecer um processo de sândi (*levou um, criou um, comeu um pedaço*), mas apenas as duas primeiras são amalgamadas.

³⁷ Chacon (2007) afirma que “Embora a palavra *uma* seja um dissílabo, prosodicamente costuma ocorrer, nos enunciados, em posição fraca, apoiada num elemento que funciona como cabeça lexical (portanto, prosodicamente mais forte)” (CHACON, 2007, p. 07). Nesse sentido, essa palavra, do ponto de vista de seu funcionamento prosódico, poderia ser interpretada como sendo um *clítico* e, conseqüentemente, compartilharia as mesmas características da palavra *um*.

Cabe destacar que acredito que o reaparecimento de uma ocorrência de segmentação – nesse caso específico, o reaparecimento da junção, pouco comum, de um verbo e um clítico, junção esta que pode ter sido também provocada pela percepção de um processo de sândi – não pode ser entendido como a reiteração do *mesmo*. Em outras palavras: o produto escrito pode ser interpretado como sendo o *mesmo*, mas o processo que o motivou não. Se deixarmos de postular essa diferença, apagaremos o acontecimento dessa ocorrência, que, muito provavelmente, foi marcado também e minimante por um outro fator: a organização rítmico-melódica da canção *O pato* – a criança pode ter feito as junções acima mobilizada pela percepção da organização musical dos trechos sob análise.

A comparação entre os exemplos acima apresentados – enunciados T06/2001, T01/2002, T02/2002 – permite afirmar, por um lado, que não há seqüencialidade no modo como os enunciados escritos por essa criança se apresentam e, por outro, que as possibilidades que o sistema da língua/linguagem exhibe e que parecem determinar a emergência desses “erros” e “acertos” estão sujeitas a idas e vindas, ou seja, não parece haver uma mudança gradual nos caminhos que se abrem para viabilizar a escrita dessa criança – no que tange à presença de limites e/ou fronteiras para as unidades que compõem seus enunciados escritos.

Em síntese: a oscilação observada na ausência de seqüencialidade constitui mais um fator que impede que o processo de aquisição da escrita pelas crianças seja interpretado como um desenvolvimento ordenado de hipóteses. Creio que, se o foco da investigação do processo de aquisição é a flutuação/oscilação presente na trajetória da criança em sua constituição como escrevente, e não a regularidade, a sistematicidade e a seqüencialidade – recortes que eventualmente seriam possíveis –, dificilmente chegar-se-á à descrição de etapas sucessivas e

lineares que caracterizariam a aquisição da escrita infantil – qualquer que seja a dimensão da escrita que se tome como material de análise.

Tendo em vista, nesse sentido, a impossibilidade de apreender a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional a partir da verificação de etapas sucessivas de desenvolvimento, dada a existência inegável da flutuação nessa trajetória, como proceder? Alguns trabalhos propõem um outro caminho – cuja observação e exame será assunto da seção subsequente.

2. A aquisição da escrita vista a partir da relação sujeito/linguagem.

Outra forma de interpretar o processo de aquisição da escrita vem exemplificada pelos trabalhos de Abaurre et al. (1997 e 2000), Abaurre (1988, 1990, 1991, 1996), Mayrink-Sabison (1993), Fiad (2004), dentre outros³⁸. A hipótese central que norteia esses pesquisadores é a de 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 sujeito/linguagem” (ABAURRE et al., 1997, p. 15). A perspectiva teórico-metodológica adotada por esses pesquisadores parece estar diametralmente em oposição à perspectiva esboçada na seção anterior, principalmente quanto à metodologia adotada – esses pesquisadores elegeram o chamado paradigma indiciário como modelo de análise, por considerá-lo como uma opção teórico-metodológica mais profícua para o exame

³⁸ Além dos trabalhos das pesquisadoras que coordenaram o projeto integrado *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita* (já finalizado) – Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison – foram realizadas pesquisas, nos níveis de iniciação científica, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado que, em geral, partiam dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos – cf. Abaurre et al. (2000), trabalho no qual encontra-se uma relação das teses, dissertações, relatórios de iniciação científica e de aperfeiçoamento que foram produzidos durante o período de vigência do referido projeto.

da relação sujeito/linguagem –, quanto ao modo como é interpretado o processo de aquisição da escrita – um processo não-cumulativo, sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reestruturações (cf., particularmente, MAYRINK-SABISON, 1993) –, bem como quanto ao papel do *outro* nesse processo – entendido como o interlocutor fisicamente presente ou representado, responsável pela intermediação da relação sujeito/linguagem, “e necessário ponto de referência para [o] [...] sujeito em constituição” (ABAURRE, et al., 1997, p. 41).

Diferencia-se, também, quanto à noção de sujeito – visto do ponto de vista de sua individualidade, entendido em sua dimensão real e na sua história individual de relação com a linguagem – e quanto ao modo como é concebida a noção de linguagem – vista como um lugar de interação humana, de interlocução “tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua [...] (ABAURRE et. al, 1997, pp. 82-83).

A flagrante instabilidade e a flutuação que caracterizam a escrita inicial não são ignoradas e são interpretadas como indícios de que a criança estaria construindo um conhecimento sobre a escrita. Ou seja, instabilidade e flutuação denotariam a existência de comportamentos epilingüísticos – operações espontâneas com a linguagem feitas pelas crianças em atividades comunicativas que redundam numa progressiva, embora não-linear, tomada de consciência, pelas crianças, do objeto lingüístico –, evidências, pois, de uma construção de conhecimento em curso. Mayrink-Sabison (1993), por exemplo, na análise que faz de dados de escrita (pontuação) de Michael, afirma que “A oscilação entre um uso adequado, e um uso inadequado (...) *é um indício de que a criança está construindo um*

conhecimento sobre o uso da pontuação. Um conhecimento que, por não estar ainda fixado, concluído, permite essas mesmas oscilações” (MAYRINK-SABISON, 1993, p. 27, *grifo meu*).

Um dos principais méritos dos trabalhos acima é o de postular a aquisição da escrita como um processo complexo de contínua e não-linear mudança na relação sujeito/linguagem – processo este sempre intermediado pelo *outro* e que levaria a criança a construir conhecimentos que a habilitariam a se tornar escrevente/leitor de sua língua materna.

Creio, entretanto, que a proposição de que as flutuações que a escrita da criança exibe – flutuações que derivam de diferentes hipóteses que a criança construiria sobre, por exemplo, como segmentar – constituiriam indícios de que ela estaria construindo um conhecimento sobre a escrita deve ser acompanhada da ressalva de que essas hipóteses não podem ser identificadas como hipóteses de *um* sujeito. Ou seja, as hipóteses construídas pelas crianças não parecem ser exclusivamente criadas e/ou elaboradas por elas: se for verdade que existem hipóteses, essas hipóteses incidem sobre possibilidades abertas pelo próprio sistema da língua/linguagem. Embora possamos afirmar que existe, de fato, uma *ação* objetiva das crianças no esforço de *estar* e/ou *entrar* no funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita – elas, por exemplo, participam de acontecimentos enunciativos, produzindo diferentes enunciados que pretendem estar de acordo com o que elas imaginam ser a escrita convencional –, essa ação é regulada, controlada e organizada em função da linguagem tal como ela comparece nas práticas sócio-histórico-culturais (orais e escritas) desempenhadas pelos sujeitos nos diferentes tipos de atividades humanas.

Considero, também, que o foco na flutuação torna frágil a explicação segundo a qual a aquisição da escrita seria um processo de aquisição de conhecimento e que seria justamente o fato de a criança estar construindo um conhecimento ainda não fixado e/ou concluído que

permitiria as oscilações entre acertos e erros. Faço essa afirmação com base na constatação de que os “acertos” que convivem com os “erros” na escrita da criança não parecem ser os mesmos “acertos” que comparecem nos usos daqueles que estão imersos no funcionamento convencional da escrita. Nos exemplos que apresentei anteriormente (p. 29 e 32), quais evidências encontraríamos, no texto de Tiago, para entender, por exemplo, as diferentes configurações da contração *da* – nas seqüências *eu vofalada dengue*, *mus qui todadengue* e, por fim, em *da dengue* – como uma gradação em direção à norma? Ou ainda, como entender a seqüência *da dengue*, quando contrastada às seqüências *eu vofalada dengue*, *mus qui todadengue*, como evidência de que a criança escreveu de forma adequada à norma escrita?

A meu ver, nada garante que segmentações “adequadas”, “corretas” e/ou “convencionais” propostas pelas crianças significam que elas já dominam, embora de forma não plenamente fixada, as normas que estabelecem como devem ser distribuídos os espaços em branco na escrita. Pelo contrário. A presença concomitante de segmentações convencionais e não-convencionais contribui para uma explicação oposta a essa: nos momentos em que as crianças parecem propor as ditas segmentações convencionais e suas escritas aparecem mais “controladas”, parece ocorrer que o produto final – segmentação de acordo com convenções escritas – pode ter escondido o processo de constituição dessa escrita, que ficamos impedidos de reconhecer dada a transparência com que essas segmentações se apresentam para nós.

Caso minhas conjecturas tenham algum fundamento e, de fato, não seja possível interpretar o processo de aquisição da escrita como um processo de aquisição de conhecimentos, bem como não seja possível entender que as diferentes soluções que a escrita da criança exhibe para um mesmo “problema” derivam de hipóteses de *um* sujeito, como então interpretar a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional?

Alguns trabalhos – falo especificamente dos trabalhos de Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002, 2005), Bosco (2005a, 2005b) e Campos (2005) – assumem uma postura teórica alternativa no esforço de entender como se dá a transformação de/em alguém que passa a ver o que não via e é assim capturado pela escrita enquanto funcionamento simbólico (cf. LEMOS, 1998). Esses trabalhos colocam-se, em alguns momentos, em postura bastante semelhante aos trabalhos de Abaurre et al. (1997 e 2000), Abaurre (1988, 1990, 1991, 1996), Mayrink-Sabison (1993), Fiad (2004). A semelhança a que me refiro diz respeito ao propósito a que esses trabalhos se dedicam – entender o processo de aquisição da escrita infantil como um processo marcado pela e/ou fundado na relação sujeito/linguagem –, à oposição à noção psicológica de sujeito – tal como definida, por exemplo, em abordagens cognitivistas – e ao reconhecimento e tratamento da flagrante instabilidade e da flutuação que caracterizam a escrita infantil inicial.

É, entretanto, nessas semelhanças que encontramos também as principais diferenças: esses trabalhos se distanciam justamente no modo como se propõem a interpretar o processo de aquisição da escrita infantil; no modo como definem a noção de sujeito e, correlativamente, a noção de *outro*; e, por fim, no modo como interpretam e analisam a instabilidade e a flutuação que caracterizam a escrita infantil inicial. Essas diferenças, evidentemente, emergem sobretudo do quadro teórico que norteia esses diferentes pesquisadores. Os trabalhos de Abaurre et al. (1997 e 2000), Abaurre (1988, 1990, 1991, 1996), Mayrink-Sabison (1993), Fiad (2004), dentre outros, têm como arcabouço teórico principal, embora não exclusivo, as pesquisas desenvolvidas no âmbito da teoria Lingüística e as pesquisas sócio-interacionistas – que contribuem, nesses trabalhos, para dar contornos específicos a noções como as de *sujeito*, *outro* e *interação*. Os trabalhos de Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002, 2005), Bosco

(2005a, 2005b) e Campos (2005), por sua vez, inspiram-se em contribuições de Lemos (1992, 1995, 1997a, 1997b, 1999, 2000, 2002, dentre outros) que, embora marcadas por subsídios vindos da teoria Lingüística, não se restringem a eles – sobretudo os trabalhos mais recentes de Lemos (1999, 2000 e 2002) são nitidamente influenciados por reflexões advindas da Psicanálise, em especial aquela creditada a Lacan.

Na seção seguinte, trato de forma mais detalhada algumas especificidades dos trabalhos de Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002, 2005), Bosco (2005a, 2005b) e Campos (2005), com o intuito de caracterizar essa que é, a meu ver, uma terceira tendência e/ou modo de interpretar o processo de aquisição da escrita.

3. A aquisição da escrita e as mudanças de posição da criança na linguagem

Os trabalhos de Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002, 2005), Bosco (2005a, 2005b) e Campos (2005) propõem que as mudanças que podem ser constatadas na escrita da criança – mudanças estas observadas em diferentes dimensões da escrita: na estruturação de narrativas (SALEH, 2000); na presença/ausência de pontuação (BERNARDES, 2002 e 2005); no uso de recursos argumentativos (CAMPOS, 2005) e nas diferentes configurações do nome próprio na escrita infantil (BOSCO, 2005a, 2005b) – não se qualificariam nem como acúmulo nem como construção de conhecimento, mas seriam evidências de mudanças de posição da criança na sua relação com a linguagem. Essa hipótese mais geral sobre o processo de aquisição da escrita é feita com base em reflexões de Lemos (1992, 1995, 1997a, 1997b, 1999, 2000, 2002, dentre outros) a respeito da aquisição da linguagem infantil. A proposta desses

trabalhos é de que algo análogo ao que ocorre, segundo Lemos, na aquisição da linguagem oral, ocorreria, também, na aquisição da linguagem escrita inicial.

Lemos (op. cit.), ao tematizar em seu trabalho a fala infantil, busca uma postura teórica alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem. Nas observações que faz a respeito da fala infantil, considera que as mudanças na fala da criança não podem ser qualificadas como acúmulo ou como construção de conhecimento. De sua perspectiva,

trata-se, ao contrário, de mudanças conseqüentes à captura da criança, enquanto organismo, pelo funcionamento da língua em que é significada como sujeito falante, captura esta que a coloca em uma estrutura a qual, enquanto estrutura, é incompatível com a interpretação de que há um desenvolvimento, isto é, mudanças de um estado de conhecimento conceituado como individual (LEMOS, 1999, p. 01).

Para a autora, essa estrutura seria a mesma em que se movimentaria o adulto e nela compareceria “o *outro* como instância representativa da língua, a própria língua em seu funcionamento e a criança enquanto sujeito falante” (ibidem, p. 02). A particularidade do processo de aquisição de linguagem estaria na mudança de posição da criança no decorrer desse processo. A proposta de Lemos (2000, 2002) é a de observar as mudanças na fala da criança a partir de uma visão estrutural ou, ainda, sincrônica. Essas mudanças são definidas como três diferentes posições da criança na língua – “relativamente à fala do outro, à língua e, em conseqüência, em relação à sua (da criança) própria fala” (ibidem, p. 02) – e são eleitas como formas de interpretar como se daria a estruturação da criança como falante.

Na chamada *primeira posição*, a criança estaria, segundo Lemos, circunscrita à fala do outro – nos enunciados característicos dessa posição, “a fala da criança não só consiste de fragmentos da fala do adulto como depende do reconhecimento que a interpretação do adulto confere a esses fragmentos para continuar a se fazer presente no diálogo” (LEMOS, 2002, p.

02). A relevância desses enunciados, de acordo com Lemos, estaria centrada no fato de sua opacidade apontar para uma não-coincidência entre a fala da mãe e a fala da criança. Fragmentação e dependência não implicariam, para a autora, um “antes da língua”, nem mesmo uma assimilação do tipo reprodutivo relativamente aos enunciados do outro. Para ela, haveria desde sempre uma língua em funcionamento, o que determinaria um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impediria a consideração de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro.

Os enunciados característicos da *segunda posição* seriam enunciados submetidos ao movimento da língua: característica dessa posição é o comparecimento, na fala da criança, de erros e, concomitantemente, da impermeabilidade da criança à correção do erro pelo adulto, ou melhor, com a impossibilidade de a criança reconhecer o que na fala do adulto, em resposta a seu enunciado, apontaria para uma diferença relativamente ao seu próprio enunciado.

A terceira posição, por sua vez, refere-se a um deslocamento do falante em relação à sua própria fala e à fala do outro. Nela, a criança se dividiria “entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um outro lugar” (ibidem, p. 4). Característica dessa posição é a estabilização, a maior homogeneidade da fala da criança e, ao mesmo tempo, o aparecimento de fenômenos como pausas, reformulações, correções eliciadas pela reação direta ou indireta do interlocutor. Segundo Lemos, a estabilização não pode ser interpretada como a etapa final de desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem, uma vez que uma certa homogeneidade na fala dos adultos não os homogeneiza enquanto falantes, não elimina, nesse sentido, a singularidade e a diferença entre os falantes, tampouco detém a mudança lingüística.

Haveria, pois, apenas uma aparente coincidência da fala da criança com a fala do adulto ou de sua comunidade³⁹.

De acordo com a autora, essas posições não podem ser ordenadas segundo uma teleologia definidora de um processo de desenvolvimento. Nesse sentido, não existiria, nessas três posições delineadas por Lemos (1999), superação, mas “uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (ibidem, p. 02).

Segundo Bosco (2005a, 2005b), essas reflexões, quando transpostas para a aquisição da linguagem escrita, permitiriam

oferecer, das manifestações gráficas ditas iniciais, uma interpretação que nos afasta tanto de concepções de linearidade e literalidade das unidades lingüísticas (palavras ou frases, tais como idealizadas no campo dos estudos considerados mais tradicionais sobre a linguagem), quanto da noção psicológica de sujeito (prevista numa abordagem cognitivista, por exemplo), além de permitir-nos assumir uma concepção de mudança que coloca em xeque uma abordagem do processo de aquisição de escrita regido pela noção de desenvolvimento (BOSCO, 2005a, p. 11).

Na proposta de Lemos (1999), assumida pelos trabalhos de Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002, 2005), Bosco (2005a, 2005b) e Campos (2005), o objetivo é o de deslocar o indivíduo “tomado como sujeito psicológico – origem de sua própria percepção e cognição – de sua posição de sujeito epistêmico cujas propriedades governam sua relação com a língua enquanto objeto” (LEMOS, 1999, p.01). Os processos de subjetivação são entendidos como “efeito da língua que, considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o

³⁹ Outro sinal importante da impossibilidade de pensar esses fenômenos como evidência de conhecimento é, segundo Lemos, o fato de que, no que concerne à terceira posição, eles são o espaço em que se manifesta a heterogeneidade. Ou melhor, pausas, reformulações e correções não ocorrem sempre onde se faria necessário e podem ocorrer quando não parecem necessários, não sendo, portanto, previsíveis, como a noção de metacognição, ou mesmo monitoração da fala, o exigiria.

precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, não só o significa como lhe permite significar outra coisa, isto é, para além do que o significou” (LEMOS, 1999, p. 01-02). Deste modo, busca-se, nesse quadro teórico, tomar distância do sujeito epistêmico diante da língua como seu objeto, “colocando-se a língua como causa de haver sujeito” (LEMOS, 1999, p. 02).

Convém salientar que a perspectiva assumida por Mota (1995), Saleh (2000), Bernardes (2002, 2005), Bosco (2005a, 2005b) e Campos (2005) permite, também, lidar com a heterogeneidade e com a imprevisibilidade que caracteriza a escrita da criança não mais como movimentos exploratórios ou, ainda, tentativas malsucedidas de adequação às convenções escritas – movimentos ou tentativas que, em última instância, apontariam apenas para um conhecimento que estaria ainda por vir –, mas como *movimentos de subjetivação*, marcas inequívocas da relação sujeito/linguagem.

4. Como interpretar a trajetória da criança em direção à escrita convencional?

Examinei, nas seções anteriores, alguns trabalhos e pesquisas que se propuseram a dar interpretações para o chamado processo de aquisição da escrita. Resta, agora, justamente delinear o modo como, nesta investigação, interpretarei a trajetória da criança em sua inserção na escrita convencional e, mais especificamente, o modo como entenderei as mudanças presentes no percurso da criança em direção à palavra escrita.

Penso, então, na possibilidade de interpretar o chamado processo de aquisição da escrita infantil como um processo marcado por diferentes *movimentos* e/ou *posições* da criança na linguagem em sua modalidade escrita – no sentido atribuído a esses conceitos nos trabalhos que apresentei como sendo característicos do que considerarei como “terceira tendência”. Nesse sentido, suponho que as transformações que podem ser observadas nas diferentes dimensões

da escrita da criança ao longo de um determinado período de tempo não constituiriam evidências de desenvolvimento – entendido como a diferença entre um estado inicial zero e um estado final, concluso – tampouco evidências de construções individuais da criança em sua relação com a escrita – construções que a levariam à aquisição de um conhecimento sobre essa modalidade da linguagem. Essas transformações resultariam de *movimentos de subjetivação* ou, mais propriamente, movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada por ela.

Os aspectos da escrita da criança que analiso nesta investigação – o modo como as crianças segmentam seus enunciados escritos, delimitando-os por espaços em branco – são afetados por fatos lingüísticos bastante convencionalizados e restritivos – dentre outros fatores, as normas estabelecidas pelas convenções ortográficas. Suponho que esses fatos lingüísticos, longe de serem transparentes e acessíveis diretamente, estão dispersos nas práticas sociais orais e letradas das quais participamos. Por esta razão, postulo que os *movimentos de subjetivação* pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada por ela, dependeriam, também, da inserção (não-sistemática) da criança em práticas lingüísticas (orais e letradas) historicamente determinadas.

Acredito, assim, que as transformações que podem ser observadas na escrita das crianças resultariam de *movimentos de subjetivação* que seriam, por seu turno, determinados por uma relação entre a inserção (não-sistemática) da criança em práticas lingüísticas (orais e letradas) historicamente determinadas e o modo através do qual a criança seria afetada e, conseqüentemente, capturada pela modalidade escrita da linguagem em seu funcionamento simbólico.

No que toca mais especificamente à segmentação gráfica, considero, portanto, que o processo que leva uma escrita (a escrita de uma criança) a modificar-se ao longo do tempo – de uma escrita estruturalmente instável e heteróclita a uma escrita em convergência com as representações tidas como canônicas da língua em sua modalidade escrita – não poderia ser interpretado como um percurso de superação de etapas e/ou um percurso de desenvolvimento cognitivo, tampouco um percurso de exploração ou, ainda, tentativas malsucedidas de adequação às convenções escritas: as segmentações escritas propostas pelas crianças modificam-se ao longo do tempo em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem: uma relação complexa que envolve o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto *sujeito* escrevente.

Creio que essa tríade merece maior explicitação. Em primeiro lugar, no que toca à noção de *sujeito* – terceiro elemento da tríade acima – é necessário ressaltar que “não são as marcas do *indivíduo em si* – inegavelmente existente – o objeto de decifração do lingüista no caso da relação sujeito/linguagem (...) Não se trata, portanto, de buscar sua definição física, mas sua inserção em uma prática social (CORRÊA, 1998, pp. 172-173). Ou seja, embora tenha selecionado enunciados infantis de dois indivíduos (Vinícius e Tiago) e tenha por objetivo investigar a trajetória dessas duas crianças em sua inserção na escrita convencional, não é nos *indivíduos em si* que me detenho, mas, por um lado, na “singularidade histórica do sujeito, a partir da qual se constrói e se particulariza, na especificidade de micro-eventos discursivos, a imagem que ele faz da (sua) escrita” (ibidem, p. 181) e, por outro, nos movimentos pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada pela escrita em sua dimensão simbólica. Não nego, assim como

Corrêa, a existência dos *indivíduos em si*, mas o que me interessa é a posição *sujeito*, essencialmente histórica, a que eles são/estão submetidos, posição esta, que, a meu ver, é regulada pela linguagem – também historicamente constituída – e pela atuação do *outro*.

Isso me leva ao primeiro elemento da tríade acima referenciada: o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular). De forma similar ao que afirmei anteriormente, não é ao *outro em si*, em sua dimensão física e empírica, que me refiro, mas sim ao *outro* entendido como instância de representação do funcionamento tido como convencional da linguagem em sua modalidade escrita e visto a partir das representações – *imagens*, no sentido atribuído a esse termo por Pêcheux (1990) – que o sujeito escrevente faz sobre ele. Acrescento, baseada em Authier-Revuz (1990), que a noção de outro que permeia a presente investigação é aquela que considera que o *outro* pode ser entendido como uma *outra* língua, um *outro* registro discursivo, um *outro* discurso, uma *outra* modalidade de consideração de sentido, um *outro* enunciado etc. (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30). Com essas afirmações, pretendo dar destaque para o fato de que as menções à “escrita do outro” são, mais propriamente, menções a um “outro lugar de escrita”.

Por fim, relativamente ao segundo elemento da tríade acima referenciada – a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) –, recuso, baseada em Corrêa (1998, 2004) e conforme adiantei no capítulo anterior, “uma visão puramente formal da escrita – que concebe a escrita como um produto acabado, com ênfase em seu papel instrumental de registro – *para tratá-la como um tipo particular de enunciação: a escrita em seu processo de produção, com ênfase na relação sujeito/linguagem*” (CORRÊA, 1998, pp. 171-2, *grifo meu*). Acredito que também no caso da escrita

não há acesso possível (...) ao *fato em si* (...) porque, na escrita (como em outras manifestações da linguagem), tomamos contato com formulações (sobre o mundo e sobre o falado) sempre afetadas pela inserção histórica do sujeito (ibidem, p. 181, *grifo do autor*).

É com base nesse autor que assumo, também, que a linguagem escrita, entendida ao mesmo tempo como prática social e fato lingüístico, é heterogeneamente constituída. Dizer que a escrita é heterogênea significa assumir que a relação oral/escrito que pode ser detectada, por exemplo, na escrita de criança em processo de aquisição, constitui a própria heterogeneidade **da** escrita (e não a heterogeneidade **na** escrita), o que equivale a dizer que a heterogeneidade seria vista como constitutiva da escrita e não como uma característica pontual e acessória dela (CORRÊA, 1997 e 2004).

Dito de outro modo, quando afirmo, por exemplo, que pode ter sido a percepção de um processo fonético-fonológico da fala que determinou uma junção não-convencional de segmentação escrita – como as ocorrências *veium* e *pedium* que fazem parte do enunciado produzido por Vinícius, examinado anteriormente –, percepção esta que resulta de uma suposição, feita por essa criança, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos fonético-fonológicos da fala e fatos de segmentação da escrita, não significa que entendo as ocorrências não-convencionais de segmentação escrita tal como *veium* e *pedium* como derivadas de uma interferência da fala na escrita. Na verdade, elas seriam evidências da imagem que o escrevente faz da (sua) escrita, momento em que “confere à escrita um poder quase ilimitado de representação e de fidelidade representacional” (CORRÊA, 2004, p. 82). Essa imagem não é, entretanto, decorrente da suposta condição de aprendiz da criança, ou seja, não é porque a criança ainda não estaria imersa no funcionamento convencional da escrita que ela proporia tais segmentações. Pelo contrário. A imagem de que a escrita poderia ser entendida como

“transcodificação, extensão ou projeção do gesto articulatório em gesto gráfico; como instrumento de gravação fiel da memória sonora do falado; ou finalmente, como tentativa de representação do planejamento conversacional e do jogo argumentativo prosodicamente marcado” (CORRÊA, 2004, p. 81) não é exclusiva dos enunciados iniciais produzidos pelas crianças – como bem mostra Corrêa em seus trabalhos –, mas é parte constitutiva da escrita como um todo – quando esta é vista a partir das representações que o sujeito faz da (sua) escrita –, uma imagem “tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado” (CORRÊA, 2004, p. 9). Ocorrências de segmentação não-convencional tais como *pedium* e *veium*, afinal, permitem detectar traços de um imaginário infantil sobre a escrita vinculado, essencialmente, ao imaginário presente nas práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças estão imersas. Sendo assim, retomam, em termos de funcionamento, o que acontece com práticas e usos da escrita em geral⁴⁰.

Com a proposição do modo heterogêneo de constituição da escrita, Corrêa (1997, 2004) evita, por um lado, entender a relação entre o falado e o escrito como uma questão de interferência, “fato que traria, implícita, a consideração de ambas as modalidades como puras” (CORRÊA, 1997, p. 86). Busca, inversamente, observar o modo heterogêneo de constituição da escrita na relação que o sujeito mantém com a linguagem, ou seja, levando em conta as representações que o escrevente constrói sobre a (sua) escrita, sobre o interlocutor e sobre si

⁴⁰ Convém salientar que Corrêa propõe que o escrevente circula por um imaginário sobre a constituição da escrita a partir de três eixos: (1) o da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a gênese da (sua) escrita; (2) o da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser o código escrito institucionalizado; e (3) o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido. Esses eixos constituiriam lugares privilegiados de observação e de reconhecimento da circulação dialógica do escrevente na produção do modo heterogêneo de constituição da escrita. Fiz referência, aqui, apenas ao primeiro, que parece ser o eixo que atua privilegiadamente para a constituição das ocorrências *veium* e *pedium*.

mesmo⁴¹. Esse jogo de representações entre *outro*, *escrita* e *sujeito* é também aquele que é encenado na escrita das crianças quando o que se observa é o encontro dessa escrita com a escrita tida como convencional.

Desse modo, afirmo, também, a impossibilidade tanto de localizar em um passado cronológico o ponto inicial do chamado processo de aquisição da escrita, quanto de projetar em um futuro possível seu ponto final. Desde os primeiros enunciados escritos produzidos pelas crianças – todos e qualquer um deles –, já há, coexistentes, um sujeito – interditado pela modalidade escrita da linguagem em seu funcionamento simbólico e por sua inserção em práticas sociais – e uma escrita (em sua heterogeneidade). Analogamente, há sempre lá, nos diferentes e inúmeros enunciados escritos produzidos socialmente pelos inúmeros e diferentes escreventes, mesmo nos enunciados escritos mais “contidos” pelas convenções – não só as ortográficas, mas as convenções impostas, por exemplo, pelos gêneros discursivos vários que circulam em nossa sociedade –, coexistentes, um sujeito (interditado) e uma escrita (em sua heterogeneidade). Nesse sentido, creio que o processo de aquisição da escrita só pode ser interpretado como um processo sem começo e sem fim.

⁴¹ O autor procura, também, distanciar-se de avaliações estereotipadas sobre a escrita, particularmente “aquelas avaliações que tomam como parâmetro um modelo abstrato - literário ou não - de boa escrita” (CORRÊA, 1997, p. 86). Contrariamente, tenciona mostrar que “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” (ibidem, p. 86).

CAPÍTULO 03

mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional

*Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como
querem;
não a fazem sob as circunstâncias de sua escolha e sim sob
aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e
transmitidas pelo passado.
(MARX, 1977)*

1. Introdução

Assim como a História oferece aos homens suas condições de existência, de sentido e de significação, a linguagem, tal como comparece nas práticas sociais orais e letradas – heterogeneamente constituída –, oferece aos homens um horizonte de possibilidades enunciativas latentes. É justamente nesse horizonte de possibilidades latentes que se dão as mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional.

Essas mudanças, por seu turno, podem ser apreendidas pela observação e análise da flutuação que permeia e caracteriza a presença de segmentação gráfica na escrita das crianças, flutuação esta que, a meu ver, constituiria indício de diferentes movimentos da criança na linguagem em sua modalidade escrita ou, ainda, indício de diferentes modos pelos quais as crianças são capturadas pelo funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita.

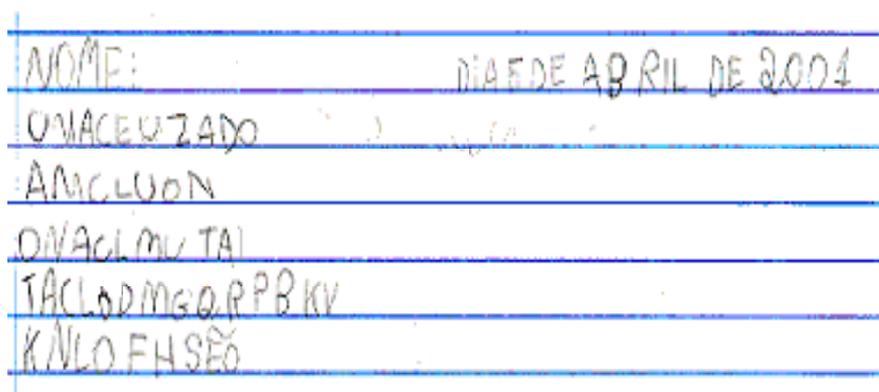
Uma análise global dos enunciados produzidos por Vinícius e Tiago ao longo de seus quatro primeiros anos de escolarização permitiu observar que há flutuação desde os primeiros enunciados produzidos no início da primeira série do ensino fundamental até os últimos, produzidos na quarta série. Essa flutuação pode ser observada em diferentes direções: (a) flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação; (b) flutuação entre “acertos” e “erros” que incidem sobre possibilidades da linguagem; (c) flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção. Nas seções seguintes, detenho-me em cada uma dessas flutuações, com o objetivo, por um lado, de caracterizá-las e, por outro, de observar o modo como elas comparecem ao longo da trajetória escolar inicial de Tiago e Vinícius, no período de abril de 2001 a dezembro de 2004, quando essas crianças cursaram a primeira, a segunda, a terceira e a quarta série do ensino fundamental.

2. Flutuação entre uma escrita “convencional” e uma escrita refratária à interpretação

Quanto falo de flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação, considero alguns enunciados escritos pelas crianças nos quais é possível observar o contraste entre trechos em pleno acordo com as convenções escritas, no que toca à segmentação gráfica, e trechos refratários a uma interpretação, que consistem de espaços (e de unidades) que não podem ser caracterizados como “corretos”, tampouco como “incorretos”. Nos enunciados em que esse tipo de movimento comparece de forma predominante, só é possível presumir uma ordem para os fragmentos que neles comparecem da escrita do *outro* – entendido aqui, conforme afirmei anteriormente, não como o interlocutor

empírico, mas como instância de representação do funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita. Para tornar mais precisa essa caracterização, vou examinar o exemplo a seguir:

Figura 08: Enunciado T01/2001



Este enunciado foi produzido por Tiago em 05/04/2001 e se refere à primeira coleta de dados. Na proposta de produção textual que deu origem a esse enunciado, solicitava-se que as crianças 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?. No enunciado produzido por Tiago, é possível observar o contraste entre trechos que estão plenamente de acordo com as convenções escritas (os espaços entre *de*, *dia*, *abril*, bem como as unidades que eles delimitam) e trechos refratários a uma interpretação que consistem de espaços (e de unidades) que não são/estão, do ponto de vista da segmentação gráfica, “corretos”, tampouco “incorretos”.

Os primeiros aparecem no cabeçalho escrito pela criança e podem, embora não necessariamente, resultar de uma cópia (da lousa ou de um colega) ou de memorização. Os segundos consistem em agrupamentos de letras que não correspondem a palavras da língua e para os quais a atribuição de sentidos se mostra comprometida – neles, estão ausentes características fundamentais da escrita como as relações entre grafemas e fonemas e a delimitação de unidades. Embora possamos ficar tentados a atribuir sentidos convencionais, por exemplo, para o agrupamento UMA em **UMACEUZADO** – que poderia corresponder ao artigo indefinido *uma* – esses sentidos ficam fortemente interditados, dada a ausência de pista lingüística presente na totalidade do enunciado produzido pela criança que autorize tal atribuição de sentido.

Um observador incauto poderia considerar que os trechos para os quais não é possível atribuir sentidos resultam de uma distribuição aleatória de algumas letras sobre o papel: a criança estaria, nesse sentido, apenas preenchendo a folha em branco, sem nenhuma preocupação específica com o texto solicitado pelo pesquisador. Tal consideração fica inviabilizada pela presença de marcas de reelaboração, tais como os apagamentos, que constituem índices de uma certa preocupação com a distribuição gráfica de seu enunciado: embora grande parte do enunciado produzido pela criança não esteja de acordo com as convenções ortográficas, do ponto de vista da criança parece que algo estava “errado”, o que provocou o apagamento na segunda linha.

O contraste que observo nesse enunciado permite afirmar, de um lado, que as estruturas que comparecem de forma “correta” nesse enunciado não podem ser tomadas como índices de conhecimentos; não são, portanto, “acertos” dado que se configuram como uma espécie de colagem da escrita do *outro*. Analogamente, as estruturas que resistem a uma

interpretação não podem ser tomadas como índices de que a criança não está imersa em um funcionamento da escrita; afinal, dentre outras coisas, ela agrupa letras – ora produz combinações de letras que resultam em seqüências *possíveis* na língua, que respeitam a construção de sílabas do Português Brasileiro, tal como, por exemplo, em UMACEUZADO; ora produz combinações de letras que resultam em seqüências *impossíveis* na língua, tal como, por exemplo, a combinação final de letras em TACLODMGQRPBKV – e propõe separações. Nesse último caso, é importante observar o contraste entre a distribuição gráfica proposta para o cabeçalho e a distribuição gráfica proposta para o restante do enunciado: o cabeçalho aparece disposto em toda a linha, chegando, praticamente, até a margem da folha; o restante do enunciado é dividido em “unidades”. Não é possível interpretar esse fato como indício de que a criança distribuiu, em diferentes linhas, diferentes “palavras” escritas de forma não-convencional, mas é possível sugerir que essas seqüências de letras, assim divididas, constituem indícios de que a criança reconheceu/atribuiu alguma diferença entre as “unidades” que compõem seu enunciado, distribuindo-as em razão de fatos que ficamos impedidos de reconhecer⁴².

Em resumo, por um lado, não parece possível reconhecer os processos que determinaram o aparecimento das estruturas para as quais não é possível atribuir sentidos convencionais: muito provavelmente, elas resultam de relações impossíveis de serem pensadas por nós, imersos no funcionamento convencional da escrita. Não existem, nessas estruturas, pistas de quais caminhos tornaram possível essa escrita, embora existam pistas de que um (ou

⁴² Um outro indício de que a criança reconheceu/atribuiu alguma diferença entre as “unidades” que compõem seu enunciado é o apagamento de uma seqüência de letras feito na segunda linha – linha que contém a “unidade” UMACEUZADO.

vários) caminho (s) foi (foram) percorrido (s). Nesse caso, é possível apenas contemplar, sem apreender, um momento particular da particular relação da criança com a escrita.

Por outro lado, embora seja possível afirmar que a criança talvez tenha meramente copiado e/ou memorizado os trechos que estou denominando de convencionais, é necessário salientar que essa cópia e/ou memorização, em contraste com os trechos “opacos”, indicia também uma forma de a criança estar na linguagem em sua modalidade escrita: ela pode não estar submetida às convenções que determinam que *de*, *dia* e *abril* são palavras e que devem ser delimitadas por espaços em branco, mas incorpora essas “palavras” – do *outro* – e, no caso do enunciado em questão, reconhecendo-lhes o funcionamento como unidades gráficas autônomas – caso contrário, ela não teria incorporado à sua escrita os espaços em branco.

Convém ressaltar que enunciados infantis em que só é possível propor uma ordem para os fragmentos dos enunciados do *outro* que neles comparecem são examinados diferentemente em outros quadros teóricos. Conforme adiantei, enunciados escritos nos quais não é possível identificar relações com enunciados falados são caracterizados, nos estudos de orientação cognitivista piagetianos, como escrita do período pré-silábico – cf, a título de exemplo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Esse período seria marcado, segundo as autoras, por duas construções importantes feitas pela criança: a distinção entre formas gráficas figurativas e não-figurativas e a constituição da escrita como objeto substituto. No primeiro caso, a criança construiria a hipótese de que existe uma distinção entre desenhar e escrever e, no segundo, ela construiria a hipótese de que são necessárias formas de diferenciação entre as (suas) escritas – e, assim, passaria a escrever criando critérios de distinção tanto intrafigurais (quantidade mínima de letras e variação interna das letras de um segmento) quanto interfigurais (quantidade mínima de letras e variação interna das letras entre segmentos).

Suponho que uma distinção entre desenho e escrita ou uma distinção que leve em conta a quantidade mínima de letras e variação interna das letras de um segmento ou entre segmentos – hipótese de Ferreiro e Teberosky (1991) para o chamado período pré-silábico – possa ter mobilizado o aparecimento dos trechos opacos do enunciado escrito por Tiago e apresentado acima; entretanto, essa é *uma* possibilidade; outros fatores, inclusive de natureza fonético-fonológica, podem ter atuado na constituição dessa escrita. Considero que as diferentes estruturas que compõem a escrita de Tiago podem ter pretendido, em sua constituição, representar graficamente unidades rítmico-entonacionais de enunciados falados.

Em trabalho anterior (CAPRISTANO, 2003), examinei, também, enunciados e trechos de enunciados semelhantes a esse produzido por Tiago. Centrei-me, exclusivamente, nos trechos que estou considerando como refratários a uma interpretação. Eles foram classificados, naquele momento, como *tentativas de escrita alfabética* e considerados como um caso particular de segmentação não-convencional – acreditava que a presença de agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco poderia ser entendida como um momento em que as crianças estariam, de algum modo, propondo alguma distribuição do fluxo textual em porções menores de forma diferente e/ou distante do esperado pelas convenções escritas. Sob essa denominação agrupei tanto ocorrências em que já era possível detectar o trânsito da criança por elementos de natureza fonético-fonológica e de informações sobre o código escrito institucionalizado quanto ocorrências cuja seleção e arranjo das letras parecia basear-se prioritariamente em informações sobre o código escrito institucionalizado, uma vez que não pude indicar, dadas as características dos enunciados que examinei, a existência de critérios baseados em aspectos fonético-fonológicos – na investigação levada a efeito naquele momento, já fazia referência ao fato de que a dificuldade em indicar outros

elementos e, particularmente, elementos de natureza fonético-fonológicas não significava que esses elementos não pudessem, de algum modo, estar na base da constituição dessas ocorrências.

Julgo, entretanto, que tal classificação esteja parcialmente equivocada: se for verdade que a presença de agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco pode ser interpretada como um momento em que as crianças estariam propondo alguma distribuição do fluxo textual em porções menores, essa distribuição pode ser tanto convencional quanto não-convencional. Ou seja, ao escrever UMACEUZADO a ação efetiva da criança pode ter sido, por exemplo, a de escrever uma única palavra – fato que faria com que essa ocorrência, da perspectiva da segmentação gráfica, tivesse que ser interpretada como convencional – ou uma frase – fato que faria com que essa ocorrência, da perspectiva da segmentação gráfica, tivesse que ser interpretada como não-convencional.

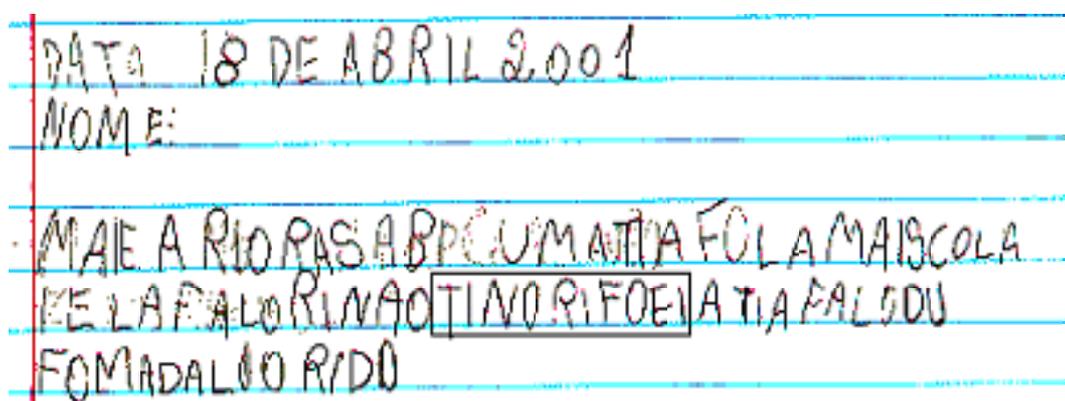
No trabalho de 2003, também não havia atentado para o comparecimento, nos enunciados infantis, do que estou considerando como fragmentos dos enunciados do *outro*. Na investigação que desenvolvi anteriormente, esses dados foram ignorados. Creio, entretanto, como já afirmei, que os enunciados nos quais é possível observar o contraste entre trechos em pleno acordo com as convenções escritas, no que toca à segmentação gráfica, e trechos refratários a uma interpretação põem à mostra a complexidade das seleções e concatenações⁴³ feitas pela criança quanto à distribuição e à natureza das unidades que compõem a (sua) escrita. Longe de atestar conhecimento ou a falta dele, creio que eles evidenciam movimentos

⁴³ Com essa afirmação faço alusão ao fato de a distribuição divergente dos espaços em branco que caracteriza a escrita infantil e, conseqüentemente, as “unidades” também divergentes que são efeito dessa distribuição resultam de momentos de atuação dos eixos metafórico (associativo e/ou paradigmático) e metonímico (sintagmático), tal como descritos primeiramente por Saussure (1971) e revistos por Jakobson (1969) e Lacan (1966 apud, LEMOS, 1992 e 1995). A distribuição gráfica/espacial que a criança faz do fluxo enunciativo seria, pois, produto de duas relações fundamentais da língua/linguagem: as operações de concatenação (afastamento, arranjo e/ou distribuição) e seleção (substituição).

do sujeito nos interstícios do sistema da língua/linguagem em sua modalidade escrita – movimentos esses que, no caso em questão, não podemos apreender.

Esse tipo de flutuação aparece apenas nos dois primeiros enunciados de Tiago: aquele que motivou as reflexões feitas até aqui e o que apresento a seguir:

Figura 09: enunciado T02/2001⁴⁴



Este enunciado foi produzido por Tiago em 18/04/2001 e se refere à segunda coleta de dados. Na proposta de produção textual que deu origem a esse enunciado, solicitava-se que as crianças escrevessem para uma terceira pessoa o que haviam compreendido sobre uma palestra que elas haviam assistido sobre o funcionamento do sistema auditivo, palestra realizada no mesmo dia, em sala de aula. Este enunciado foi produzido apenas treze dias depois do enunciado anterior. É possível observar uma mudança no modo como a criança é capturada pelo funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita: no primeiro

⁴⁴ Leitura possível – considero que não é possível atribuir sentidos para os trechos entre colchetes: *Data 18 de abril 2001/Nome: XXXXX/Mãe/A senhora sabe uma tia foi lá na escola e ela falou que não [TINORIFOE] e a tia falou do [FOMADALO] ouvido.*

enunciado, apenas às seqüências que poderíamos chamar de mais “cristalizadas” (o cabeçalho, mais especificamente) era possível atribuir sentidos mais convencionais. No segundo enunciado, embora a atribuição de sentidos fique em alguns momentos comprometida, já é possível atribuir alguns sentidos ao enunciado produzido pela criança. No que toca à segmentação do enunciado, noto, com alguma dificuldade, que a criança propõe separações: umas já convencionais e outras que não respeitam as convenções. Essa diferença deriva de uma outra forma de a criança estar na linguagem em sua modalidade escrita, ou melhor, de um outro movimento da criança que examinarei em detalhe na seção seguinte.

Nesse enunciado, observo, assim, o contraste entre trechos que estão plenamente de acordo com as convenções escritas – como, por exemplo, em *data*, *abril* e *mãe* –, trechos refratários a uma interpretação – os trechos *tinorifoei* e *fomadalo*, para os quais a atribuição de sentidos fica comprometida, uma vez que não existem pistas que permitam propor uma leitura para eles – e trechos em desacordo com as convenções escritas – como, por exemplo, *o rido* (ouvido) e *folamaiscola* (foi lá na escola).

A flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação aparece, também, em enunciados escritos por Vinícius:

Figura 10: enunciado V01/2001⁴⁵

NOME:
 DIAS DE ABRIL DE 2001
 OMACEQOBEVOIÖVI - LEQ UVABULA
 USSOZU LUGAROLA

Figura 11: enunciado V02/2001⁴⁶

DATA 18 DE ABRIL 2001
 NOME
 QUEI O ROMEVIMAJLEFUBMIOV MEAPIJ MAKIE DE
 DE VIMADE DOVIMAFIQUPISEU JSALFIC JIXOPUFUMA DE
 AMEFOLEBOAR
 DA MABFODAFASE OM EMÍVEABO

⁴⁵ Considero que não é possível propor uma leitura para esse enunciado, uma vez que ele consiste, em sua maioria, em agrupamentos de letras para os quais a atribuição de sentidos se mostra bastante comprometida.

⁴⁶ Idem a 44.

Figura 12: enunciado V03/2001⁴⁷

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 10/05/2001
 TE AMO RENATA - 1º A PARABÉNS [TIAADAPAI]
 VEM PARA CÁ ELAS QUEREM TE VER.
 ROSE

Figura 13: enunciado V05/2001⁴⁸

DIA 13 DE JUNHO DE 2001
 NOME:
 ERA UMA VEZ UM RATO URTADO DO CAMPO
 RECEBEU UMA CARTA A QUE FALAVA DA
 VAMOS JANTAR [LARORIRO] [VOLERAMORIMO] [RIMURI]
 DA DELICIOSA RARARA BOM O RATO FOI CORRENDO
 LA NA ROÇA [SILTO] [TAU] [NUCAENA] MUITO CHATO A CASA
 E BARULHO.

⁴⁷ Leitura possível – considero que não é possível atribuir sentidos para os trechos entre colchetes: São José do Rio Preto, 10/05/2001./ Te amo Renata – 1º A Parabéns [tiaadapai]/Vem para cá eles querem te ver. Rose.

⁴⁸ Leitura possível – considero que não é possível atribuir sentidos para os trechos entre chaves: Dia 13 de junho de 2001/ nome/ Era uma vez um rato o rato do campo/recebeu uma carta a que fala na carta/ vamos jantar [laroriro] [voleramorimo][rimuri]/ta deliciosa rarara bom o rato foi correndo/ la na roça “primo eu vou para a minha casa que é sossegado”/[silto] [tau] [nucaena]muito chato a casa/ e barulho.

Figura 14: enunciado V07/2001⁴⁹

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 9 DE AGOSTO DE 2001.
 NOME:
 O PRECISANDO DE ÓCULOS
 ANTA É UMA ANIMAL LENTO AFEMEA É MAIS GRANDE
 QUE O MACHO AFEMEA É MAIOR QUE O MACHO
 A ANTA SABE NADA MUITO BEM HORA QUE NASCE OS FILHOTES
 DE ESTIMAÇÃO [AIQUE] [FINIAR] O SAL FICA / HORA QUE CHOVE O SAL CAI EM CIMA DELA
 O CAÇADOR MATA ANTA A FÊMEA TEM [ESEGA] ANTA
 ELA [TOBRATO] DA ARVORE.
 FIM

Figura 15: enunciado V08/2001⁵⁰

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 22 DE AGOSTO DE 2001.
 NOME:
 É QUE DENGUE QUE VENENO ACABA BACADEN QUE
 NÃO DEIXA VAZO COM ÁGUA NO VAZO SE PE
 GE DENM QUE ALGUMA PESSOA?
 AI VOSEI AFICATI TRICHE DIMAIS E SE UMA
 PESSOA DA SUA FAMÍLIA AI VOSE NÃO
 IAGOTA DISO TUAMEN NHEPO SEMPRE.
 [AGÃO SE] SE NO MUNDO É TERRO DO BRASIL

⁴⁹ Leitura possível – considero que não é possível atribuir sentidos para os trechos entre chaves: São José do Rio Preto, 9 de agosto de 2001/ Nome/ Precisando de óculos/Anta é um animal lento a fêmea é mais grande/ que o macho a fêmea é maior que o macho/ A anta sabe nada muito bem hora que nasce os filhotes de estimação [aique] [finiar] o sal fica/ hora que chove o sal cai em cima dela/ o caçador mata anta a fêmea tem [esega] anta/ ela [tobtrato] da arvore.

⁵⁰ Leitura possível – considero que não é possível atribuir sentidos para os trechos entre chaves: São José do Rio Preto, 22 de agosto de 2001/ Nome/e que dengue que veneno acaba com a dengue/ não deixe vaso com água no vaso se pe/ ga dengue alguma pessoa?/ ai você fica triste demais e se uma / pessoas da sua família ai você não/ ia gosta disso tua mãe por exemplo./ [agão se] no mundo inteiro do Brasil. Acaba com a dengue

Figura 16: enunciado V11/2001⁵¹

DIA 20 DE SETEMBRO DE 2001,
 NOME:
 PARELHE DE SÃO 500
 UM RELÓGIO QUE TOCA MUSICA 18
 TELEVISÃO DE 43 POLEGADA
 UMA MÁQUINA DE FILMAR 19,90
 CARRETEL DE LINHA 90
 MÁQUINA DE TIRAR FOTO 66
 TELEFONE 22,
 CALCULADORA 7,39
 COMPUTADOR 120,97
 COLECADO 29,80
 CHURRASQUEIRA 21,90
 BATEDeira 55,90
 MICROONDAS 9,77
 XUBADO DE PÓ 9,83

⁵¹ Leitura possível – considero que não é possível atribuir sentidos para os trechos entre chaves: Dia 20 de setembro de 2001/ nome/aparelho de som 500/ um relógio que toca musica 18/ televisão de 43 polegadas/ uma maquina de filmar/ 19,90/ carretel de linha 90/ máquina de tirar foto 66/ telefone 22,/ calculadora 7,39/ computador 120,97/ [colecado] 29,80/ churrasqueira 21,90/ batedeira 55,90/ microondas 9,77/ [xubado] de pó 9,83/geladeira cheia de coisa 52,91/ Cd do KLB 17,80/ boneca 32,90/ ração 6,30/ furadeira 39,90/ cortadeira de madeira 44,90/ [deropa] 8,90/ Luis [ri], 30/ fubá 3,35/ latinha de cerveja/ refrigerante 4,20/ doce 2,65/ coca 1,25/ latinha de coca/ danone 2,15/ bolacha 0,75/ salgadinho 2,55/ choquito 2,90/ sorvete 6,2/ eu fui peguei 500+500 150+500+500+500 porque o dinheiro não dava. Assinado...

GELADERA CENHO DE COZA 52,90
 SE DE DO CAELIBE 17,80
 BUNCA 32,90
 RACÃO 6,30
 FURADERA 39,90
 COTADERA DE MADERA 44,90
 DEROPA 8,90
 LUIS, 21,30
 EVA 3,35
 LABINHA DE CEVEJA
 REFRIGERENTE 4,20
 SOCE 2,65
 COCA 1,25
 LATINHA DE COCA
 DANONE 2,15

BOLACHA 0,75
 SAGADINHO 2,55
 XOQUITO 2,90
 SORVETÉ 6,20
 ~~~~~  
 EUKI PEGEL 500 + 500 + 500 + 500 +  
 500 + 500 PORQUE O BINERO  
 NAO DAVA SINADU.

Os enunciados V01/2001 e V02/2001 referem-se à primeira e à segunda coleta de dados: neles é possível observar a predominância do contraste entre trechos em pleno acordo com as convenções escritas – como os trechos que delimitam as unidades que compõem o cabeçalho escrito pela criança nos enunciados V01/2001 e V02/2001 e alguns trechos do enunciado V02/2001, tais como os trechos *que*, *os*, *o*, *de* (escrito três vezes) e *da* – e trechos refratários a uma interpretação, que consistem de espaços (e de unidades) que, conforme

adiantei, não podem ser caracterizados como “corretos”, tampouco como “incorretos”. Nos enunciados V03/2001, V05/2001, V07/2001, V08/2001 e V11/2001, esse movimento comparece associado a outros movimentos, indiciados pela presença de segmentações não-convencionais e de apagamentos – movimentos que examinarei subsequente, cujo aparecimento denota uma mudança no modo como essa criança é capturada pelo e, conseqüentemente, submetida ao funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita.

Como é possível notar, ao contrário do que ocorreu com os enunciados de Tiago, a flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação permanece por mais tempo na escrita de Vinícius, embora seu comparecimento não seja linear: os enunciados V06/2001, V09/2001, V10/2001 – cf. Anexos, p. 205, 207 e 208 – não contêm nenhum indício desse movimento.

#### *Em síntese*

Os enunciados de Tiago e Vinícius apresentados até aqui exibem o que denomino como um *movimento* da criança na escrita, movimento este que é indiciado pelo contraste (ou oscilação) entre trechos em pleno acordo com as convenções escritas e trechos refratários a uma interpretação. Esse tipo de movimento resulta de seleções e combinações impossíveis de serem pensadas por nós, indivíduos já imersos no funcionamento convencional da escrita. Como procurei mostrar, é impossível recuperar, a partir do produto escrito, o processo que mobilizou tanto o aparecimento dos trechos refratários a uma interpretação, quanto o aparecimento dos trechos convencionais: o caminho – ou, ainda, “os caminhos” – que levou (ram) a criança a escrever dessa forma é (são) interditado (s) para o leitor.

Esses caminhos são, também, “esquecidos” por Tiago e Vinícius ou interditados para eles em favor de outros caminhos. Conforme observei, esse movimento só aparece nos enunciados cronologicamente iniciais – nos dois primeiros enunciados de Tiago e nos seis primeiros enunciados de Vinícius – evidência, portanto, de que há, aqui, a interdição de certos caminhos – de “cadeias latentes”, de “redes associativas”, de possibilidades de seleção e substituição, por um lado e, por outro, de possibilidades de arranjo e distribuição e/ou concatenação – em favor de caminhos reconhecidos e/ou legitimados pelo *outro* – instância de representação do funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita. Essa interdição de caminhos resulta, por sua vez, da divisão enunciativa que o sujeito estabelece na sua relação de alteridade.

Mencionei, acima, que, em alguns enunciados de Tiago e de Vinícius, era possível observar uma mudança no modo como essas crianças eram capturadas pelo funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita: o aparecimento das segmentações não-convencionais. Esse será o tópico da seção seguinte.

### ***3. Flutuação entre “acertos” e “erros” que incidem sobre possibilidades da linguagem***

*A professora escreveu na lousa:  
 “A mamãe afia a faca” e pede para uma criança ler.  
 A criança lê corretamente. Um adulto pergunta à criança:  
 — Quem que é a mamãe?  
 — É a minha mãe, né?  
 — E o que é “afia”?  
 A criança hesita, pensa e responde:  
 — Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha fia.  
 A professora, desconcertada, intervém:  
 Não, afia é amola a faca!*

(SMOLKA, 1999, p. 59)

Na análise que faz do diálogo em epígrafe, Smolka (1999) afirma que, mesmo desconhecendo aparentemente o significado de “afia”, no contexto da oração “*A mãe afia a faca*”, a criança levanta hipóteses sobre o seu significado e sua composição a partir do uso que provavelmente faz/fez de “afia” em suas práticas sociais orais e letradas. Afirma, também, que

Na leitura de ‘a mãe afia a faca’, a criança revela que, do seu ponto de vista, não há uma ‘lógica explícita pela gramática’, mas há a necessidade de articulação de um sentido. Para a criança não existem elos sintáticos óbvios nessa leitura (...), mas ela estabelece elos semânticos, pragmáticos, discursivos, com base no seu esquema interpretativo. Ou seja, a oração que a professora escolheu (copiou da cartilha) para ensinar a ler e a ‘fixar a letra F’, foi lida e interpretada pela criança de acordo com sua experiência de vida e de linguagem, e (aparentemente) decomposta em termos isolados – a mãe, ‘a fia’ (a filha), a faca. (SMOLKA, 1999, p. 60)

Esse diálogo me chama a atenção justamente por evidenciar a dupla possibilidade de segmentação – e, conseqüentemente, de sentido e de leitura – que a seqüência “afia” oferece<sup>52</sup>: essa seqüência pode se referir ao verbo *afiar* ou ao sintagma nominal *a fia* (a filha). Essas possibilidades estão latentes nesse enunciado. A primeira é esperada pela professora e a segunda é acionada pela criança. Longe de constituir um caso isolado, o diálogo em epígrafe é ilustrativo de uma característica da linguagem: a possibilidade, sempre aberta, do equívoco – presente nas múltiplas interações lingüísticas que realizamos diariamente, constituindo um fator que permite, por exemplo, a existência de certas piadas e adivinhas<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> Possibilidade que também aparece no trecho em que a professora tenta explicar o significado de *afia*: *Não, afia é amola a faca!*, afinal a seqüência *amola* poderia ser interpretada como *amola* (do verbo amolar) e *a mola* (sintagma nominal).

<sup>53</sup> Possenti (2002) comenta várias piadas e adivinhas que têm como mecanismo básico de humor justamente a dupla possibilidade de interpretação acionada pela dupla possibilidade de segmentações de uma mesma cadeia fônica. A esse respeito, conferir, também, o trabalho de Tenani (2001), que trata de alguns mecanismos lingüísticos responsáveis pelo efeito de humor de algumas piadas. Nesse trabalho, a autora argumenta, dentre outros fatos, que a possibilidade de duas segmentações de uma mesma cadeia fônica – mecanismo básico das piadas analisadas por ela – estar presente nos textos chistosos mostraria “não só uma forma de dizer o que é proibido socialmente (sexualidade, racismo), mas também a dificuldade/habilidade do sujeito em operar com sua própria língua, que não é um ‘código perfeito’, mas cheio de ‘armadilhas’.” (ibidem, p. 02).

As mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional passam por um movimento que é indiciado pela *flutuação entre “acertos” e “erros” que incidem sobre possibilidades da linguagem*; esse movimento é marcado por seleções e arranjos (concatenações) mobilizados pelo/no sujeito que derivam da possibilidade de equívoco, sempre aberta, a que a linguagem está sujeita. Ele é também assinalado pelo aparecimento de segmentações não-convencionais nos enunciados de Tiago e Vinícius e é efeito de uma mudança no modo como essas crianças são capturadas pelo funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita. Examinemos, abaixo, um enunciado produzido por Vinícius com o intuito de caracterizar esse movimento:

**Figura 17: enunciado V01/2002<sup>54</sup>**

E.M.E.F. Dr. Wilson Romano Calil  
 nome:  
 dia 7 março de 2002.  
 O elefante  
 aqui tá tão fresquinho a floresta tá refrescando  
 a que delícia  
 que isso é um pedaço de borracha  
 é boca de elefante socorro um elefante  
 quem me ajuda não é eu socorro  
 da um beijo aqui beijo gostoso você  
 é homem ou mulher homem quer namorar  
 comigo quer sim também mas casar  
 a mim tem mas casar a mim  
 eu queria casar com você.  
 fim

<sup>54</sup> Leitura preferencial: E.M. E.F. Dr Wilson Romano Calil/ Nome: XXXXXX/ Dia 7 de março de 2002/ O ELEFANTE. Ah! Aqui está tão fresquinho. A floresta está refrescando. Ai que delícia! Que isso? É um pedaço de borracha ou é boca de elefante? Socorro! Um elefante! Quem me ajuda? Não. Sou eu. Só quero dar um beijo. Ah! Que beijo gostoso. Você é homem ou mulher? Homem. Você quer namorar comigo? Ah. Quero sim. Então vamos casar amanhã. Vamos casar amanhã. Eu queria casar com você.

Esse enunciado foi produzido em 07/03/2002, quando Vinícius cursava a segunda série do ensino fundamental. Na proposta de produção textual que deu origem a esse enunciado, solicitava-se que as crianças contassem por escrito uma história em quadrinhos. O enunciado de Vinícius é constituído de oitenta e duas “palavras”. Destas, cinquenta e oito (70,7%) são delimitadas convencionalmente, enquanto que as “palavras” restantes (24, correspondentes a 29,3% do total de palavras do enunciado) são delimitadas de forma não-convencional: ora a criança propõe separações além das previstas pelas convenções escritas – como em *a meneen (amanhã)* – ora propõe junções não previstas – *meajuda (me ajuda)* – e, ainda, combina junções e separações não previstas – como em *tonvem mos (então vamos)*.

A flutuação entre “acertos” e “erros” é, conforme adiantei, evidência de que, se, por um lado, é verdade que nesse produto escrito existem marcas de que a criança detém um certo saber sobre o que é uma palavra escrita convencional, por outro, existem também marcas de um certo não-saber. O contraste entre esses “acertos” e “erros” permite interpretar esse “saber” e esse “não-saber” de uma outra forma: como marcas da inserção e do movimento histórico da criança na linguagem.

Além disso, aquilo que estou considerando como “acerto” não pode ser, de fato, identificado como o *acerto* que ocorre na escrita daqueles já submetidos ao funcionamento convencional da escrita. Com essa afirmação quero chamar novamente a atenção para o fato de que a adequação às convenções escritas pode ser interpretada como algo apenas *aparente*, ou seja, o produto final (a segmentação feita de forma convencional) muito provavelmente esconde um processo que se constitui diferentemente para cada criança.

Explicando melhor: a nossa escrita faz uso do critério morfológico para definição dos espaços em branco entre seqüências de letras, ou seja, devemos separar por espaços em branco

seqüências que possam ser categorizadas como palavras. Quando pensamos na escrita infantil, entretanto, não existem garantias de que as segmentações “adequadas” e/ou “convencionais” propostas pelas crianças – seus “acertos” – significam que elas já dominam, mesmo que parcialmente, tal convenção. Conseqüentemente, acredito que essas segmentações não podem ser interpretadas como evidências de que a criança aprendeu *as* convenções da escrita, que ela construiu um (único) conhecimento sobre a escrita que seria idêntico para todos os falantes e escreventes de uma sociedade – no nosso caso, da sociedade falante e escrevente da língua portuguesa. O fato de figurarem lado a lado segmentações convencionais e não-convencionais – como, por exemplo, *deborracha* (de borracha) e *de elefante*, presentes no enunciado acima – contribui para uma explicação oposta a esta. Ou seja, nos momentos em que as crianças parecem propor as ditas segmentações convencionais e suas escritas aparecem mais controladas, submetidas, então, às convenções da escrita, parece ocorrer que o produto final – segmentação de acordo com a norma ortográfica – escondeu o processo de constituição desta escrita – heterogêneo, por excelência. Com isso pretendo enfatizar que também no caso dos “acertos”, tão presentes nos enunciados escritos infantis, ficamos impedidos de reconhecer os processos que determinaram seus aparecimentos: esses acertos podem ter sido mobilizados tanto pela atuação das convenções escritas quanto pela atuação de algum outro fator, não apreensível diretamente.

Algo diametralmente oposto ocorre com os chamados “erros” de segmentação: eles dão maior visibilidade e permitem distinguir os caminhos ou, mais especificamente, as seleções e concatenações feitas pelas crianças. É possível, a partir do produto escrito – o enunciado infantil –, recuperar processos que muito provavelmente mobilizaram o aparecimento das ocorrências não-convencionais de segmentação. A seguir, examino um

enunciado produzido por Vinícius, tentando reconstituir, conjecturalmente, a partir da observação de dois aspectos da linguagem – aspectos prosódicos e aspectos ligados às convenções escritas – os caminhos que levaram essa criança a delimitar seu enunciado<sup>55</sup>:

**Quadro 05:** Parâmetros que parecem determinar a ocorrência de segmentações não-convencionais.

| Proposta da criança | Parâmetros que parecem determinar a ocorrência de segmentações não-convencionais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TATÃO               | <p>Essa ocorrência parece ter sido provocada pelo trânsito da criança por constituintes prosódicos. Prosodicamente, a partir da leitura que atribuímos a esse enunciado, “ta” é uma frase fonológica<sup>56</sup> e “tão” é um elemento à esquerda do cabeça lexical “fresquinho” da frase fonológica “tão fresquinho”, como pode ser observado em:</p> <p style="text-align: center;">[[AQUI] Φ [TA] Φ [TÃO FESQUINHO] Φ ]I</p> <p>A junção entre <i>ta</i> e <i>tão</i> pode ter sido mobilizada pelo fato de a forma <i>ta</i> (do verbo <i>estar</i>) estar perdendo, no Português Brasileiro, o acento primário e se transformando em um clítico (monossílabo não-acentuado) que as crianças, em alguns momentos, tendem a unir a elementos mais fortes (fonológica, semântica e/ou sintaticamente)<sup>57</sup>.</p> |

<sup>55</sup> Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a linguagem” e, em particular, a Lourenço Chacon pela discussão inicial dos dados de segmentação não-convencional presentes nesse enunciado, por ocasião da minha participação em reunião desse grupo. A responsabilidade pelo resultado final da análise, bem como pelos erros que nela ainda permanecerem é, entretanto, exclusivamente minha.

<sup>56</sup> A frase fonológica (Φ) constitui uma categoria prosódica que congrega um ou mais grupos clíticos. O domínio da frase fonológica é a frase entonacional. Num enunciado tal como “A casa da Ana fica em Marília”, teríamos as seguintes frases fonológicas: [A casa da Ana] Φ [fica em Marília] Φ.

<sup>57</sup> A junção entre “ta” e “tão” pode, também, ser resultado da persistência de um esquema rítmico. Nesse caso, essa junção seria efeito de um “eco” do pé iambo imediatamente precedente: “aqui” – cf., mais adiante, nota 69, a respeito da definição de *pé*. Agradeço ao Prof. Dr. Lourenço Chacon por ter chamado a atenção para esse fato, por ocasião de sua participação na defesa desta tese.

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TONVEN MOS | <p>É possível observar nessa ocorrência a atuação simultânea de aspectos prosódicos e aspectos relativos à escrita convencional. Ela apresenta-se como uma combinação entre uma junção e uma separação não previstas: união entre o que pode ser interpretado como a frase entonacional<sup>58</sup> “então” e o primeiro elemento da frase entonacional “vamos casar amanhã” e a separação não prevista das sílabas<sup>59</sup> da palavra “vamos”, como pode ser observado em:</p> <p style="text-align: center;">[[TON] I [VEN MOS CASAR A MENEEN]IU</p> <p>A autonomia a <i>mos</i> pode ter sido determinada pela proximidade gráfica dessa seqüência com a configuração gráfica do clítico <i>nos</i> (contração de <i>em</i> + <i>os</i>). Notar que <i>mos</i> não recebe acento nessa seqüência. Nesse caso, a criança teria reconhecido “palavras sob palavras”. Uma outra possibilidade é a de que essa ocorrência tenha sido mobilizada pela atuação de uma restrição da modalidade escrita da linguagem: a impossibilidade de unir seqüencialmente, na escrita do português, as letras <i>m</i> e <i>n</i>. Nesse sentido, uma restrição ortográfica da língua impedido a junção e favorecendo a separação não prevista. Notar que, nessa ocorrência, comparece um apagamento justamente nesse momento, apagamento onde a criança substitui a letra <i>m</i> final em <i>vem</i> pela letra <i>n</i> – fato que será comentado subsequente.</p> |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>58</sup> A frase entonacional (I) constitui uma unidade prosódica definida como o conjunto de frases fonológicas ou apenas uma frase fonológica ( $\Phi$ ) que porte uma linha entonacional. Para Nespor e Vogel (1986, p. 188), a regra básica de formação da frase entonacional fundamenta-se na noção de que ela é o domínio de um contorno de entonação e que os fins de frases entonacionais coincidem com posições em que as pausas podem ser introduzidas. Bisol (1996) salienta que existem duas características para a identificação de uma frase entonacional: (a) em uma seqüência de ( $\Phi$ s) que constituam uma I, uma delas é forte por características semânticas, e todas as demais são fracas (embora acrescente que tal característica varia muito em função do estilo, da rapidez de fala e do foco semântico); (b) uma sentença, em geral, declarativa, exclamativa ou interrogativa, tem um contorno entonacional determinado, embora se deva levar em conta uma certa flexibilidade. A frase entonacional é a menor unidade da hierarquia prosódica capaz de expressar conteúdo informativo. Ela pode, inclusive, ser composta por uma única palavra. No enunciado *A casa da Ana fica em Marília* teríamos uma frase entonacional – a palavra em negrito indica uma proeminência acentual possível para este enunciado: [A casa da Ana fica em **Marília**] I.

<sup>59</sup> A sílaba ( $\sigma$ ) constitui a menor unidade prosódica. Assim como os demais constituintes, ela possui um cabeça (nó com valor forte), que em Português Brasileiro é sempre uma vogal, e, possivelmente, seus dominados (nós com valor fraco), que em Português Brasileiro podem ser consoantes ou glides. No modelo prosódico proposto por Nespor e Vogel (1986), as sílabas são agrupadas *pés*.

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AQUI         | <p>Essa ocorrência apresenta-se como uma combinação de junção entre a frase entonacional<sup>60</sup> “ah!” e o primeiro elemento da frase entonacional seguinte “que beijo gostoso”, como pode ser observado em:</p> <p style="text-align: center;">[A] I [QUI BEJO GOSTOSO] I.</p> <p>Essa ocorrência pode também ter sido mobilizada pela semelhança gráfica dessa seqüência com a palavra <i>aqui</i>.</p>                                                                                                                                               |
| TARESFECANDA | <p>Essa ocorrência parece derivar da atuação do contorno entonacional de uma frase entonacional<sup>61</sup>, se a frase for enunciada numa taxa de elocução mais lenta, ou da atuação dos limites de uma frase fonológica<sup>62</sup>, se a frase for enunciada numa elocução rápida. Novamente, a junção entre <i>ta</i> e <i>resfecanda</i> pode ter sido mobilizada pelo fato de a forma <i>ta</i> (do verbo <i>estar</i>) estar perdendo, no Português Brasileiro, o acento primário e se transformando em um clítico – monossílabo não acentuado.</p> |
| AIQUEDESIA   | <p>Essa ocorrência parece derivar prioritariamente da atuação de um enunciado fonológico<sup>63</sup>:</p> <p style="text-align: center;">[AIQUEDESIA] U</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| DEBORRACHA   | <p>Essa ocorrência parece derivar prioritariamente da atuação dos limites de uma frase fonológica<sup>64</sup> simples (preenchida por apenas um grupo clítico<sup>65</sup>).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| QUEROSIN     | <p>Essa ocorrência parece derivar prioritariamente da atuação dos limites de um enunciado fonológico<sup>66</sup>.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

<sup>60</sup> Cf. nota 58.

<sup>61</sup> Cf. nota 58.

<sup>62</sup> Cf. nota 56.

<sup>63</sup> Conforme adiantei (cf. nota 29, p. 59), o *enunciado fonológico* (U) é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica e constitui-se de uma ou mais frases entonacionais. É delimitado pelo começo e fim de um constituinte oracional de natureza sintático-semântica e por pausas inerentes à delimitação de suas fronteiras.

<sup>64</sup> Cf. nota 56.

<sup>65</sup> O *grupo clítico* (C) constitui uma unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica e é formado por uma única palavra de conteúdo acompanhada de clíticos (palavras funcionais átonas, tais como artigos, preposições, conjunções). Num enunciado tal como *A casa da Ana fica em Marília* teríamos os seguintes grupos clíticos: [A casa]C [da Ana]C [fica]C [em Marília]C.

|               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MEAJUDA       | idem ao anterior.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| SOQUERO       | Essa ocorrência parece derivar prioritariamente da atuação de uma frase fonológica simples <sup>67</sup> (o “só” pode ser entendido como um elemento à esquerda do cabeça lexical “quero”).                                                                                                                                         |
| QUENAMORA     | Essa ocorrência parece derivar prioritariamente da atuação de uma frase fonológica reestruturada <sup>68</sup> .                                                                                                                                                                                                                    |
| A MENEEN (2X) | Essa ocorrência parece resultar da oscilação entre a atuação de “unidades” gráficas autônomas – “a” e “meneen” (manhã), ambas palavras da língua – e a atuação dos limites prosódicos de uma sílaba “a” e de um pé iambo <sup>69</sup> “meneen” (manhã). Parece que também nesse caso a criança reconheceu “palavras sob palavras”. |
| VEN MOS       | Essa ocorrência parece resultar da oscilação entre uma atuação de sílabas prosódicas <sup>70</sup> <i>ven mos</i> e a atuação de uma restrição ortográfica da língua em sua modalidade escrita: da impossibilidade de unir sequencialmente, na escrita do português, as letras <i>m</i> e <i>n</i> .                                |

<sup>66</sup> Cf. nota 65.

<sup>67</sup> Cf. nota 56

<sup>68</sup> Segundo Nespôr & Vogel (1986), a frase fonológica é um constituinte que pode ser reestruturado, em condições especificadas. Chacon (2006) afirma que “no português brasileiro, se dois elementos que podem funcionar como cabeça lexical encontram-se imediatamente seguidos e vinculados (sintática e prosodicamente) entre si, eles podem funcionar como uma única frase fonológica, reestruturada” (p. 04). Este é o caso da ocorrência em questão: as frases fonológicas [quer] Φ [namorar] Φ [comigo] Φ reestruturam-se em [quer namorar] Φ [comigo] Φ.

<sup>69</sup> O *pé métrico* (Σ) é uma estrutura hierárquica menor ou igual à palavra morfológica que se define pela relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas. É uma estrutura relativa que se caracteriza por ser forte ou fraco somente em relação a outros elementos. Pode ser, dentre outros, troqueu (forte/fraco) ou iambo (fraco/forte). Vejamos os exemplos a seguir: (a) *casa*; (b) *café*; (c) *borboleta*. Em (a), a palavra “casa” constitui um pé troqueu, uma vez que em relação à sílaba /za/, /ka/ se constitui como uma sílaba forte. Em (b), temos um pé iambo, dado que em relação a sílaba /ka/, a sílaba /fé/ se constitui como uma sílaba forte. Em (c), temos um exemplo de uma palavra constituída por dois pés troqueus /borbo/ /leta/.

<sup>70</sup> Cf. nota 59.

Considero que a produção lingüística escrita de pessoas submetidas ao funcionamento convencional da escrita, no que tange à segmentação gráfica de palavras, é, em geral, regulada, controlada e organizada em função de normas e convenções estabelecidas nas práticas sócio-histórico-culturais desempenhadas pelos sujeitos nos diferentes tipos de atividades humanas. A escrita de crianças em processo de aquisição, embora imersa e derivada também dessas práticas, apresenta uma outra ordem: como é possível observar pelo quadro acima, a produção lingüística escrita das crianças em processo de aquisição, no que tange à segmentação gráfica, é regulada, controlada e organizada em função de parâmetros que, embora incluam normas e convenções estabelecidas nas práticas sócio-histórico-culturais desempenhadas pelos sujeitos nos diferentes tipos de atividades humanas – elas, por exemplo, hipersegmentam seus enunciados escritos guiando-se provavelmente pela percepção da autonomia gráfica de certas unidades como em “a” (artigo definido feminino) “meneen” (substantivo) e pela percepção de regras ortográficas que regem a distribuição de letras como em *ven mos* –, não se limitam a elas. No quadro acima, é possível observar certo número de parâmetros não relacionados às convenções socialmente estabelecidas para a delimitação gráfica de palavras, mas que, possivelmente, advêm de outras possibilidades abertas pelo sistema da língua, como por exemplo, diferentes parâmetros rítmico-entoacionais.

Diferentemente do movimento que observei anteriormente – indiciado pela *flutuação entre uma escrita “convencional” e uma escrita refratária à interpretação* –, o movimento em questão resulta, pois, de seleções e combinações que podem ser recuperadas pelo leitor/pesquisador. Essas seleções e combinações que caracterizam esse movimento não são, entretanto, estáticas: observando a trajetória de Tiago e Vinícius, constata-se que existe

oscilação no modo como são feitas as seleções e distribuições daquilo que presumivelmente a criança percebeu, por alguma razão, como uma unidade.

Antes de observar o modo como esse movimento comparece globalmente ao longo da trajetória escolar inicial de Tiago e Vinícius, creio ser necessário fazer algumas considerações a respeito de dificuldades e de decisões metodológicas que envolvem o exame desse movimento, particularmente quanto à dificuldade de decidir se houve ou não uma delimitação por espaços em branco e quanto à necessidade de propor uma leitura possível para os enunciados infantis.

### *3.1. Algumas dificuldades e algumas decisões metodológicas*

Quanto à dificuldade de decidir se houve ou não uma delimitação por espaços em branco, convém salientar que, no tratamento da escrita de crianças em processo de aquisição, nem sempre é possível decidir se a distribuição dos espaços em branco que comparecem nos enunciados infantis decorre de uma separação feita pelas crianças ou de uma distribuição irregular feita por elas das letras que compõem seus enunciados. Vejamos o enunciado a seguir:

**Figura 09: enunciado T02/2001**

DATA 18 DE ABRIL 2001  
 NOME:  
 MAIE A RIO RASABPEUMATIA FO LA MAISCOLA  
 KE LA FALORINA OTINO RIFOELATIA FALODU  
 FOMADALLO RIDO

A distribuição das letras neste enunciado é bastante irregular, o que faz com que em muitos momentos não seja possível decidir com alguma certeza se a criança propôs uma separação para os agrupamentos de letras ou apenas distribuiu irregularmente o espaço entre as letras que compõem seu enunciado – neste último caso, a criança teria escrito “tudo junto”, hipossegmentando trechos de seu enunciado. Na terceira linha, por exemplo, parece inequívoca a separação entre MAIE, A e RIO, mas não é possível afirmar se houve ou não uma separação entre RIO e RASAB. Do mesmo modo, na seqüência “uma tia foi lá na escola” houve uma separação entre UMATIA e aquilo que antecede esta seqüência (RASAB) – separação que pode ter sido motivada pelo apagamento que faz a criança –, mas não é possível decidir se entre *uma* e *tia* houve uma separação ou a criança apenas distribuiu irregularmente letras que comporiam para ela uma única unidade. Na hipótese de que a criança tenha proposto alguma separação, restaria decidir como ela separou: UMA TIA ou UM A TIA ou UM ATIA.

A irregularidade na distribuição das letras ou na separação de unidades não ocorre porque a criança desconheceria a existência dos espaços em branco. O fato de figurarem – no cabeçalho, por exemplo – espaços separando agrupamentos de letras – que, para o leitor, e talvez apenas para ele, formam palavras da língua – constitui um indício de que este “branco” é já, ele próprio, uma unidade, ou seja, a criança já atribuiu, em alguns momentos, um “lugar” (ou uma função) para o branco. Não é mais, pois, se é que algum dia foi, algo cuja existência e cuja forma a criança não perceba.

Parece ocorrer que os “brancos” nem sempre resultam da necessidade de delimitar, demarcar, determinar e/ou estabelecer limites ou margens de unidades. Na seqüência “uma tia foi lá na escola”, conforme afirmei acima, houve uma separação entre UMATIA e aquilo que antecede esta seqüência (RASAB). Essa separação, entretanto, pode ter sido motivada pelo apagamento que faz a criança: o espaço entre essas seqüências de letras pode ter sido colocado pela criança apenas para satisfazer localmente o desejo de não sobrepor sua escrita. Silva (1994) acredita, também, que alguns casos de segmentação não-convencional que encontrou nos dados que analisou possam ter sido motivados pela interrupção, pela criança, do gesto de escrever, interrupção que, por sua vez, seria provocada pela necessidade de a criança tomar decisões sobre a adequação de um determinado símbolo ou forma gráfica de uma determinada palavra, pela necessidade de realizar outras atividades ou, ainda, simplesmente pelo fato de ter retirado o lápis do papel e o recolocado numa outra posição. Para o autor, essas paradas podem, muito freqüentemente, “estabelecer contextos favoráveis à segmentação, para a criança” (SILVA, 1994, p. 56).

Esses momentos em que não é possível decidir se a distribuição dos espaços em branco decorre de uma separação efetivamente realizada pelas crianças ou de uma distribuição

irregular feita por elas das letras que compõem seus enunciados foram considerados como dificuldades metodológicas. Saliento que apenas nos enunciados produzidos por Tiago ocorreu esse tipo de dificuldade.

Quanto à necessidade de propor uma leitura possível para os enunciados infantis, convém destacar que a dificuldade de atribuir sentidos convencionais é uma das limitações do pesquisador que lida com dados de escrita infantil produzida em condições menos controladas. Como sabemos, as crianças, principalmente no início do processo de aquisição da modalidade escrita da linguagem, muitas vezes não escrevem de acordo com as convenções ortográficas – segmentam de forma não-convencional, fazem relações entre grafemas e fonemas não previstas pelas convenções da escrita, deixam de escrever partes de palavras etc. – o que às vezes dificulta a proposição de uma leitura de seus enunciados escritos. Algumas pistas, entretanto, possibilitam propor *uma* leitura. Essas pistas estão relacionadas às próprias previsões que podem ser feitas a partir das condições de produção dos enunciados, bem como do gênero discursivo no qual eles foram produzidos. Estes são, pois, parâmetros que utilizei para propor uma leitura dos enunciados produzidos pelas crianças, que, destaco, serão apenas leituras preferenciais.

No enunciado anterior, por exemplo, embora tenha proposto uma leitura preferencial para o agrupamento de letras RIORASAB – propus que este agrupamento de letras corresponderia a “senhora sabe”, tendo por base a proposta de produção do enunciado e as previsões que podem ser feitas por meio dela –, não é possível afirmar categoricamente que a criança de fato “pretendeu” escrever “senhora sabe”. Algo semelhante ocorre com a seqüência final do enunciado da criança: FOMADALOO RIDO. As previsões que podem ser feitas a partir das condições de produção deste enunciado – que tinha por tópico central o

funcionamento do aparelho auditivo – permitem afirmar que a criança pode ter pretendido escrever a palavra *ouvido*, na parte final do trecho FOMADALOO **RIDO**.

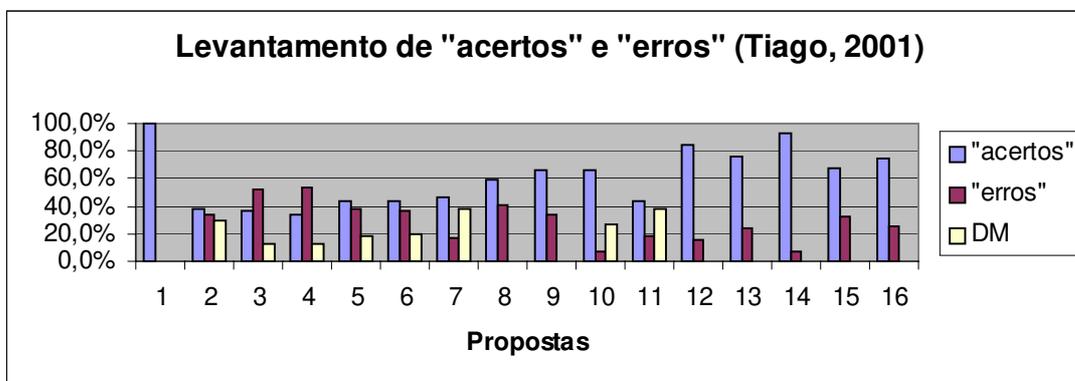
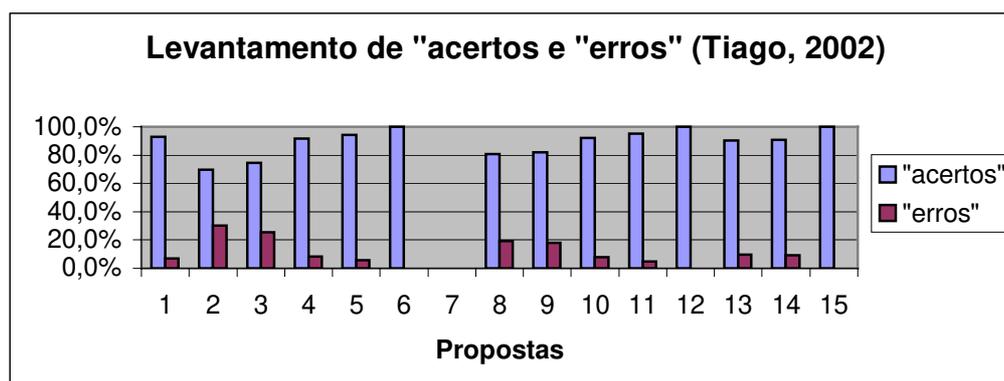
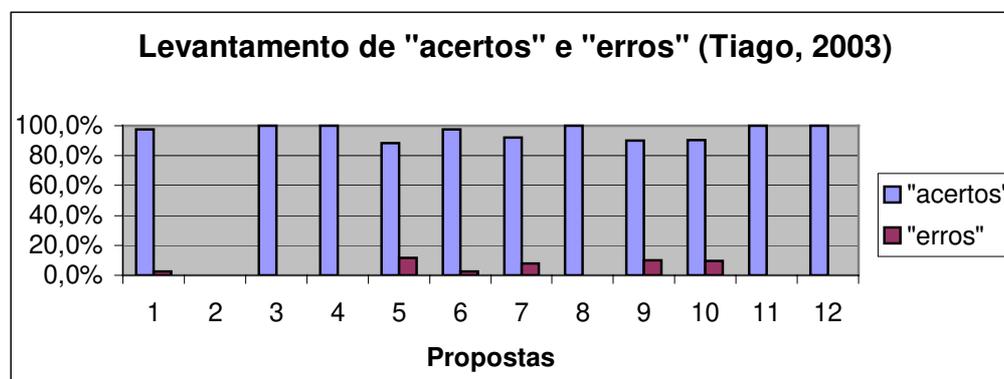
A proposição de uma leitura preferencial ou possível é necessária devido ao fato de que muitas segmentações não-convencionais propostas pelas crianças parecerem resultar de uma atuação de aspectos prosódicos da língua – que serão examinados, nessa investigação, tal como delineados em Nespor e Vogel (1986). Para detectar esses aspectos prosódicos, é fundamental atribuir uma leitura preferencial aos enunciados infantis; afinal, muitos aspectos prosódicos da escrita das crianças somente podem ser recuperados a partir da atribuição de uma leitura para seus enunciados.

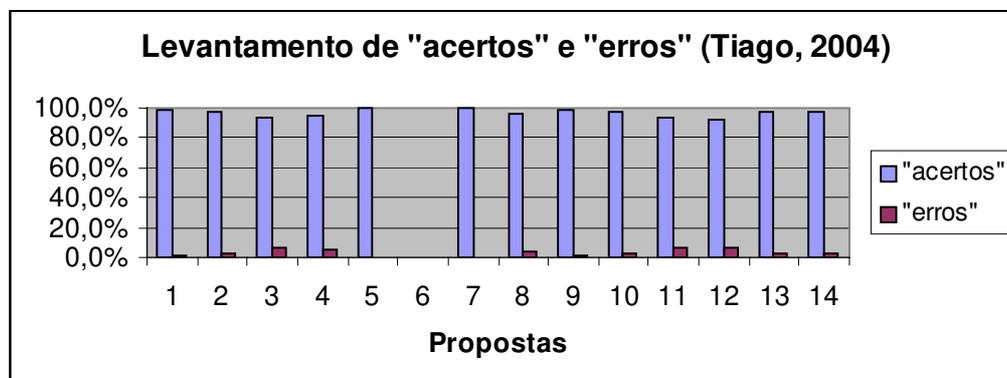
### *3.2 Flutuação entre “acertos” e “erros” no conjunto dos enunciados produzidos por Tiago e Vinicius*

A seguir, faço um levantamento<sup>71</sup> quantitativo do número de “acertos” e de “erros” relativamente ao número de palavras possíveis de serem identificadas em cada enunciado produzido por Tiago e Vinicius ao longo dos quatro anos de escolarização que examino. Esse levantamento tem como propósito observar a flutuação que caracteriza esse movimento de forma mais global – flutuação entre “acertos” e “erros”. Vejamos:

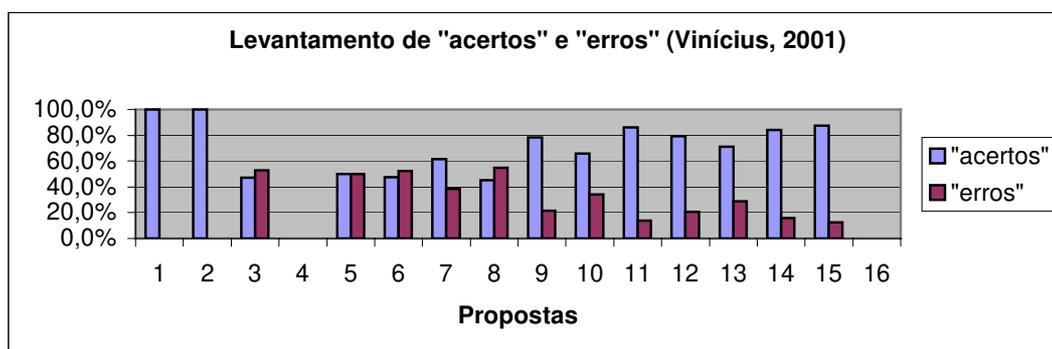
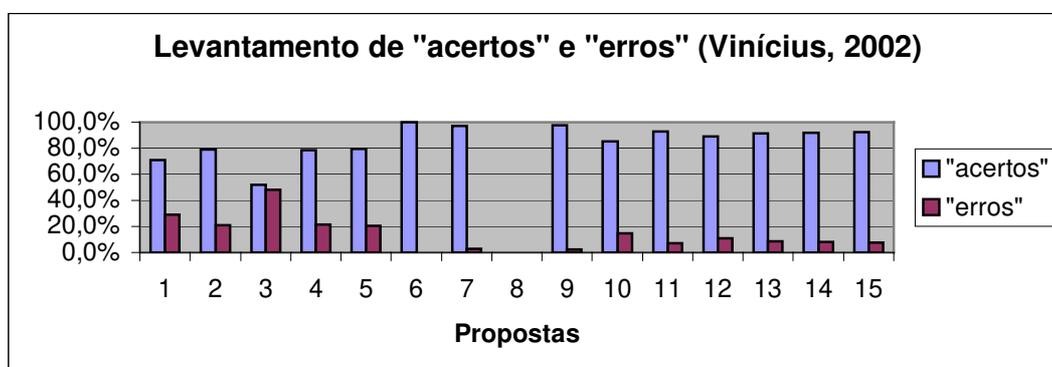
---

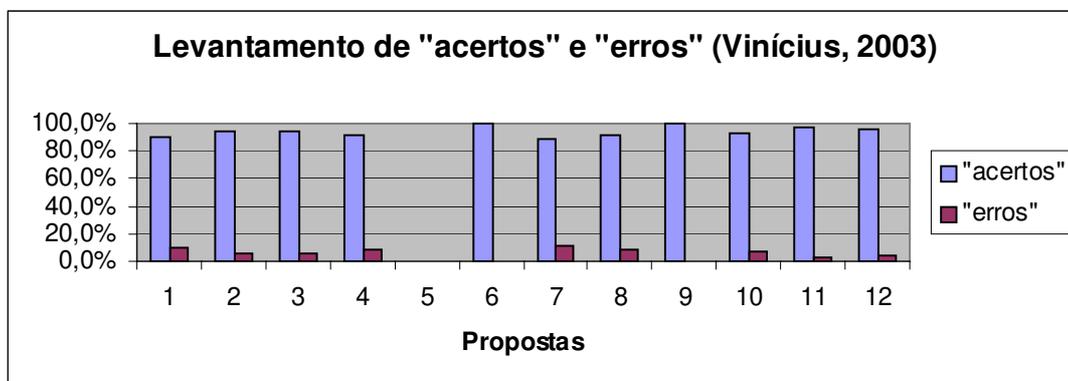
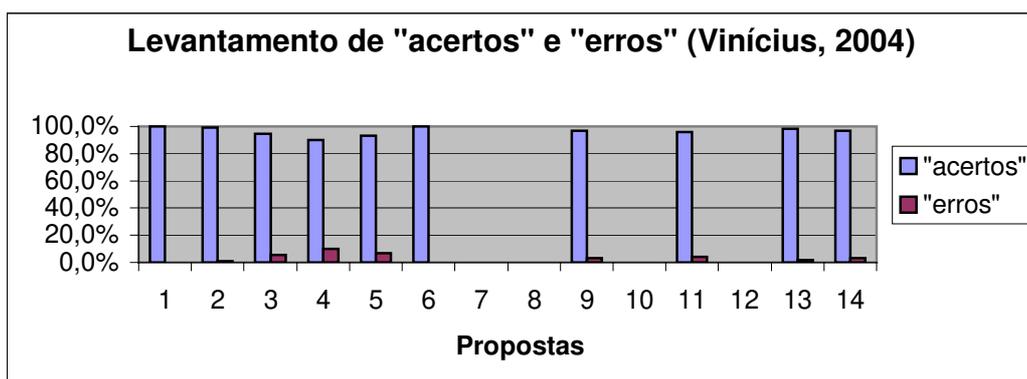
<sup>71</sup> Esse levantamento foi feito da seguinte forma: primeiramente, quantifiquei o número de palavras por enunciado escrito pelas crianças; em seguida, o número de palavras delimitadas convencionalmente e, por fim, o número de palavras delimitadas de forma não-convencional. Para esse levantamento foram excluídos o nome da criança e os nomes completos de pessoas reais – daqueles para quem ela se dirige – e os números relativos às datas e a quantidades. As abreviações foram contadas como palavras – E. M. E. F, por exemplo, corresponde a quatro palavras.

**Gráfico 01:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2001)<sup>72</sup>**Gráfico 02:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2002)**Gráfico 03:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2003)<sup>72</sup> A abreviatura DM se refere às dificuldades metodológicas.

**Gráfico 04:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Tiago, 2004)

Vejamos, agora, os dados de Vinícius:

**Gráfico 05:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2001).**Gráfico 06:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2002)

**Gráfico 07:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2003)**Gráfico 08:** Levantamento de “acertos” e “erros” (Vinícius, 2004)

Uma primeira observação a ser feita a respeito desse levantamento mais global é a falsa impressão dada pelos números relativos às propostas 1/2001, concernente aos dados de Tiago, e às propostas 1/2001 e 2/2001, concernente aos dados de Vinícius. Nos enunciados resultantes dessas propostas, tanto Tiago quanto Vinícius tiveram 100% de “acerto”. Esses enunciados, contudo, se referem àqueles enunciados nos quais, conforme adiantei, é possível verificar o contraste entre trechos em pleno acordo com as convenções escritas, no que toca a segmentação gráfica, e trechos refratários a uma interpretação, que, quando pensados

relativamente à segmentação gráfica, consistem de espaços (e de unidades) que não podem ser caracterizados como “corretos”, tampouco como “incorretos”. Para a quantificação dos “acertos” em enunciados como esses, considere apenas os trechos que estavam de acordo com as convenções escritas – geralmente, trechos que correspondiam ao cabeçalho escrito pelas crianças. Os números relativos a essas propostas devem ser avaliados levando-se em consideração essa informação: nesse sentido, eles não atestam a plena concordância da escrita dessas crianças com as convenções escritas<sup>73</sup>.

Uma outra observação importante diz respeito à presença de dificuldades metodológicas – momentos em que não é possível decidir se a distribuição dos espaços em branco decorre de uma separação efetivamente realizada pelas crianças ou de uma distribuição irregular feita por elas das letras que compõem seus enunciados. Como afirmei anteriormente, essas dificuldades ocorreram apenas em trechos dos enunciados 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11 produzidos por Tiago em 2001. Elas aparecem somente em momentos em que Tiago escreve com letra de forma maiúscula.

Convém salientar que, embora não seja possível identificar os processos que permitiram a existência desses trechos que redundam em dificuldades metodológicas, isso não significa que esses processos não existiram. Faço tal afirmação com base no exame de enunciados como o que segue:

---

<sup>73</sup> Embora tenha, também, unificado sob o rótulo “acerto” inúmeras ocorrências em concordância com as convenções escritas, não acredito que todas essas ocorrências tenham sido motivadas unicamente pelo fato de a criança ter sido afetada diretamente por essas convenções. Conforme afirmei em outros momentos desta investigação, os “acertos” são opacos; por esta razão, não é possível reconhecer os processos que os determinaram, mas isso não significa que esses processos sejam sempre os mesmos e que correspondam àqueles que governam a escrita de escreventes já imersos no funcionamento convencional da escrita. Os números relativos aos “acertos”, nesse sentido, devem ser avaliados levando-se em consideração essa informação.



Com base nessas duas ressalvas e considerando apenas o levantamento feito nos gráficos acima, constata-se que os percursos de Vinícius e Tiago em direção à palavra escrita convencional são, em muitos aspectos, similares. É possível verificar, por exemplo, que são infreqüentes os enunciados produzidos por essas crianças em que não há flutuação entre “acertos” e “erros” – apenas nos enunciados resultantes das propostas 1/2001, 6/2002, 12/2002, 15/2002, 3/2003, 4/2003, 8/2003, 11/2003, 12/2003, 5/2004 e 7/2004, concernentes aos dados de Tiago, e nos enunciados resultantes das propostas 1/2001, 2/2001, 6/2002, 6/2003, 9/2003, 1/2004 e 6/2004, concernentes aos dados de Vinícius, não é possível constatar flutuação<sup>74</sup>. Esse fato, a meu ver, constitui importante evidência de que a trajetória de Tiago e Vinícius em direção à palavra escrita convencional é predominantemente determinada pela oscilação – e, nesse caso específico, pela oscilação derivada de possibilidades que o sistema da língua/linguagem exhibe.

Uma outra semelhança entre os percursos de Tiago e Vinícius pode ser observada no fato de os “erros” produzidos por essas crianças, de modo geral, concentrarem-se nas propostas relativas à primeira série do ensino fundamental e nas propostas relativas ao início da segunda série. Além disso, tanto no percurso de Tiago quanto no de Vinícius, é possível observar que a presença de “erros” diminui ao longo dos anos, embora essa diminuição não seja, em ambos os casos, linear. Notar, a título de exemplo, que no levantamento dos “acertos” e “erros” de Tiago em 2002, houve uma diminuição gradativa dos “erros” nas propostas 2, 3, 4, 5 que culminou com a ausência de “erros” na proposta 6. A suposta linearidade, contudo,

---

<sup>74</sup> É necessário lembrar que, nos enunciados decorrentes das propostas 1/2001 e 2/2001, concernentes aos dados de Vinícius, embora não haja flutuação entre “acertos” e “erros”, verifica-se, segundo o que assinalai anteriormente, um outro tipo de flutuação: uma flutuação entre uma escrita aparentemente convencional e uma escrita refratária à interpretação. O mesmo ocorre com o enunciado da proposta 1/2001, produzido por Tiago. Além disso, os enunciados decorrentes das propostas 3/2003, 8/2003 e 12/2003, produzidos por Tiago, também são marcados por um outro tipo de flutuação: uma flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção – da qual tratarei em seções subseqüentes.

desaparece na proposta 8, na qual os “erros” voltaram a surgir. Considero que fatos semelhantes a esse constituem mais uma evidência de que não há linearidade nos caminhos que se abrem para viabilizar a escrita dessas crianças – no que tange à presença de limites e/ou fronteiras para as unidades que compõem seus enunciados escritos. Por conseguinte, esses fatos indicam que a estabilização da escrita dessas crianças – a plena sujeição dessas escritas às convenções e/ou restrições da modalidade escrita da linguagem, especificamente, no que toca à delimitação de palavras – é, sobretudo, conseqüência da flutuação e da não-linearidade.

Os percursos de Vinícius e Tiago em direção à palavra escrita convencional não são, entretanto, marcados apenas por similaridades. Na análise dos diferentes “erros” produzidos por essas duas crianças, é possível observar algumas divergências. Esse será um dos temas da próxima seção.

### *3.3 As segmentações não-convencionais como indícios privilegiados do movimento da criança nos interstícios da linguagem em sua modalidade escrita.*

Em trabalho anterior (CAPRISTANO, 2003), tive por objetivo principal elaborar hipóteses sobre o processo de constituição dos chamados “erros de segmentação” – ou, como prefiro, das chamadas “segmentações não-convencionais”. De acordo com o que expus precedentemente – cf. Capítulo 1 – , na análise que desenvolvi, propus uma espécie de taxonomia das segmentações não-convencionais, reunindo-as em função daquilo que designei como quatro diferentes modos de funcionamento, funcionamentos que, por sua vez, resultavam de possíveis relações estabelecidas pelos escreventes entre aspectos de suas práticas sociais orais e letradas. Esses funcionamentos foram nomeados da seguinte forma: (a)

segmentações não-convencionais resultantes de tentativas de escrita alfabética; (b) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior atuação de constituintes acima do domínio da palavra fonológica<sup>75</sup> na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado; (c) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica (sílabas<sup>76</sup> e pé<sup>77</sup>) e informações sobre o código escrito institucionalizado; (d) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado;

Considero, de acordo com o que assumi anteriormente, que a classificação feita em (a) esteja parcialmente equivocada – cf. reflexões presentes nas páginas 79 e 80 deste mesmo capítulo. Presumo, entretanto, que os funcionamentos em (b), (c) e (d) são os mesmos que observo no exame dos “erros” de Vinícius e Tiago. No trabalho desenvolvido em pesquisa anterior, esses funcionamentos foram propostos com base na constatação de que as ocorrências de segmentação não-convencional, embora freqüentemente muito diferentes entre si, resultavam da oscilação ou trânsito das crianças por dois diferentes aspectos das práticas sociais orais e letradas das quais elas possivelmente foram/eram partícipes: um mais ligado aos aspectos prosódicos de enunciados falados e proveniente de momentos em que o escrevente “ao apropriar-se da escrita (...), tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade” (CORRÊA, 2004, p. 10) e outro mais ligado à imagem que as crianças teriam do que seria próprio da escrita e vinculado ao que considerei, fundamentada no trabalho de

---

<sup>75</sup> Cf. nota 33.

<sup>76</sup> Cf. nota 59.

<sup>77</sup> Cf. nota 69.

Corrêa (1997), como uma representação, proposta pelo escrevente, com base no código escrito institucionalizado<sup>78</sup>.

No funcionamento em (b), reuni ocorrências de segmentação não-convencional que têm sido denominadas em trabalhos que lidam com o tema da segmentação na escrita infantil – cf., a título de exemplo, Silva (1994), Cunha (2004) Paula (2004), dentre outros – como *hipossegmentações* e que parecem ser determinadas prioritariamente pela atuação de diferentes limites prosódicos. Esse tipo de ocorrência, muito provavelmente, deriva, segundo adiantei no capítulo anterior, de uma suposição, 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, em especial as “fronteiras” estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações. Seriam, nesse sentido, preferencialmente<sup>79</sup>, indícios de uma das imagens que o escrevente faz da (sua) escrita – no sentido atribuído a essa afirmação por Corrêa (1997, 1998, 2004) – ou, ainda, de um dos modos segundo os quais o escrevente circula em dados momentos de sua produção escrita, momento em que “confere à escrita um poder quase ilimitado de representação e de fidelidade representacional” (CORRÊA, 2004, p. 82). No enunciado de Vinícius acima apresentado (enunciado V01/2002), as ocorrências TARESFECANDA (ta refrescando), AIQUEDESIA (aí que delícia!), DEBORRACHA (de borracha), QUEROSIN (quero sim),

---

<sup>78</sup> Não descarto a hipótese de que outros fatos lingüísticos, ligados a aspectos semânticos e sintáticos da língua/linguagem, por exemplo, possam atuar para o aparecimento das ocorrências de segmentação não-convencional. Entretanto, em meu trabalho anterior, bem como na presente investigação, elegi como fatores privilegiados para análise aspectos ligados à organização prosódica da linguagem e aspectos ligados às convenções escritas.

<sup>79</sup> A afirmação de que as hipossegmentações são *preferencialmente* indícios de uma das imagens que o escrevente faz da (sua) escrita não é casual. Com essa ênfase, desejo salientar, do mesmo modo que Chacon (2007), que essas ocorrências também são afetadas por parâmetros advindos das práticas letradas dos sujeitos, uma vez que as fronteiras das estruturas hipossegmentadas são, sempre, coincidentes com limites de palavras da língua, fato que apontaria “para um entrecruzamento de critérios de natureza prosódica e critérios de natureza gráfica na composição dessas estruturas” (CHACON, 2007, p. 08).

MEAJUDA (me ajuda), SOQUERO (só quero), QUENAMORA (quer namorar) exemplificam esse funcionamento. Evidentemente, o tipo de limite prosódico que determina as hipossegmentações pode ser diferente. Assim, AIQUEDESIA (ai que delícia!) parece derivar da atuação de um enunciado fonológico<sup>80</sup>: [aiquedesia] U, enquanto DEBORRACHA (de borracha) parece derivar da percepção dos limites de uma frase fonológica simples<sup>81</sup> – preenchida por apenas um grupo clítico<sup>82</sup>.

No funcionamento em (c), por sua vez, reuni ocorrências de segmentação não-convencional que têm sido designadas como *hipersegmentações* – segmentações além das previstas pelas convenções escritas. No enunciado de Vinícius (enunciado V01/2002), as ocorrências A MENEEN (amanhã) e VEN MOS (vamos) exemplificam esse funcionamento. Tais ocorrências parecem derivar da atuação simultânea de limites prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado. Explico-me: por um lado, as rupturas que podem ser observadas em A MENEEN (amanhã) e VEN MOS (vamos) ocorrem em limites de sílaba (*a*, *ven* e *mos*) e em limites de pé (*mennen*), o que indicia a circulação de Vinícius por suas práticas orais ou, em outras palavras, indicia a atuação, nesse momento do enunciado escrito por Vinícius, de limites prosódicos. Por outro lado, não é possível deixar de observar que em A MENEEN (amanhã) a ruptura não prevista emerge em um lugar em que de fato poderíamos

---

<sup>80</sup> Cf. nota 29.

<sup>81</sup> Cf. nota 56.

<sup>82</sup> Em trabalho no qual examina, em particular, hipossegmentações presentes na escrita de crianças que freqüentam a educação infantil em escolas da rede municipal de ensino de Marília (SP), Chacon (2007) afirma que as ocorrências de hipossegmentação poderiam indicar a “sensibilidade [da criança] a aspectos sintáticos e semânticos da língua, bem como de relações entre eles e aspectos fonológicos da língua – como curvas entonacionais, acento e pausas” (CHACON, 2007, p. 08). Isto decorre, segundo Chacon, do fato de que as estruturas prosódicas que, muito provavelmente, afetam as hipossegmentações presentes na escrita das crianças – o autor faz referência, em especial, à frase fonológica, à frase entonacional e ao enunciado fonológico, tal como definidos por Nespor e Vogel (1986) –, contam, em sua constituição, com a contribuição de informações de natureza sintática e semântica. Nesse sentido, é possível postular, como faz Chacon (2007), que a própria diversidade de parâmetros que afetam a proposição das hipossegmentações indicaria “um movimento das crianças entre diferentes possibilidades de categorização dos elementos da língua” (CHACON, 2007, p. 08).

reconhecer palavras da língua – as palavras *a* (artigo definido) e *manhã* (substantivo) – e em VEN MOS (vamos) a ruptura parece resultar da atuação de uma restrição ortográfica da língua em sua modalidade escrita: a impossibilidade de unir seqüencialmente, na escrita do português, as letras *m* e *n* ou, ainda, a atuação da proximidade gráfica da seqüência *mo* com a configuração gráfica do monossílabo *no* (contração de *em* + *o*) e da proximidade gráfica da seqüência *vem* com o verbo *vir* (vem). Tanto o reconhecimento de palavras da língua quanto a atuação de uma restrição ortográfica constituem indícios da circulação de Vinícius por suas práticas letradas ou, em outras palavras, indicia a atuação, nesse momento do enunciado escrito por Vinícius, de informações ligadas à escrita institucionalizada.

Por fim, no funcionamento que propus em (d), reuni ocorrências de segmentação não-convencional que não podiam ser satisfatoriamente compreendidas se categorizadas como hiper ou hipossegmentações. Essas ocorrências tinham como particularidade se constituírem por “junções justamente em partes nas quais deveria (ou se suporia) haver um *limite* ao mesmo tempo ortográfico e prosódico” (CHACON, 2004, p. 226)<sup>83</sup>. Além disso, essas ocorrências caracterizavam-se pelo fato de resultarem, em geral, da atuação simultânea de mais de um constituinte prosódico. Ou seja, consistiam de estruturas que

no amálgama que apresentam, indiciam a intuição do escrevente de um constituinte prosódico que englobaria a estrutura amalgamada – e, como consequência, o envolvimento de mais de um constituinte prosódico numa mesma estrutura, já que, no interior desse constituinte mais amplo, parte dele fica isolada por espaços em branco (CHACON, 2007, p. 07).

---

<sup>83</sup> Chacon (2004) deteve-se especificamente em estudar esse tipo de ocorrências que, em suas palavras, parecem não reproduzir – como nos casos de hiper e hipossegmentação – “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 e Vogel (1986)” (CHACON, 2004, p. 225).

A atuação simultânea de mais de um constituinte prosódico está, em geral, associada também à atuação de informações sobre a escrita institucionalizada. Para citar um exemplo, vou examinar, novamente, a ocorrência TONVEN MO (então vamos), que consta no enunciado de Vinícius, acima apresentado. Essa ocorrência, de acordo com o que antecipei, apresenta-se como uma combinação entre uma junção e uma separação não previstas, mais especificamente, a união entre o que pode ser interpretado como a frase entonacional<sup>84</sup> “então” e o primeiro elemento da frase entonacional “vamos casar amanhã” e a separação não prevista das sílabas da palavra “vamos”, como pode ser observado em:

[[TON] I [VEN MO CASAR A MENEEN]IU

Difícilmente poderíamos compreender essa ocorrência de segmentação não-convencional localizando nossa atenção em apenas uma de suas partes (TONVEN ou MO). Parece que é a atuação simultânea de aspectos prosódicos e aspectos relativos à escrita convencional que determinaram seu aparecimento. Creio não ser ilícito supor, pela junção observada entre TON e VEN, a atuação de um constituinte prosódico tal como o enunciado fonológico<sup>85</sup> – a criança pode ter selecionado para escrever todo o enunciado “então vamos casar amanhã” – que, por sua vez, pode ter sido atravessada pela atuação de uma percepção dos limites de sílaba da língua (*mos*) e de características da escrita convencional – a impossibilidade de unir seqüencialmente, na escrita do português, as letras *m* e *n*. No que toca à atuação de características da escrita convencional, poderíamos supor, ainda, que essa

---

<sup>84</sup> Cf. nota 58.

<sup>85</sup> Cf. nota 29.

segmentação não-convencional teria sido atravessada pela percepção da proximidade gráfica da seqüência *mos* com a configuração gráfica do monossílabo *nos* (contração de *em* + *os*). Segundo Chacon (2004), em casos como esse, “o reconhecimento daquilo que poderia funcionar como uma palavra para a criança acompanharia o próprio movimento de seqüenciação da atividade de escrever” (p. 227). Mas não só. Algumas ocorrências que caracterizam esse funcionamento podem resultar também de uma ação/percepção retrospectiva: é o caso da ocorrência AQUI (**ah! Que** beijo...), também presente no enunciado de Vinícius (enunciado V01/2002). Essa ocorrência apresenta-se como uma combinação de junção entre a frase entonacional “ah!” e o primeiro elemento da frase entonacional seguinte “que beijo gostoso”, como pode ser observado em:

[A] I [QUI BEJO GOSTOSO] I.

Ela pode também ter sido mobilizada pela semelhança gráfica dessa seqüência com a palavra *aqui*. Nesse caso, “o próprio término de um elemento que pode ser considerado, convencionalmente, como palavra é que foi reconhecido” (CHACON, 2004, p. 228) reconhecimento este que, segundo Chacon, seria fruto de uma ação retrospectiva do sujeito em seu ato de escrever – ou, como prefiro, de uma ação retrospectiva de restrições da língua sobre/no sujeito escrevente.

Esses três funcionamentos, assim caracterizados, podem ser encontrados na escrita de Vinícius e Tiago. Meu propósito, a seguir, é justamente observar como eles comparecem na trajetória dessas duas crianças em direção à palavra escrita convencional. Para simplificar a

apresentação, esses modos de funcionamento serão referenciados, respectivamente, como hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas<sup>86</sup>:

**Quadro 06:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2001

| 2001 |                                           |                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P    | Hipossegmentação                          | Hipersegmentação                                                                                                                                                                                                                         | Mescla                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 01   | —                                         | —                                                                                                                                                                                                                                        | —                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 02   | FOLAMAISCOLA (foi lá na escola)           | E LA (ela)<br>O RIDO (ouvido)                                                                                                                                                                                                            | FALOU DU (falou do)                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 03   | NAISOCOLA (na escola)                     | PO DE (pode)                                                                                                                                                                                                                             | NAMRO NA NO CALIL (no Romano Calil)<br>TIAEUQRINHA (tia eu queria)<br>CASIO RAVINHA (que a senhora vinha)                                                                                                                                                           |
| 04   |                                           | PRE TO (preto)<br>IS COLA (escola)                                                                                                                                                                                                       | RENATAA QUI (Renata, aqui)<br>NUI TOLEGA LIA GENTE (muito legal e a gente)<br>BRAINCANAO RA (brinca na hora)<br>A GETEPREDEISCREVE (a gente aprende escrever)                                                                                                       |
| 05   | ORATO (o rato)                            | NO ME (nome)<br>CAM PO (campo)<br>RA TO (rato)<br>CIDA DE (cidade)<br>A I (aí)<br>CE U (seu)<br>A BRI O (abriu)<br>CIDA DE (cidade)                                                                                                      | CARTAPU (carta pro)<br>PUM (pra um)                                                                                                                                                                                                                                 |
| 06   | EACASA (e a casa)<br>EISPIRO (e espirrou) | É RA (era)<br>LO BO (lobo)<br>MA O (mau)<br>E LES (eles)<br>COS TRU I O (construiu)<br>CA SI NHA (casinha)<br>O TA (outra)<br>LO BO (lobo)<br>PE DI (pedir)<br>A SU CAR (açúcar)<br>POR QUINHO (porquinho)<br>E LE (ele)<br>CA SA (casa) | DEAGOSTODE (de agosto de)<br>AVERDA DEIRA (a verdadeira)<br>DOS TRÊSPORQUINHOS (dos três porquinhos)<br>CA SAQUE (casa que)<br>EA (e a)<br>NACA AS (na casa)<br>VEIUM (veio um)<br>AIE LE (aí ele)<br>ACA SA (a casa)<br>PEDIUM (pediu um)<br>VEI O TO (veio outro) |

<sup>86</sup> A designação “mesclas” é a mesma sob qual Chacon (2006, 2007) tem examinado ocorrências como essas.

|           |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                       |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>07</b> | IAI (e ai)                                                                                                                                                                   | AGOS TO (agosto)<br>NO ME (nome)                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                       |
| <b>08</b> | TENQUETROCA (tem que troca)<br>NOPINEU (no pneu)                                                                                                                             | PRE TO (preto)<br>A QUÁRIO (aquário)<br>SI NÃO (senão)<br>DE I CHA (deixar)<br>SI NÃO (sena)<br>MUS QUI TO (mosquito)<br>PO NHA (ponhar)<br>RE MEDIO (remédio)<br>DEI CHA (deixar)<br>A GUA (água)<br>SI NÃO (senão)<br>MUS QUITO (mosquito) | VOFALADA DENGUE (vou falar da dengue)<br>ZAMUS QUI TODADENGUE (mosquito da dengue)<br>BO CAPABAICHO (boca para baixo) |
| <b>09</b> | NOMERCADO (no mercado)<br>JOTAJOTA (Jota Jota)<br>VOFALAR (vou falar)<br>OÇUPERMERCADO (o supermercado)<br>AGOIABADA (a goiabada)<br>ECAMILA (e Camila)                      | DA NONE (danone)                                                                                                                                                                                                                             | AONDEÉ (aonde é)<br>VAILACÃO-PAR (vai lá comprar)                                                                     |
| <b>10</b> | AGÉRRRA (a guerra)                                                                                                                                                           | FU MA SEIRA (fumaceira)                                                                                                                                                                                                                      | DO SISTADOS (dos estados)                                                                                             |
| <b>11</b> | EUVO (eu vou)                                                                                                                                                                | SE TEMBRO (setembro)<br>SUPER MERCADO (supermercado)<br>FURA DEIRA (furadeira)<br>TI RE (tirei)<br>DIE I RO (dinheiro)                                                                                                                       |                                                                                                                       |
| <b>12</b> | PRAFASER (pra fazer)<br>PORROAL (pó royal)                                                                                                                                   | IN GREDI ENTES (ingredientes)                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                       |
| <b>13</b> | TATENO (esta tendo)<br>BINLANEM (Bin Laden)<br>TENCULPA (tem culpa)                                                                                                          | É SAS (essas)<br>COME SOU (começou)<br>DO ENSAS (doenças)<br>E SAS (essas)<br>PESSO A (pessoa)                                                                                                                                               | NOES TADO SUNIDOS (nos Estados Unidos)<br>TACAL SANDO (está causando)                                                 |
| <b>14</b> | PARANOS (para nós)                                                                                                                                                           | ES TA (está)                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                       |
| <b>15</b> | PRAFALAR (pra falar)<br>AVOS (a voz)<br>OAR (o ar)<br>PRAGETE (pra gente)<br>AVOS (a voz)<br>AGETE (a gente)<br>IPRAGETE (e pra gente)<br>AGENTE (a gente)<br>PRAIR (pra ir) | IN TAN (então)<br>IN PORTANTE (importante)<br>ES TAVA (estava)                                                                                                                                                                               | TENQUE (tem que)<br>ALMESMO (ao mesmo)<br>TENQUE (tem que)                                                            |

|    |                                                          |  |                   |
|----|----------------------------------------------------------|--|-------------------|
|    | NAESCOLA (na escola)<br>PUBURRO (pro burro)              |  |                   |
| 16 | ACRIS (a Cris)<br>ACAMILA (a Camila)<br>UMAVES (uma vez) |  | MASUMA (mais uma) |

**Quadro 07:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2002

| 2002 |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |                                                                  |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| P    | Hipossegmentação                                                                                                                                                                                                               | Hipersegmentação                                                                                                                                 | Mescla                                                           |
| 01   | NACALÇADA (na calçada)<br>FOIAFASTANDO (foi afastando)                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                  |                                                                  |
| 02   | NOMARRECO (no marreco)<br>NOPULEIRO (no poleiro)<br>NOPAPO (no papo)<br>ATIGELA (a tigela)<br>OMOSSO (o moço)<br>PAPANELA (pra panela)                                                                                         | GENE PAPO (jenipapo)                                                                                                                             | LEVOUM (levou um)<br>CRIOUM (criou um)                           |
| 03   | NOADUTO (no adulto)<br>NASCRIANÇINHA (nas<br>criancinhas)                                                                                                                                                                      | —                                                                                                                                                | CERUMA (ser uma)<br>DAUMA (da uma)<br>DEFALANELA (de falar nela) |
| 04   | ASSINHORA (a senhora)                                                                                                                                                                                                          | ES PERO (espero)                                                                                                                                 |                                                                  |
| 05   | NOMEIO (no meio)                                                                                                                                                                                                               | ESPERIEN SAI (experiência)                                                                                                                       |                                                                  |
| 06   | —                                                                                                                                                                                                                              | —                                                                                                                                                | —                                                                |
| 07   | Não participou                                                                                                                                                                                                                 | Não participou                                                                                                                                   | Não participou                                                   |
| 08   | ANOITE (a noite)<br>CEVOCÊ (se você)<br>FOILÁ (foi lá)<br>AIGREJA (a igreja)<br>NOMATO (no mato)<br>VENAQUI (vem aqui)<br>VENAQUI (vem aqui)<br>VENAQUI (vem aqui)<br>VENAQUI (vem aqui)<br>TABON (está bom)<br>FOILA (foi lá) | PRO CURANDO (procurando)<br>PRO CURAMDO (procurando)<br>PRO CURAMDO (procurando)<br>RAS GAR (rasgar)<br>RAS GOU (rasgou)<br>RES PEITO (respeito) | EO (e o)<br>EO (e o)<br>TANO (esta no)                           |
| 09   | SECHAMA (se chama)<br>PORCALZA (por causa)                                                                                                                                                                                     | DO ENÇA (doença)<br>A COMTESSEU (aconteceu)                                                                                                      | —                                                                |
| 10   | JÁVAI (já vai)                                                                                                                                                                                                                 | NA QUELA (naquela)<br>A VÓ (avó)<br>COM VERÇAR (conversar)                                                                                       | —                                                                |

|    |                          |                                                        |                  |
|----|--------------------------|--------------------------------------------------------|------------------|
| 11 | —                        | QUE RIA (queria)<br>DE BAIXO (debaixo)<br>E LAS (elas) | —                |
| 12 | —                        | —                                                      | —                |
| 13 | JÁESCONDEU (já escondeu) | O BIGETO (objeto)                                      | TENQUE (tem que) |
| 14 | AGENTE (a gente)         | DE FISSIU (difícil)                                    | —                |
| 15 | —                        | —                                                      | —                |

**Quadro 08:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2003

| 2003 |                                                                                     |                          |                |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------|
| P    | Hipossegmentação                                                                    | Hipersegmentação         | Mescla         |
| 01   | —                                                                                   | DE FENDE (defende)       | —              |
| 02   | Não participou                                                                      | Não participou           | Não participou |
| 03   | —                                                                                   | —                        | —              |
| 04   | —                                                                                   | —                        | —              |
| 05   | OPREÇO (o preço)                                                                    | —                        | —              |
| 06   | —                                                                                   | DE MAIS (demais)         | —              |
| 07   | ASCOISAS (as coisas)                                                                | DE FERENTES (diferentes) | —              |
| 08   | —                                                                                   | —                        | —              |
| 09   | AGENTE(a gente)<br>PORESEMPLO (por exemplo)<br>AGENTE (a gente)<br>AGENTE (a gente) | —                        | —              |
| 10   | OQUE (o que)                                                                        | A CONTEÇER (acontecer)   | —              |
| 11   | —                                                                                   | —                        | —              |
| 12   | —                                                                                   | —                        | —              |

**Quadro 09:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Tiago/2004

| 2004 |                                            |                                                 |        |
|------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------|
| P    | Hipossegmentação                           | Hipersegmentação                                | Mescla |
| 01   | —                                          | É LA (ela)                                      | —      |
| 02   | ISSOSINHA (ir sozinha)<br>AMINHA (a minha) | —                                               | —      |
| 03   | CONELA (com ela)<br>ESTAVA-LÁ (estava lá)  | A VIA (havia)                                   | —      |
| 04   | AVISTA (á vista)                           | A POICHONADO (apaixonado)<br>A PARECE (aparece) | —      |

|    |                                      |                                                              |                  |
|----|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------|
| 05 | —                                    | —                                                            | —                |
| 06 | Não participou                       | Não participou                                               | Não participou   |
| 07 | —                                    | —                                                            | —                |
| 08 | AGENTE (a gente)                     |                                                              |                  |
| 09 |                                      | COM SEGUIR (conseguir)<br>A GORA (agora)<br>SOU TOU (soltou) |                  |
| 10 | EPEMSSOU (e pensou)                  |                                                              |                  |
| 11 | DIVEZ (de vez)                       |                                                              |                  |
| 12 | AGESTE (a gente)<br>AGESTE (a gente) |                                                              |                  |
| 13 | AGENTE (a gente)                     | DE POIS (depois)                                             |                  |
| 14 |                                      |                                                              | DES DA (desde a) |

Considerando o levantamento feito nos quadros acima, constata-se que as hipossegmentações e hipersegmentações ocorrem em maior número do que as mesclas – num total de 213 ocorrências de segmentação não-convencional produzidas por Tiago, 81 (38%) são hipossegmentações, 88 (41,3%) são hipersegmentações e 44 (20,7%) são mesclas – tendência que pode ser observada em todos os anos. Em 2001, o percentual de hipersegmentação (45,2%) é maior do que o de hipossegmentações (28,6%) e mesclas (26,2%). Em 2002, 2003 e 2004 esse quadro se altera: o percentual de hipossegmentações (respectivamente, 54,9%, 72,8%, 62,5%) é maior do que o de hipersegmentação (respectivamente, 37,3%, 27,2%, 31,25%) e o de mesclas (respectivamente, 7,8%, 0%, 6,25%)<sup>87</sup>.

<sup>87</sup> Todos esses fatos devem ser avaliados levando-se em conta que, nos enunciados resultantes das propostas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11 de 2001, ocorrem dificuldades metodológicas – momentos em que não é possível decidir se a distribuição dos espaços em branco decorre de uma separação efetivamente realizada pela criança ou de uma distribuição irregular feita por ela das letras que compõem seus enunciados. Nesse sentido, a diferença entre hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas, nesses momentos, pode ser apenas aparente.

As *hipossegmentações* decorrem, na maior parte, da junção de um clítico a uma palavra (em geral, verbo, substantivo ou advérbio), como na ocorrência *naiscola* (na escola), relativa ao enunciado resultante da proposta 03/2001. Convém salientar que as diferentes junções entre um monossílabo não acentuado (um clítico) e uma palavra, presentes na escrita de Tiago, parecem ter sido mobilizadas pela atuação de diferentes limites prosódicos: (a) de um grupo clítico<sup>88</sup> – por exemplo, em *orato* (o rato)<sup>89</sup>, ocorrência relativa ao enunciado resultante da proposta 03/2001; (b) de uma frase fonológica<sup>90</sup> – por exemplo, em *nopineu*<sup>91</sup>, ocorrência relativa ao enunciado resultante da proposta 08/2001; (c) de uma frase entonacional<sup>92</sup> – por exemplo, *agoiabada*<sup>93</sup>, ocorrência relativa ao enunciado resultante da proposta 08/2001.

O levantamento feito nos quadros acima permite verificar, também, que as *hipersegmentações* que aparecem na escrita de Tiago, de modo geral, derivam da atuação, de um lado, de constituintes prosódicos – uma vez que as rupturas que caracterizam essas ocorrências incidem ora unicamente em limites de sílabas, ora em limites de sílabas e de pés e, por fim, em limites de pés – e, de outro, de informações sobre a escrita institucionalizada. Esse é o caso, por exemplo, das ocorrências *e la* (ela), *o rido* (ouvido), *cida de* (cidade), *gene papo* (jenipapo).

---

<sup>88</sup> Cf. nota 65.

<sup>89</sup> Essa ocorrência aparece no seguinte contexto: “*O rato* do campo e o rato da cidade”.

<sup>90</sup> Cf. nota 56.

<sup>91</sup> Essa ocorrência aparece no seguinte contexto: “...e não deixa água parada *no pneu*”.

<sup>92</sup> Cf. nota 58.

<sup>93</sup> Essa ocorrência aparece no seguinte contexto: “você vai lá comprar: chocolate, *a goiabada*, arroz...”. Chacon (2007) salienta que enumerações – como é o caso da ocorrência em questão –, assim como expressões parentéticas, orações relativas explicativas, vocativos, dentre outros tipos de construções, formariam, segundo Nespor e Vogel (1986), domínios entonacionais por si mesmos e seriam, nesse sentido, tipos especiais de frases entoacionais.

A primeira e a segunda ocorrência são mais freqüentes nos enunciados produzidos por Tiago. Na primeira, ocorre uma separação não-convencional no limite de sílabas que, por sua vez, resulta em unidades que podem corresponder homonimicamente a palavras da língua: *e* (conjunção aditiva) e *lá* (advérbio). Na segunda, ocorre uma separação não-convencional no limite de sílaba e pé. Nesse caso, a sílaba que foi isolada pela criança pode corresponder homonimicamente ao artigo definido masculino *o*; a estrutura *rido* (vido), por sua vez, embora não corresponda a uma palavra da língua, caracteriza-se por ser uma construção bastante freqüente no Português Brasileiro: um dissílabo paroxítono<sup>94</sup>.

A terceira e a quarta ocorrência são menos freqüentes. Na terceira, ocorre uma separação não-convencional no limite de um pé e de uma sílaba que, por sua vez, resulta em unidades que podem corresponder homonimicamente a palavras da língua: *Cida* (nome próprio) e *de* (preposição). Por fim, na quarta ocorrência, ocorre uma separação não-convencional no limite de pés que resulta em unidades que podem corresponder homonimicamente a palavras da língua: *gene papo* (jenipapo).

Apenas algumas ocorrências de hipersegmentação presentes nos enunciados de Tiago não podem ser explicadas pela ação simultânea acima exemplificada. São elas: *ce u* (seu), *a bri o*, *cos tru i o* (construiu), *de i cha* (deixa), *die i ro* (dinheiro) – observar que estas ocorrências aparecem exclusivamente na primeira série do ensino fundamental. Nesses casos,

---

<sup>94</sup> Segundo Abarre (1991), as palavras, no português, podem receber acento fonológico na antepenúltima, penúltima e última sílaba, sendo o acento na penúltima sílaba o mais freqüente, definindo, assim, “o padrão paroxítono de acento característico da maioria das chamadas palavras nativas da língua (i. e. diretamente derivadas do latim)” (ABAURRE, 1991, p. 207). É bastante comum encontrarmos nos enunciados infantis segmentações não-convencionais que resultam em unidades dissilábicas paroxítonas. De acordo com Abarre, tal fato permitiria sugerir que, em tais ocasiões, as crianças poderiam estar lidando com algum tipo de forma canônica da palavra na língua, para cujo estabelecimento pode estar contribuindo a percepção que já tem da organização rítmica e prosódica dos enunciados “(...) reconhece-se, por trás das segmentações das crianças, a forte influência dos pés binários trocaicos (constituídos de duas sílabas, sendo mais forte a primeira), unidades rítmicas elementares da língua com base nas quais se estrutura o ritmo dos enunciados” (ABAURRE, 1991, p. 208).

assim como em casos comentados por Chacon (2005, p. 81), “o constituinte prosódico basilar, a sílaba, foi rompido em algum ponto de sua participação na palavra hipersegmentada”. Nesse sentido, fica impossível, por exemplo, supor que em *ce u* (seu) houve a atuação de algum limite prosódico. Parece, na verdade, ser a atuação prioritária da escrita institucionalizada que determina a distribuição feita pela criança. Notar que, em todas essas ocorrências, a ruptura resulta em unidades que podem corresponder homonimicamente a monossílabos da língua.

Nos quadros acima, nota-se, igualmente, que as ocorrências de segmentação não-convencional que classifiquei como “mesclas” – seguindo exemplo de Chacon (2004 e 2007) – são mais recorrentes na primeira série do ensino fundamental; ocorrem eventualmente na segunda série; desaparecem na terceira e ocorrem apenas uma vez na quarta série – nos dados de Tiago, aparece apenas uma ocorrência de “mescla” na última proposta de 2004.

Finalmente, o exame dos quadros acima permite afirmar que, nos enunciados iniciais de Tiago – penso, particularmente, nos enunciados produzidos em 2001 e no início de 2002 –, os parâmetros que norteiam e/ou determinam a distribuição dos espaços em branco são diversos e, às vezes, divergentes<sup>95</sup>; nos enunciados finais, por seu turno, essa diversidade de parâmetros desaparece. É o que se pode constatar, a título de exemplo, na comparação dos levantamentos feitos a respeito dos enunciados resultantes das propostas 08/2001 e 08/2004. No primeiro, os parâmetros que atuam para a constituição da escrita de Tiago são múltiplos – esse enunciado é constituído por hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas que parecem ter sido determinadas pela atuação de diferentes limites prosódicos e diferentes informações ligadas à inserção das crianças em práticas letradas. No segundo, não é possível

---

<sup>95</sup> Penso, aqui, particularmente, na presença, num mesmo enunciado, de parâmetros diferentes determinando a existência do que poderíamos considerar como uma mesma estrutura. É o caso, por exemplo, da seqüência “o rato” que, no enunciado resultante da proposta 05/2001, aparece grafada de três diferentes maneiras: *o rato* (convencional), *orato* (hipossegmentada) e *o ra to* (hipersegmentada).

observar a mesma diversidade. Nele, encontra-se apenas uma ocorrência de hipersegmentação; o restante do enunciado escrito pela criança, no que toca à segmentação gráfica, está em concordância com as convenções escritas. Embora, conforme adiantei, os “acertos” possam não ter sido motivados unicamente pelo fato de a criança ter sido afetada diretamente por essas convenções, a própria ausência de outros parâmetros guiando essa escrita pode ser interpretada com indício da atuação privilegiada de convenções escritas.

Vejamos, a seguir, os dados de Vinícius:

**Quadro 10:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinícius /2001.

| 2001 |                                                                                                                                                                                                                                                            |                              |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P    | Hipossegmentação                                                                                                                                                                                                                                           | Hipersegmentação             | Mescla                                                                                                                                                                                                                                                |
| 01   | —                                                                                                                                                                                                                                                          | —                            | —                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 02   | —                                                                                                                                                                                                                                                          | —                            | —                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 03   | TEONAO (te amo)<br>VEPACA (vem pra cá)<br>ELISQUEOTIVE (eles querem te ver)                                                                                                                                                                                | —                            | —                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 04   | Não participou                                                                                                                                                                                                                                             | Não participou               | Não participou                                                                                                                                                                                                                                        |
| 05   | URATODORABO (O rato do campo)<br>RIFALENACATA (que fala na carta)<br>DADELISIOZA (tá deliciosa)<br>FOGORERO (foi correndo)<br>LARAROCA (lá na roça)<br>RIMOEVOPARIRACASA (primo, eu vou para minha casa)<br>MUTUXATO (muito chato)<br>EBARULHO (e barulho) | —                            | —                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 06   | ATORINHA (a historinha)<br>DAMINHAVÓ (da minha vó)<br>DOAÇÚCAR (dou açúcar)<br>VODAR (vou dar)<br>CAIACASA (cai a casa)<br>TAVAVIDO (estava vindo)<br>EIPREI (e espirrei)<br>TAVINO (está vindo)<br>APOLISA (a polícia)                                    | E U (eu)<br>A ÇUCAR (açúcar) | OGIEONI VERSARO (hoje é o aniversário)<br>DA MINHAVÓ (da minha vó)<br>VOFA ZÉ (vou fazer)<br>VOLENO VIZIRO (vou ali no vizinho)<br>POCODE AÇUCAR (pouco de açúcar)<br>POCODE AÇUCAR (pouco de açúcar)<br>IOLOBOQUO MEUPO-<br>QUINHO (e o lobo comeu o |

|           |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                        | <p>porquinho)<br/> CASA DO OTOPORQUINHO<br/> (casa do outro porquinho)<br/> E VONACA ZADOTO (e vou na casa do outro)<br/> POQUIRODA UM POCODE AÇUCAR (porquinho da um pouco de açúcar?)<br/> UM SACODE AÇUCAR (um saco de açúcar?)<br/> NACADERADA UM POCODE AÇUCAR? (na cadeia. Da um pouco de açúcar?)</p>                   |
| <b>07</b> | <p>PRECISANODEÓCULOS (precisando de óculos)<br/> AFEMA (a fêmea)<br/> OMACHO (o macho)<br/> AFEME (a fêmea)<br/> OMACHO (o macho)<br/> OSAU (o sal)<br/> CAISIMADÉLA (cai em cima dela)</p> | E LA (ela)                                                                                             | <p>SABENA DA (sabe nadar)<br/> O SAUCAI (o sal cai)<br/> UM ANIMALEMTIU (um animal lento)<br/> AFEMATEI (a fêmea tem)</p>                                                                                                                                                                                                      |
| <b>08</b> | <p>COAGUA (com água)<br/> NOVAZO (no vaso)<br/> IAGOTA (ia gostar)<br/> NOMUDO (no mundo)</p>                                                                                               | <p>DEN GUE (dengue)<br/> E TERO (inteiro)</p>                                                          | <p>QUE VENE NOACA<br/> BACADEN QUE (que veneno acaba com a dengue?)<br/> SEPE-GE (se pega)<br/> AIVOSEI AFICATI TRICHE<br/> DEMAIS (aí você ia ficar triste demais)<br/> DA SUAFA MILHA (da sua família)<br/> AÍVOSE (aí você)<br/> TUAMEN NHEPO SEMPRE (tua mãe para sempre)<br/> ACABACA DE QUEGUE (acabar com a dengue)</p> |
| <b>09</b> | <p>NOTIDICO (no Tridico)<br/> SEVOCÊ (se você)</p>                                                                                                                                          | <p>QUE RIA (queria)<br/> E U (eu)<br/> DE CHA (deixar)</p>                                             | <p>E SACOZ (essas coisas)<br/> UM QUI LODE AZINHA (um quilo de asinha)</p>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>10</b> | <p>NOAVIÃO (no avião)<br/> PAVUA (para voar)<br/> WORTENCENTER (World Trade Center)<br/> NOPREDIO (no predio)<br/> WOHTENCENTER (World Trade Center)<br/> OSUTROS (os outros)</p>           | <p>EI TRO (entrou)<br/> BALEN SENO (balançando)<br/> E LES (eles)<br/> ESPURA CHADO (esborrachado)</p> | <p>NOPRE DIO (no predio)<br/> A QUE LAFUMASA (aquela fumaça)<br/> NAQUE LAFUMASA (Naquela fumaça)</p>                                                                                                                                                                                                                          |

|           |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                     |                                                                 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|           | ASTRUALHAS (as toalhas)<br>ATRUALHA (a toalha)<br>OSUTROS (os outros)<br>OSUTROS (os outros)<br>NOCHEU (no chão)<br>ABULANSA (a ambulância)<br>ELEAPUDO (ele afundou)<br>EFICO (e ficou)<br>OSUTROS (os outros) |                                                                                     |                                                                 |
| <b>11</b> | TIRAFOTO (tirar foto)<br>EUFUI (eu fui)                                                                                                                                                                         | CARE TEU (carretel)<br>CÃO PUTADO (computador)<br>CHURRAS QUEIRA<br>(churrasqueira) | QUE TOCAMESICA (que toca<br>música)                             |
| <b>12</b> | ETENPA (e tampa)<br>OLETI (o leite)<br>EPÃAOTO (e pronto)                                                                                                                                                       | —                                                                                   | ENXEDE GOLO (enche de gelo)                                     |
| <b>13</b> | PUCASA (por causa)<br>TENGENTI (tem gente)<br>PUCASA (por causa)<br>NEOSESTADOS (nos Estados<br>Unidos)<br>TACOTESENO (tá acontecendo)<br>TACOTECENO (tá acontecendo)                                           | SUPER MERCADO<br>(supermercado)<br>QUI ANSA (criança)<br>QUI ANSA (criança)         |                                                                 |
| <b>14</b> | PAGENTI (para gente)<br>PADICOVENSA (pode<br>conversar)<br>VAIFICA (vai ficar)<br>SENVOS (sem voz)<br>CAMÃO (com a mão)                                                                                         | —                                                                                   | DORDIGAN GEN-TA (dor de<br>garganta)<br>ELENÃOTEN (ele não tem) |
| <b>15</b> | PAFALA (para falar)<br>OQUE (o que)<br>ETINHA (e tinha)<br>FOIDIRETO (foi direto)<br>AVOS (a voz)                                                                                                               | MACHU CANO<br>POR QUE (porque)                                                      | TOCO UMA (estou com uma)                                        |
| <b>16</b> | Não participou                                                                                                                                                                                                  | Não participou                                                                      | Não participou                                                  |

**Quadro 11:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinícius /2002

| <b>2002</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                            |                                                                         |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <i>P</i>    | <b>Hipossegmentação</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Hipersegmentação</b>                                    | <b>Mescla</b>                                                           |
| <b>01</b>   | TAREFECANDA (esta refrescando)<br>AIQUEDELISIA (ai que delicia!)<br>DEBORRACHA (de borracha)<br>MEAJUDA (me ajuda)<br>SÓQUERO (só quero)<br>QUENAMORA (quer namorar)<br>QUEROSIM (quero sim)                                                                                                                                        | A MENHEN (amanhã)<br>VEM MOS (vamos)<br>A MEMNHEN (amanhã) | TATÃO (está tão)<br>AQUI (ah! Que beijo...)<br>TONVEN MOS (então vamos) |
| <b>02</b>   | OPÉ (o pé)<br>OSAPO (o sapo)<br>OPÉ (o pé)<br>NALAGOA (na lagoa)                                                                                                                                                                                                                                                                    | —                                                          | —                                                                       |
| <b>03</b>   | SAIPRIGISSA (sai preguiça)<br>DAÃO TADI (dá vontade)<br>VAIPERGA (vai pegar)<br>OTROFREGE (outro freguês)<br>NACRIANSSINHA (nas criancinhas)<br>SAIPRESUISSA (sai preguiça)<br>TEMLUGAR (tem lugar)<br>SAPREGISSA (sai preguiça)<br>VAIPEGA (vai pegar)<br>SAPREQUISSA (sai preguiça)<br>VAIPEGAOTRUFEGES (vai pegar outro freguês) | —                                                          | SAIPRIGISSAEU PRECISO (sai preguiça eu preciso)                         |
| <b>04</b>   | SUACARTA (sua carta)<br>PRACA (pra cá)<br>PRAGENTI (pra gente)<br>AGENTI (a gente)<br>TAMORENO (esta morrendo)                                                                                                                                                                                                                      | I DUARDO (Eduardo)                                         | ASUA CARTA (a sua carta)<br>JÁTA VINO (já esta)                         |
| <b>05</b>   | OCASACALHO (o cascalho)<br>DAGARRAFA (da garrafa)<br>IPEGA (e pega)<br>ERECORTA (e recorta)<br>NOBURACO (no buraco)                                                                                                                                                                                                                 | A GUDÃO (algodão)                                          |                                                                         |
| <b>06</b>   | —                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | —                                                          | —                                                                       |
| <b>07</b>   | DISER (de ser)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | —                                                          | —                                                                       |
| <b>08</b>   | Não participou                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Não participou                                             | Não participou                                                          |
| <b>09</b>   | QUIFOI (que foi)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | —                                                          | —                                                                       |
| <b>10</b>   | TABON (tá bom)<br>TABOM (tá bom)                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | COM VERSSA (conversar)<br>DESOBE DE (desobedeceu)          | VAINO CAMINHO (vai no caminho)                                          |

|    |                                                                                                                                                                                   |                                                                       |                                                       |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|    | OLOBO (o lobo)<br>TABON (tá bom)<br>NAFLORESTA (na floresta)<br>ELAFOI (ela foi)<br>NAPORTA (na porta)<br>PORQUE (por que)<br>TICOMER (te comer)<br>ACHA PEUZINHO (a chapeuzinho) | E SE (esse)<br>OU VIU (ouveu)                                         |                                                       |
| 11 | PURIÇO (por isso)<br>FOIESCOLIDO (foi escolhido)                                                                                                                                  | SALA LIO (salário)                                                    | —                                                     |
| 12 | APRIMEIRA (a primeira)<br>COUTRA (com outra)<br>ABRICADEIRA (a brincadeira)                                                                                                       | DE POIS (depois)<br>O BIGETO (objeto)<br>A TÉ (até)<br>SI NÃO (senão) | —                                                     |
| 13 | POREZEMPO (por exemplo)<br>UMQUADRADO (um quadrado)                                                                                                                               | DE FERENTE (diferente)                                                | —                                                     |
| 14 | TECOVIDO (te convidado)<br>AMELHOR (a melhor)                                                                                                                                     | —                                                                     | TATI CONVIDA (está te convidando)                     |
| 15 | —                                                                                                                                                                                 | A CONTECEU (aconteceu)<br>AVENIDA (avenida)                           | ENÇÃO JOSÉ DO RIO PRETO<br>(em São José do Rio Preto) |

**Quadro 12:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinicius /2003

| 2003 |                                                                   |                                                                   |        |
|------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------|
| P    | Hipossegmentação                                                  | Hipersegmentação                                                  | Mescla |
| 01   | ETAMEM (e também)<br>PUROAI (por aí)                              | —                                                                 | —      |
| 02   | VAIJUVE (vai chover)<br>VAITER (vai ter)                          | POR QUE (porque)<br>NA MORADO (namorado)<br>SI NÃO (senão)        | —      |
| 03   | VENDESE (vende-se)                                                | —                                                                 | —      |
| 04   | NOVAORQUE (Nova Iorque)<br>QUEPENA (que pena)<br>SÓISSO (só isso) | A COM TECE (acontece)<br>A GORA (agora)<br>NA MORANDO (namorando) | —      |
| 05   | VAITA (vai estar)<br>VASE (vai ser)                               | AS QUÉLA (aquela)                                                 | —      |
| 06   | —                                                                 | —                                                                 | —      |
| 07   | AFOLHA (a folha)<br>DEPEDRA (de pedra)                            | EM ROLADA (enrolada)                                              | —      |
| 08   | —                                                                 | —                                                                 | —      |
| 09   | DACABEÇA (da cabeça)<br>OLTRASCOIDAS (outras coisas)              | DE FICIO (difícil)<br>A CONTECE (acontece)                        | —      |
| 10   | NOCORPO (no corpo)                                                | ASSI DENTE (acidente)                                             | —      |
| 11   | CIVINGÁ (se vingar)                                               | QUE BRANDO (quebrando)                                            | —      |

**Quadro 13:** Levantamento de hipossegmentação, hipersegmentação e mescla, Vinícius /2004

| 2004     |                                                                                                  |                                    |                                                         |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <i>P</i> | Hipossegmentação                                                                                 | Hipersegmentação                   | Mescla                                                  |
| 01       | —                                                                                                | —                                  | —                                                       |
| 02       | —                                                                                                | EM CHE (enche)                     | —                                                       |
| 03       | DEMIM (de mim)<br>OMEME (o menino)                                                               | —                                  | —                                                       |
| 04       | TIRAFOTO (tira foto)<br>NEMPRECISA (nem precisa)<br>NAGELADEI (na geladeira)<br>QUINEM (que nem) | —                                  | JATA ACABANO (já tá acabando)<br>JATA (já tá congelada) |
| 05       | ENFRENTE (em frente)<br>DULADO (do lado)<br>MAIOMENOS (mais ou menos)                            | EM CONTRA (encontra)               | —                                                       |
| 06       | —                                                                                                | —                                  | —                                                       |
| 07       | Não participou                                                                                   | Não participou                     | Não participou                                          |
| 08       | Não participou                                                                                   | Não participou                     | Não participou                                          |
| 09       | ANOITE (à noite)<br>ENCADA (em cada)                                                             | ESTA VA (estava)                   | —                                                       |
| 10       | Não participou                                                                                   | Não participou                     | Não participou                                          |
| 11       | QUENEM (que nem)                                                                                 | GOSTA VA (gostava)<br>A LEM (além) | —                                                       |
| 12       | CHEGOLÁ (chego lá)                                                                               |                                    |                                                         |
| 13       | —                                                                                                | —                                  | —                                                       |
| 14       | —                                                                                                | —                                  | DES DA (desde a)                                        |

Considerando o levantamento feito nos quadros acima, constata-se que, diferentemente dos dados de Tiago, nos enunciados de Vinícius, as hipossegmentações ocorrem em maior número do que as hipersegmentações e as mesclas – num total de 250 ocorrências de segmentação não-convencional produzidas por Vinícius, 152 (60,8%) são hipossegmentações, 54 (21,6%) são hipersegmentações e 44 (17,6%) são mesclas. Apenas nas propostas de 2003 a distribuição entre hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas se altera. Nesse ano, não ocorrem mesclas e o percentual de hipossegmentações e hipersegmentações se aproxima: num total de 28 ocorrências de segmentação não-convencional, 16 (57,1%) são hipossegmentações e 12 (42,85%) são hipersegmentações.

Embora as *hipossegmentações* que podem ser identificadas na escrita de Vinícius sejam, de forma semelhante aos dados de Tiago, em sua maioria, derivadas da junção de um clítico a uma palavra (em geral, substantivo, verbo ou advérbio), encontra-se, em seus enunciados, um número significativo de hipossegmentações que resultam da junção de unidades de informação maiores. É o caso, por exemplo, das ocorrências *uratodorabo* (O rato do campo), *rifalenacata* (que fala na carta), *rimoevopariracasa* (primo, eu vou para minha casa), *daminhavó* (da minha vó), *precisanodeoculos* (precisando de óculos), *caisimadéla* (cai em cima dela), dentre outras. Segmentações como essas ocorrem, predominantemente, nos enunciados decorrentes das primeiras propostas e parecem indiciar a atuação privilegiada, nesse período, de constituintes prosódicos maiores – frases entoacionais e enunciados fonológicos.

O levantamento feito nos quadros acima permite verificar, também, que as *hipersegmentações* que comparecem na escrita de Vinícius, de modo geral, seguem as mesmas tendências que pudemos verificar nas hipersegmentações que caracterizam os enunciados de Tiago. Também nos dados de Vinícius aparece uma ocorrência de hipersegmentação que não pode ser explicada pela ação de constituintes prosódicos como a sílaba e o pé: *e u* (eu). Essa ocorrência parece derivar, assim como ocorreu com os dados de Tiago, da atuação privilegiada das práticas letradas pelas quais essa criança é afetada.

As semelhanças nas trajetórias de Vinícius e Tiago estendem-se também para as mesclas. Assim como nos dados de Tiago, as mesclas que caracterizam a escrita de Vinícius são mais recorrentes na primeira série do ensino fundamental; ocorrem eventualmente na segunda série; desaparecem na terceira e ocorre apenas duas vezes na quarta série do ensino fundamental.

O exame dos quadros acima permite, enfim, afirmar que, na comparação entre os enunciados iniciais – penso, particularmente, nos enunciados produzidos em 2001 e no início de 2002 – e finais de Vinícius, assim como ocorreu com Tiago, verifica-se uma diminuição na diversidade de parâmetros que norteiam e/ou determinam a distribuição dos espaços em branco<sup>96</sup>. Parece ocorrer, relativamente aos enunciados de Tiago e Vinícius, que os enunciados escritos iniciais manifestam uma diversidade de caminhos que são “esquecidos” pelo sujeito ou, ainda, são interditados para o sujeito em favor de caminhos aceitos pelo *outro* – ligados às convenções ortográficas. Dito de outro modo, a diversidade de soluções para resolver o dilema de como distribuir o fluxo textual/enunciativo é interditada (não linearmente) para o sujeito em favor de soluções aceitas pelo *outro* – entendido como instância de representação do funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita.

#### *Em síntese*

Nas seções anteriores, examinei particularmente um movimento que, em resumo, poderia ser definido como aquele em que a criança desliza no compasso de possibilidades que a modalidade escrita da linguagem exhibe. Nesse movimento, é possível, em alguns casos – nos momentos de segmentação não-convencional –, por hipótese, identificar indícios que apontam para o processo de constituição da escrita dessas crianças e, conseqüentemente, determinar parâmetros que parecem atuar para viabilizar essas escritas. Ou seja, nesse

---

<sup>96</sup> É o que podemos constatar, a título de exemplo, se comparamos os levantamentos feitos a respeito dos enunciados resultantes das propostas 10/2001 e 12/2004. No primeiro, os parâmetros que atuam para a constituição da escrita de Tiago são múltiplos – nesse enunciado, encontram-se hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas que parecem ter sido determinadas pela atuação de diferentes limites prosódicos e diferentes informações ligadas à inserção das crianças em práticas letradas. No segundo, é possível verificar apenas uma ocorrência de hipossegmentação.

movimento, os caminhos que levaram a criança a distribuir o fluxo enunciativo – no que toca à segmentação gráfica – de um modo e não de outro podem ser, conjecturalmente, recuperados pelo leitor. Além disso, convém destacar que são justamente “os caminhos que ele [a criança] escolhe, dentre outros que ele [a criança] não escolheu (cf. LEMOS, 1995) [que constituem] marcas de sua presença na escrita e de sua relação singular com a linguagem” (BERNARDES, 2002, p. 142)

Na seção seguinte, meu propósito é o de caracterizar um outro movimento que observo na escrita de Tiago e Vinícius, que, por sua vez, denuncia uma mudança no modo como essas crianças são capturadas pelo funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita. Esse movimento é indiciado pelo aparecimento de marcas de correção.

#### ***4. Flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção***

Quando falo de *flutuação evidenciada pela presença de marcas de correção*, considero alguns enunciados escritos pelas crianças nos quais é possível observar indícios de operações de reelaboração, representadas por apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc. Essas marcas constituem, para Abaurre et. al. (1997) “espaço privilegiado para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança, em diferentes momentos e pelos mais variados motivos” (p. 69). Seriam, ainda nessa perspectiva, indícios de uma micro-história que podem apontar para as relações que se estabelecem, ao longo do processo de aquisição da escrita, entre o sujeito e a linguagem. Essas marcas de reelaboração podem também ser interpretadas como índices de um outro movimento da criança na linguagem: um movimento que marcaria um deslocamento da

criança em relação à (sua) própria escrita e à escrita do *outro*. Ou seja, considero possível interpretar marcas de apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc como evidências de algo análogo ao que ocorre, segundo Lemos (2000 e 2002), com os momentos de pausas, reformulações e correções na fala infantil. Para essa autora, conforme adiantei, os momentos de pausas, reformulações e correções na fala infantil constituiriam evidências daquilo que define como terceira posição da criança na língua; seriam momentos em que a criança, enquanto sujeito falante, se dividiria “entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro” (LEMOS, 2000, p. 04).

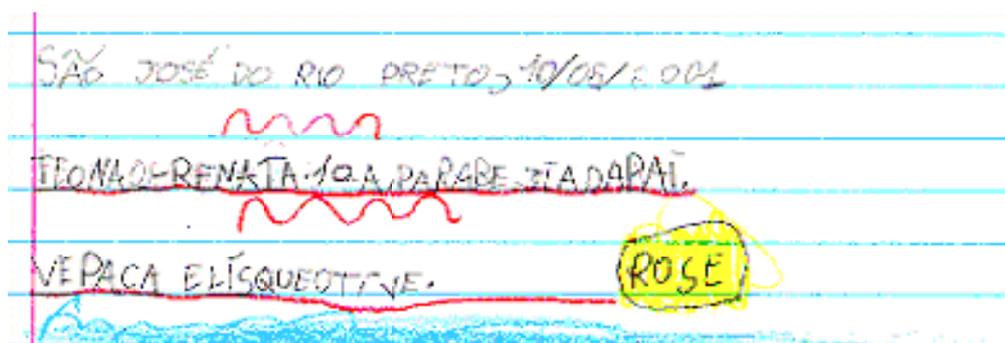
Na trajetória escolar inicial de Vinícius e Tiago, verifica-se que as marcas de correção e/ou reelaboração aparecem desde os primeiros enunciados produzidos por eles, embora, muitas vezes, não seja possível recuperar o que mobilizou essas marcas. Vejamos, a esse respeito, novamente, o primeiro enunciado produzido por Tiago:

**Figura 08: Enunciado T01/2001**

NOME: DIA 5 DE ABRIL DE 2004  
 ONACEUZADO  
 AMCLUON  
 ONACLMTAI  
 TACLDMGQRPBKV  
 K/NLOFHSEÖ

Expus, precedentemente, que, embora grande parte desse enunciado não esteja de acordo com as convenções ortográficas, do ponto de vista da criança parece que algo estava “errado”, o que provocou o apagamento na segunda linha. Esse apagamento, entretanto, pode não estar ligado especificamente à preocupação em como delimitar unidades na escrita e, conseqüentemente, pode derivar da preocupação da criança com outros aspectos da linguagem em sua modalidade escrita. Algo semelhante ocorre com o enunciado seguinte, produzido por Vinícius a partir da proposta 03/2001. Nele, não é possível identificar indícios que permitam supor o que teria motivado o apagamento entre as seqüências “te amo” e “Renata”:

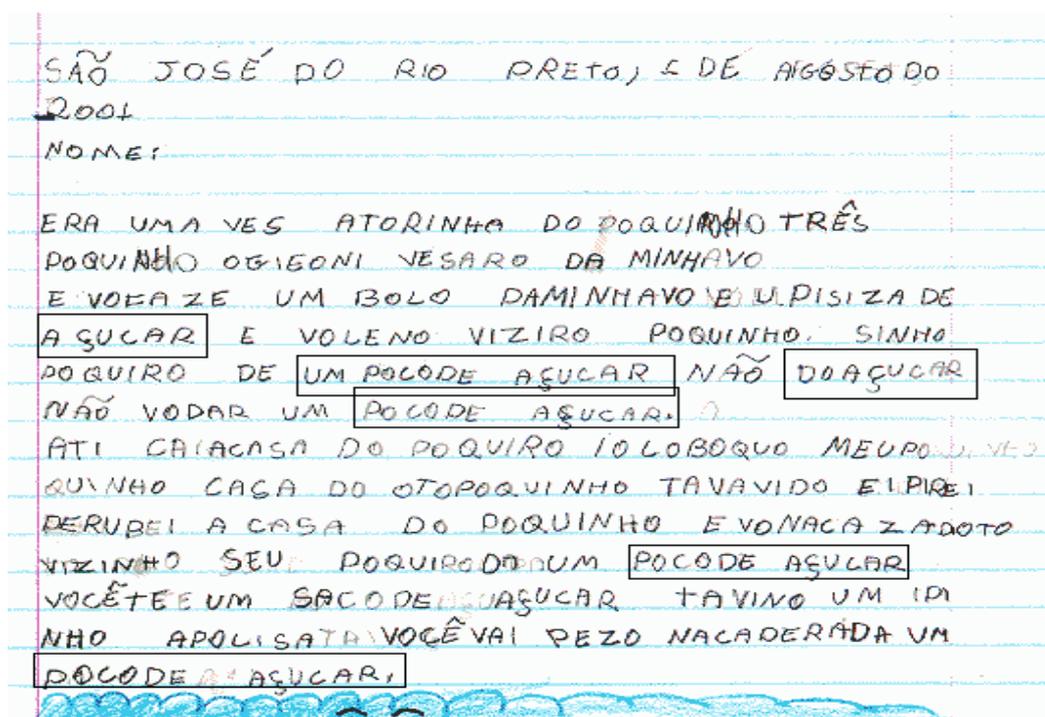
**Figura 12: enunciado V03/2001**



Dado meu interesse específico pelo modo como as segmentações escritas propostas pelas crianças se modificam ao longo do tempo, ou, ainda, pelo modo como poderíamos interpretar os caminhos percorridos por elas em direção à palavra escrita convencional, não examinei todas as marcas de correção/reelaboração que podem ser encontradas nos enunciados de Tiago e Vinícius. Procurei identificar momentos de reelaboração que incidiam sobre a delimitação de unidades que julguei poder interpretar como um outro movimento da criança na escrita em sua trajetória em direção à palavra escrita convencional.

Esse movimento, quando identificado na escrita das crianças, resulta de seleções e combinações que podem ser conjecturalmente reconstituídas pelo leitor/pesquisador: é possível, a partir do produto escrito – o enunciado infantil – recuperar processos que, muito provavelmente, mobilizaram o aparecimento das marcas de correção. Nesse sentido, esse movimento assemelha-se ao movimento tratado nas seções anteriores. A diferença entre eles reside no tipo de relação que se estabelece entre o sujeito escrevente, a escrita e o outro. Examinamos os enunciados a seguir para, a partir deles, tentar precisar essa afirmação:

**Figura 19: enunciado V06/2001<sup>97</sup>**



<sup>97</sup> Leitura preferencial: São José do Rio Preto, 22 de agosto de 2001/ Nome: XXXXXX/ Era uma vez a historinha do porquinho. Três porquinho. Hoje é o aniversário da minha vó e vou fazer um bolo para a minha vó. Eu [vou] precisar de açúcar e vou lá no vizinho porquinho. Senhor porquinho, dê um pouquinho de açúcar? Não dou açúcar. Não vou dar um pouquinho de açúcar. Atchim! Caiu a casa do porquinho e o lobo comeu [o] porquinho. Casa do outro porquinho. Tava vindo [um espirro] e espirrei, derrubei a casa do porquinho e vou na casa do outro vizinho. Seu porquinho, dá um pouquinho de açúcar? Você tem um saco de açúcar? Tá vindo um espirro. A polícia: você vai preso na cadeia. Dá um pouquinho de açúcar?

Esse enunciado foi produzido no dia 22/08/2001 quando Vinícius cursava a primeira série do ensino fundamental. Na proposta de produção textual que deu origem a esse enunciado, solicitava-se que as crianças contassem por escrito ou uma das versões da história dos três porquinhos (a história tradicional – comentada e contada oralmente no dia da coleta – ou a história contada pelo livro *Diário do lobo: a verdadeira historia dos três porquinhos*<sup>98</sup> – lida no dia da coleta –, que reconta a história tradicional dos três porquinhos da perspectiva do lobo), ou inventassem uma versão própria. Vinícius optou por recontar a história veiculada pelo livro *Diário do lobo: a verdadeira historia dos três porquinhos*. Desse enunciado, interessa-me comentar as ocorrências em destaque, que envolvem, como é possível observar, diferentes momentos em que a criança grafou, dentre outras, a palavra *açúcar*.

No enunciado acima, Vinícius grafou sete vezes essa palavra. Em seis diferentes momentos ela está associada ao monossílabo *de*. Destas seis ocorrências, apenas nas duas últimas é possível observar momentos de reelaboração: em ambos os casos, o apagamento ocorre entre as “palavras” *de* e *açúcar*. Essas duas ocorrências aparentemente sofrem alterações para manter uma seleção e arranjo já feitos pela criança, como é possível observar nas ocorrências anteriores a essas. No caso da ocorrência (alterada) em *Você tem um saco de açúcar?* a criança parece ter selecionado para escrever, primeiramente, toda a seqüência *um saco de açúcar* que pode ter sido percebida como uma única “unidade”. A junção, apagada, entre *de* e *açúcar* permite sugerir que esse momento da escrita da criança pode ter sido determinado pela atuação dos limites prosódicos de uma frase fonológica reestruturada [você]  $\Phi$  [tem]  $\Phi$  [um **saco de açúcar**]  $\Phi$ <sup>99</sup> e, por conseguinte, pela atuação da imagem de que escrita

<sup>98</sup> SCIESZKA, J.; SMITH, L. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

<sup>99</sup> Cf. nota 56 e 68.

manteria uma relação unívoca com enunciados falados. A presença da separação entre *um* e *saco* e do apagamento, por sua vez, indicia a atuação de informações sobre a escrita institucionalizada: a de que *um* constituiria uma palavra da língua e deveria ser delimitada em ambas as suas margens, a percepção prospectiva de que *açúcar* constitui uma palavra da língua e a percepção, retrospectiva, de que *de* também constitui uma palavra da língua. Estas duas últimas percepções, provavelmente, podem ter ocorrido simultaneamente. Notar que o reconhecimento e/ou percepção de que *de* constituiria uma unidade não implica, como acertadamente observa Chacon (2004) a respeito de ocorrências semelhantes a essa, isolá-la em suas duas margens – parece ser suficiente, nesse caso, separar *de* de *açúcar*.

O mesmo tipo de movimento aparece na escrita de Tiago. Vejamos, novamente, um enunciado produzido por ele e apresentado no capítulo anterior:

**Figura 04: enunciado T08/2001**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 2001

NOME:

dengue

eu refalada dengue

tenque boca as saquas

De a quaria si não qua

zamus qui toda dengue e  
 tem que de i cha as garafas  
 de lo. Capabaucho e tri  
 car as saquas do Cachorro  
 si não quia mus qui te  
 e tem que por nha se me  
 do mas folh e não de cha  
 a qua parada ropineu  
 si não quia mus que  
 te da dengue

Gostaria de destacar a ocorrência *do a quario*. Entre *do* e a sílaba inicial da palavra *aquário* houve um apagamento: a criança parece inicialmente ter pretendido escrever *doaquario*, mas apaga a junção que faz do clítico *do* com a palavra *aquário* construindo, então, a seqüência *do a quario*. É necessário observar que, inicialmente, parece ser a intuição das fronteiras de uma frase fonológica<sup>100</sup> [*do aquário*]  $\Phi$  (preenchida por um único grupo clítico<sup>101</sup>) que determina a escrita da criança. O redirecionamento dessa escrita, por sua vez, decorre da atribuição de um estatuto autônomo para *do* e, em seguida, ou mesmo simultaneamente, para *a*.

Por meio das alterações feitas por Tiago e Vinícius, podem-se recuperar alguns fatos lingüísticos que, provavelmente, tenham mobilizado as segmentações propostas por essas crianças, como tentei demonstrar. Tal recuperação, entretanto, é muito semelhante àquela que podemos fazer no movimento que caracterizei nas seções anteriores, uma vez que também as marcas de reelaborações parecem resultar do trânsito da criança por possibilidades abertas pela linguagem. Todavia, diferentemente do movimento anterior, o aparecimento das marcas de correção indicia o reconhecimento, pelo sujeito escrevente, de uma disparidade entre a sua escrita e a escrita que julga ser a convencional – a escrita que atribui ao *outro*. Longe, portanto, de constituírem evidências de uma capacidade metalingüística, uma gradual tomada de consciência, pela criança, da escrita – o objeto sobre o qual a criança se debruçaria – ou, ainda, manifestações de um conhecimento explícito sobre a (sua) escrita, as marcas de reelaboração interessam pelo seu efeito, um efeito que aponta para uma diferenciação que dificilmente pode ser observada, por exemplo, nos momentos em que não é possível detectar nenhuma marca de reelaboração. De forma análoga ao proposto por Lemos (2000) para as

---

<sup>100</sup> Cf. nota 56.

<sup>101</sup> Cf. nota 65

pausas, reformulações e correções na fala infantil, podemos supor que os apagamentos acima exemplificados apontariam “(...) para a emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta, instâncias não-coincidentes” (LE MOS, 2000, p. 11). Os enunciados de Tiago e Vinícius permitem afirmar, também, que, se, por um lado, as marcas de reelaboração podem constituir evidências de um reconhecimento, pela criança, de uma discrepância entre o que escreveu e o que supõe que deveria escrever, por outro, o que ela deveria escrever nem sempre corresponde à forma correta. Nesse sentido, “o que ela deveria escrever” é também fruto da imagem – no sentido de Pêcheux (1990) – que ela mobiliza sobre a sua escrita e a escrita do outro<sup>102</sup>.

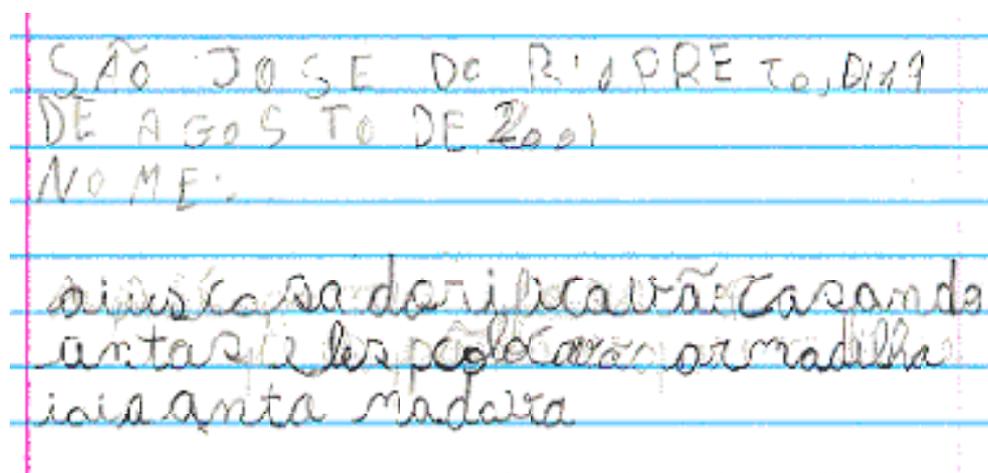
Convém destacar que esse movimento pode ser privilegiadamente examinado a partir da identificação de marcas de correção e/ou reelaboração. Entretanto, a ausência dessas marcas não significa a ausência desse movimento. É provável que as crianças possam identificar uma disparidade entre a sua escrita e a escrita que julgam ser a convencional – a escrita que atribuem ao *outro* – sem, no entanto, deixarem marcas desse movimento de retorno – as crianças podem, por exemplo, hesitar no momento de escrever sem, no entanto, deixar pistas, no seu enunciado escrito, dessa sua hesitação.

Pode ocorrer, também, algo diametralmente oposto: marcas de correção não poderem ser interpretadas como índices privilegiados do movimento de subjetivação que trato nessa seção. É o que pode ser observado a partir do exame do enunciado abaixo:

---

<sup>102</sup> Imagem que pode, por sua vez, derivar dos eixos que, segundo Corrêa (1997, 2004), os escreventes circulam no momento de sua produção escrita: (1) o da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a gênese da (sua) escrita; (2) o da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser o código escrito institucionalizado; e (3) o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido.

**Figura 20: enunciado T07/2001**



Nesse enunciado, os locais em que foram feitos os apagamentos deixam ver uma possível intervenção: traços que podem ter sido feitos por um interlocutor direto. A criança parece ter escrito as duas primeiras linhas de seu enunciado abaixo do cabeçalho de forma hipossegmentada<sup>103</sup> e, por interferência direta de um interlocutor, fez alguns apagamentos em limites em que poderíamos identificar palavras da língua. Nesse caso, os apagamentos não podem, no entanto, ser interpretados como índices de um movimento em que a criança parece ter condições de retomar, reformular e reconhecer a diferença entre sua escrita e a escrita do *outro*, ou, mais ainda, índices de momentos em que a criança – sujeito escrevente e dividido – parece ser capaz de “ver” a sua própria escrita. Os apagamentos tentam ajustar “erros” que, muito provavelmente, foram reconhecidos como erros apenas pelo interlocutor da criança.

<sup>103</sup>Notar que esse é o primeiro enunciado na coleta em que a criança escreve com letra manuscrita. Esse tipo de letra havia aparecido em enunciados anteriores apenas em momentos em que a criança escreve seu próprio nome. As junções reveladas pelos apagamentos podem ter sido mobilizadas pela imagem gráfica que a criança teria da escrita cursiva: uma escrita contínua, sem interrupções.

As marcas de correção que privilegiei para análise – momentos de reelaboração que incidiam sobre a delimitação de unidades – começam a aparecer nos dados de Tiago nos enunciados resultantes da proposta 08/2001; nos dados de Vinícius, por sua vez, aparecem primeiramente nos enunciados resultantes da proposta 06/2001. Foi possível identificar, nos enunciados produzidos por Tiago, um total de 19 ocorrências de apagamentos em que essa criança parece se preocupar exclusivamente com a distribuição e/ou delimitação de unidades escritas. Nos enunciados de Vinícius, identifiquei 31 ocorrências. No decorrer dos quatro anos primeiros anos de escolarização dessas crianças, essas ocorrências estão distribuídas da seguinte forma:

**Tabela 01:** ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2001)

| 2001            |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |           |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|
| Proposta        | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | T         |
| <b>Tiago</b>    | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0  | <b>4</b>  |
| <b>Vinícius</b> | 0  | 0  | 0  | —  | 0  | 3  | 3  | 2  | 1  | 1  | 0  | 1  | 5  | 0  | 0  | —  | <b>16</b> |

**Tabela 02:** ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2002)

| 2002            |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |           |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|
| Proposta        | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | T         |
| <b>Tiago</b>    | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 0  | —  | 4  | 0  | 1  | 0  | 1  | 0  | 0  | 1  | <b>11</b> |
| <b>Vinícius</b> | 2  | 2  | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | —  | 0  | 3  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | <b>11</b> |

**Tabela 03:** ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2003)

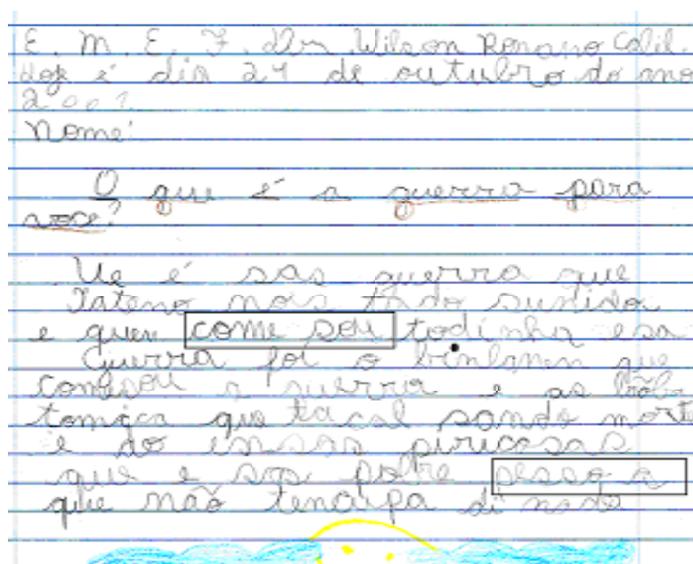
| 2003            |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |          |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|
| Proposta        | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | T        |
| <b>Tiago</b>    | 0  | —  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | <b>1</b> |
| <b>Vinícius</b> | 0  | 0  | 0  | 0  | —  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 0  | <b>2</b> |

**Tabela 04:** ocorrências de reelaboração nos enunciados de Vinícius e Tiago (2004)

| 2004            |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |          |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----------|
| Proposta        | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | T        |
| <b>Tiago</b>    | 1  | 1  | 0  | 0  | 0  | —  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | <b>3</b> |
| <b>Vinícius</b> | 0  | 0  | 1  | 0  | 1  | 0  | —  | —  | 0  | —  | 0  | —  | 0  | 0  | <b>2</b> |

Como é possível observar pelos quadros acima, a maior parte das marcas de correção de Vinícius ocorre no ano de 2001; no caso de Tiago, as marcas de correção aparecem privilegiadamente em 2002.

Essas ocorrências, ao contrário do que se poderia supor, nem sempre vão em direção às convenções escritas. Elas podem ocorrer quando não pareceriam necessárias. Vejamos o exemplo abaixo<sup>104</sup>:

**Figura 21: enunciado T13/2001**

<sup>104</sup> Infelizmente, não é possível manter, na digitalização dos enunciados escritos infantis, todas as marcas que o caracterizam. No exemplo que apresento, o leitor terá que confiar na minha descrição dos dados, uma vez que, na cópia digitalizada, não foi possível manter as marcas de apagamento.

Em *começou* houve um apagamento entre *come* e *sou*. A criança parece inicialmente ter pretendido escrever *comecou* – forma que estaria de acordo com as convenções escritas, no que diz respeito à segmentação gráfica –, mas apaga a junção que faz de *come* + *cou* construindo a seqüência *come sou*. Parece ser a descoberta de palavras sob palavras – afinal, *come* e *sou* podem corresponder homonimicamente a palavras da língua – que determina essa correção. Movimento semelhante ocorre em *pessoa*: nessa ocorrência houve um apagamento entre *pesso* e *a*. A criança parece inicialmente ter pretendido escrever *pessoa* – forma que estaria de acordo com as convenções escritas –, mas apaga a junção entre *pesso* e *a* construindo a seqüência *pesso a*. Parece ser a atuação prospectiva da autonomia gráfica de *a* que determina essa correção – que pode também ter sido atravessada pela atuação de um pé iambo [peso] Z<sup>105</sup>.

Nesse sentido, nos dados de Vinícius e Tiago, observa-se que alguns apagamentos vão em direção à escrita convencional e, outros, em direção oposta. Em termos quantitativos, das 19 ocorrências de apagamentos encontradas nos dados de Tiago, 16 (84,2%) ocorrências vão em direção à escrita convencional e apenas 3 (15,8%) vão em direção oposta. Relativamente aos dados de Vinícius, das 31 ocorrências que identifiquei, 27 (87%) % vão em direção à escrita convencional e apenas 4 (13%) vão em direção oposta.

É possível verificar que, em geral, os apagamentos que vão em direção à escrita convencional, tanto nos dados de Tiago quanto nos dados de Vinícius, incidem sobre

---

<sup>105</sup> Convém destacar que outros fatores lingüísticos podem ter afetado esses dois diferentes momentos de reelaboração. Cagliari (1993), Silva (1994) e Chacon (2005) destacam que, muito freqüentemente, hipersegmentações como essas, em que o espaço em branco é inserido antes ou depois de uma sílaba tônica, pode indiciar uma percepção do componente forte da palavra. Nesses casos, a ruptura poderia ter sido motivada pela atuação de uma percepção do relevo prosódico do acento (primário) das palavras, tal como elas comparecem nos enunciados falados – na palavra *começou*, o acento recai sobre a última sílaba; na palavra *pessoa*, o acento recai sobre a penúltima sílaba.

monossílabos átonos. É o caso, por exemplo, das seguintes ocorrências: EU VOFALADA#<sup>106</sup> DENGUE, DO#A QUARIO, NO#PÉ QUE#PEGA, DA#GARRAFA etc. Em contrapartida, tanto nos dados de Tiago quanto nos dados de Vinícius, nos casos em que o apagamento feito pela criança vai em direção oposta à escrita convencional, os apagamentos incidem em estruturas que podem corresponder homonimicamente a monossílabos átonos. Esse é o caso, por exemplo, das seguintes ocorrências: E#LATOBRATO, QUI#ANSA, DEZOBE#DE<sup>107</sup>, NA#QUELA.

#### *Em síntese*

Na seção anterior, examinei particularmente um movimento que, em analogia ao proposto por Lemos (op.cit) para a fala infantil, poderia ser definido como aquele em que a criança se dividiria entre aquele que escreve e aquele que observa a sua própria escrita, sendo capaz de retomá-la e reformulá-la, reconhecendo diferenças entre sua escrita e uma escrita outra – ou, ainda, entre a sua escrita e a escrita do outro. Creio ser possível afirmar, à luz das considerações feitas anteriormente que esse movimento resulta, nesse sentido, prioritariamente, da divisão enunciativa que o sujeito estabelece na sua relação de alteridade.

---

<sup>106</sup> O símbolo # refere-se aos locais onde é possível observar os apagamentos e inserções.

<sup>107</sup> Em *dezobede*, suponho que Vinícius tenha pretendido escrever a palavra *desobedece*. Nela, ocorre um apagamento entre *dezobe* e *de*. Essa criança inicialmente pretendia escrever *dezobede* – de acordo com o previsto pelas convenções. O redirecionamento dessa escrita pode ter sido provocado pelo reconhecimento da autonomia gráfica de *de* – a descoberta da semelhança dessa seqüência com a preposição *de*.

## CAPÍTULO 04

### considerações finais

*“(...) A história do desenvolvimento da linguagem escrita impõe dificuldades enormes à pesquisa. (...) ela não segue uma linha única direta na qual tenha algo como uma continuidade clara de formas. Ao invés disso, ela nos oferece as metamorfoses mais inesperadas, isto é, transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras. (...) A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades [processo de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso das formas]. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos”*  
(VYGOTSKY, 1984, p. 140-1).

No decorrer das reflexões realizadas nesta tese, procurei buscar uma interpretação para a trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional ou, em outras palavras, procurei entender como as segmentações escritas propostas pelas crianças se modificavam ao longo do tempo – processos, a meu ver, análogos e/ou interdependentes. Considero que essa busca tenha sido marcada desde o princípio pela tentativa de mostrar que as transformações que podem ser observadas na escrita das crianças, relativamente ao modo como elas segmentam seus enunciados, são marcadas pela flutuação e pela não-linearidade. Mas não só. Se, por um lado, me concentrei em mostrar que, ao nos determos no *produto* escrito – os enunciados infantis –, identificamos a flutuação e a não-linearidade, por outro, tentei demonstrar que podemos interpretar essa flutuação e essa não-linearidade como indícios

privilegiados de *movimentos de subjetivação* que, por sua vez, determinam a existência mesma dos enunciados escritos infantis.

Assim sendo, como resposta aos meus questionamentos iniciais, considero que posso afirmar o seguinte: o processo que leva uma escrita (a escrita de uma criança) a modificar-se ao longo do tempo – de uma escrita estruturalmente instável e heteróclita a uma escrita em convergência com as representações tidas como canônicas, no que toca especificamente à segmentação gráfica e, em conseqüência, à trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional – constitui um complexo processo que envolve o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a *escrita* na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto *sujeito* escrevente.

Dizer isso significa assumir que os enunciados escritos infantis decorrem do fato de a escrita das crianças se apresentar ora predominantemente submetida à escrita do *outro* – momentos em que em seus enunciados ocorrem incorporações de “palavras” e, conseqüentemente, de “espaços em branco” do outro sem que, no entanto, compareçam indícios de que essa escrita seja provocada pela atuação de parâmetros convencionais –, ora predominantemente submetida ao funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita – momentos em que a escrita da criança desliza no compasso das possibilidades da escrita instituída, embora essa escrita seja, ainda, impermeável ao que nela se distancia da escrita do *outro* – e ora predominantemente submetida à observação do próprio sujeito escrevente – momentos em que a criança parece ter condições de retomar, reformular e reconhecer a diferença entre sua escrita e a escrita do *outro*, ou, mais ainda, momento em que a criança (sujeito escrevente) parece ser capaz de “ver” a sua própria escrita.

No capítulo anterior, me detive no exame de cada um desses que considerei, fundamentada em trabalhos anteriormente citados, como sendo diferentes *movimentos de subjetivação*. Para finalizar, permito-me refletir sobre esses movimentos do ponto de vista de sua existência simultânea. Dito de outro modo: a apresentação que fiz desses movimentos pode levar o leitor a entendê-los como movimentos que se sucedem no decorrer da estruturação da criança como sujeito escrevente. O exame dos exemplos abaixo tem como propósito contradizer justamente essa eventual suposição:

**Figura 22: enunciado V07/2001**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 9 DE AGOSTO DE 2001.  
MOTEL:

O PRECISANDO DE ÓCULOS

ANTA É UMA ANIMADENTIN AFEMA E MAIS GANDUIN  
QUE OMACHO AFEME E MAO QU OMACHO  
AAANTA SABENA DA MUDOCBEI O QUE NACK OG FE  
LHOTE DE TIMASAO. RIQUE FINIAR OSAU FICA  
O QUE CHOVE O SAUCAI CAISMADELA.  
O SACADO NATA ANTA AFENATEI E SEGA ANTA  
ELALATOBORATO DA ABERE.

FIM

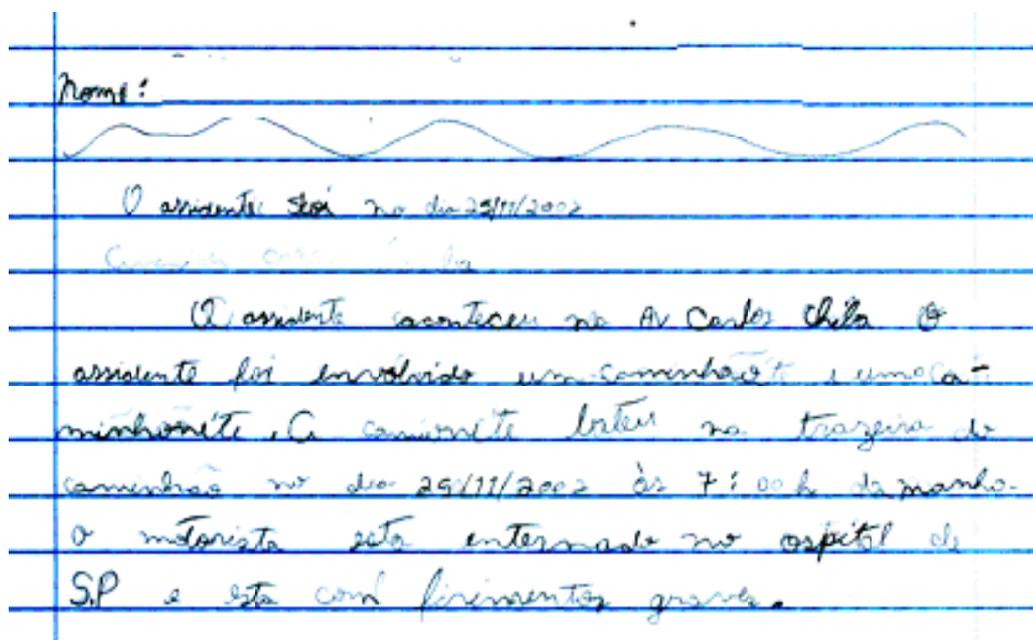
Figura 11: enunciado V02/2001

DATA 18 DE ABRIL 2001  
 NOME  
 QUEIRO ROMEVIMAJLEFUBMIOV MEAPIJMAVIE DE  
 DE VÍMADE DOVIMAFIQUPISEUJSALFICJIXOPUFUMA DE,  
 AMEFOLEBOAR,  
 DAMBFODAFASE ON EMÍVEABO

Figura 23: enunciado T09/2001

|                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| E. M. E. S. do Wilson Pararolali | manusei                |
| 18/04/01                         | supermercado           |
| nome:                            | camila                 |
| camila                           | nome                   |
| nome                             | nao                    |
| nao                              | avaliacao              |
| onde                             | par                    |
| mercado                          | chocolate 6 75         |
| fruta                            | agradada 9 5 60        |
| purqui                           | arroz 20 50            |
| em                               | bolacha 50 2000        |
| preço                            | feijão 2 0000          |
| de uma                           | custela de boi 10 7000 |
| cozinha                          | do nome 6 30           |
| se                               |                        |
| refalar                          |                        |

**Figura 24: enunciado T15/2002**



O primeiro enunciado (V07/2001) evidencia a atuação simultânea do que considerei como *movimentos de subjetivação*: nele é possível identificar que a escrita da criança se encontra: (a) ora submetida à escrita do *outro*: nesse enunciado, contrastam momentos de escrita refratária a uma interpretação – como é o caso das seqüências **E#LATOBRATO**, **AIQUE**, **FINIAR** – e momentos em pleno acordo com as convenções escritas; (b) ora submetida ao funcionamento da linguagem em sua modalidade escrita: nesse enunciado, contrastam momentos de “acertos” e “erros”. Nele, é possível observar que os parâmetros que atuam para a constituição da escrita de Tiago são múltiplos: encontram-se segmentações convencionais, hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas que parecem ter sido determinadas pela atuação de diferentes limites prosódicos e diferentes informações ligadas à inserção das crianças em práticas letradas; e, por fim, (c) ora submetida à observação do

próprio sujeito escrevente: nesse enunciado é possível observar a presença de diferentes marcas de correção: **E#LATOBRATO, MUTO#BEI, A#ANTA.**

Os enunciados V02/2001, T09/2001 e T15/2002 poderiam ser interpretados como contra-exemplos, ou seja, marcariam justamente a ação exclusiva de um dos movimentos que identifiquei: no segundo enunciado (V02/2001), a escrita da criança parece ser determinada pelo movimento em (a); no terceiro enunciado (T09/2001), a escrita da criança parece ser determinada pelo movimento em (b); e, por fim, no quarto enunciado (T15/2002), a escrita da criança parece ser determinada pelo movimento em (c).

Entretanto, o fato de esses enunciados serem precedidos e/ou sucedidos por outros em que outros movimentos aparecem, por um lado, impede essa interpretação e, por outro, permite afirmar que o desaparecimento de marcas que indiquem um ou outro movimento de subjetivação – fato que ocorreu com os três últimos enunciados acima referenciados – não significa o desaparecimento e/ou extinção dos movimentos em si.

Essas afirmações, aliadas às reflexões que desenvolvi no transcórre desta tese, permitem-me, por fim, pressupor que o desaparecimento desses movimentos com relação à segmentação gráfica não significa que eles não atuem em outras dimensões do chamado processo de aquisição da escrita infantil. Em outras palavras, embora tenha examinado, nesta investigação, apenas *um* aspecto que caracteriza a escrita infantil, creio poder sugerir que os processos que caracterizei podem atuar em outros aspectos e/ou dimensões do chamado processo de aquisição da escrita. A segmentação gráfica divergente da criança poderia ser interpretada como apenas *um* indício de processos lingüísticos mais gerais e característicos da aquisição da modalidade escrita da linguagem como um todo. Nesse sentido, a atuação simultânea dos movimentos que identifiquei na escrita de Vinícius e de Tiago com relação à

segmentação gráfica, poderia, de fato, marcar a constituição dos *indivíduos em si* (cf. CORRÊA, 1998) em sujeitos escreventes.

Suponho, igualmente, que, por nossa estruturação como sujeitos escreventes ser ininterrupta – estamos, sempre, nos envolvendo em “novas” práticas lingüísticas (orais e letradas) historicamente determinadas e, por conseguinte, sendo afetados e capturados pela modalidade escrita da linguagem em seu funcionamento simbólico –, não conseguiremos identificar, no chamado processo de aquisição da escrita, *uma linha única direta na qual tenha algo como uma continuidade clara de formas* ou, ainda, *acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra*. Pela mesma razão, considero não ser possível associar o processo de aquisição da escrita à idéia de *desenvolvimento* – entendido como a diferença entre um estado inicial zero e um estado final, conclusivo – ou, ainda, à idéia de *construção de um conhecimento* – principalmente, se esta construção for entendida meramente como acúmulo, gradual ou não, de informações sobre a estrutura e o funcionamento da escrita.

Na perspectiva aqui assumida, o processo de aquisição da escrita seria um processo sem começo, sem fim. Em virtude desse pressuposto, acredito que, no exame dos diferentes e inúmeros enunciados escritos produzidos pelos inúmeros e diferentes escreventes, muito provavelmente, nos depararemos, continuamente, com *as metamorfoses mais inesperadas, com processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso das formas, com descontinuidades....*

## Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. (1988) The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. *European Journal Of Psychology Of Education*, Portugal, v. III, n. 4, pp. 415-430.

\_\_\_\_\_. (1990) Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, 1993, Campinas. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*. Campinas: IEL/UNICAMP, v. 1. pp. 361-381.

\_\_\_\_\_. (1991) A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralin*, v. 11, pp. 203-17.

\_\_\_\_\_. (1992) 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 Editores, pp. 135-42.

\_\_\_\_\_. (1996) 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 da Unicamp, pp. 111-78.

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

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1997) *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. (2000) Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, pp. 135-151.

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

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

AZENHA, M. G. (1997) *Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas*. São Paulo: Ática.

BENVENISTE, E. (1995) A natureza dos pronomes. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes.

BERNARDES, A. C. A. (2002) *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas, Tese (Doutorado em Lingüística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (2005) Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas (SP), 47 (1) e (2), pp. 109-117.

BISOL, L. (1996a) Constituintes prosódicos. In: \_\_\_\_\_. *Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 247-261.

\_\_\_\_\_. (1996b) O sândi e a ressilabação. *Letras de Hoje*, v.31, n. 2, pp. 159-168.

BOSCO, Z. R. (2005a) *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. Campinas, Tese (Doutorado em Lingüística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (2005b) Notas sobre o nome próprio na aquisição da escrita. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas (SP), 47 (1) e (2), pp. 99 -117.

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

CALIL, E. (1995). *Autoria – (E) feito de relações inconclusas*. Tese (Doutorado em Lingüística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

CAMPOS, C. M. (2005) *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*. Campinas, Tese (Doutorado em Lingüística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

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

\_\_\_\_\_. 2003(b). Aquisição da escrita infantil: considerações sobre a relação oral\escrito. In: V Simpósio de Filosofia e Ciência - Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência, 2003, Marília. *Anais do V Simpósio de Filosofia e Ciência - Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência*.

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

CHACON, L. (2005) Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Lingüísticos*, Campinas (SP), v. XXXIV, pp. 77-86.

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

\_\_\_\_\_. (2006) Algumas palavras sobre a relação entre oralidade e letramento em hipersegmentações na aquisição da escrita. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). *Práticas escritas na*

*escola: letramento e representação*. São Paulo: Convênio CAPES/COFECUB - Projeto 510/05, v. , pp. 57-61.

\_\_\_\_\_. (2007) Segmentações não-convencionais na escrita de pré-escolares: entrecruzamentos entre convenções ortográficas e constituintes prosódicos. A sair em *Letras de Hoje*.

CORRÊA, M. L. G. (1997a) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas, Tese (Doutorado em Lingüística). Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (1997b) A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F. F. C.*, Marília, v. 06, nº 02, pp. 165-186.

\_\_\_\_\_. (2001) Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral /escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 135-166.

\_\_\_\_\_. (2004) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

COX, M. I. P.; ASSIS-PERTESON, A. A. (2001) A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.

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

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

FERREIRO, E. (2001) *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Editora Cortez.

FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. (1996). Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. MOREIRA, N. R.; HIDALGO, I. G. (Orgs), *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, pp. 38-77.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1991) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FIAD, R. S. (2004) A discussão sobre estilo e gênero discursivo na pesquisa em aquisição da escrita. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 03, pp. 193-206.

GINZBURG, C. (1989) *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. (2002) *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras.

GONTIJO, C. M. M. (2001) *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar*. Campinas, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP.

GUIMARÃES ROSA, J. (2001) *Grande Sertão: Veredas*, 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

JAKOBSON, R. (1969) Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix/ EDUSP, pp. 34-62.

LEMONS, C. T. G. (1992) Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substractum 1*, pp. 121-136 (Tradução brasileira: Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Substractum: temas fundamentais em psicologia e educação*. Porto Alegre: Artmed, v. 1, n. ° 3, pp. 151-172, 1998. Tradução de Ernani Rosa).

\_\_\_\_\_. (1995) Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n° 4, pp. 09-28.

\_\_\_\_\_. (1997a) Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado no *The Trend Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy*, Trento, Itália.

\_\_\_\_\_. (1997b) Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas (SP), n. 33, pp. 05-14.

\_\_\_\_\_. (1998) Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 13-31.

\_\_\_\_\_. (1999) *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem*: Parte II. Relatório FAPESP, Campinas.

\_\_\_\_\_. (2000) Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, n. 6 (2), pp. 169-182.

\_\_\_\_\_. (2002) Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudo Linguísticos*, Campinas (SP), n. 42, pp. 41-69.

MARCUSCHI, L. A. (2001) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MARX, K. (1977) O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K e ENGELS, F. *Textos*. Vol. III. São Paulo: Edições Sociais.

MATTOSO, C. (Org) (2003) *Me dá o teu contente que eu te dou o meu*. Campinas: Versus.

- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1993) A produção escrita da criança e sua avaliação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas (SP), n. 24, pp. 19-33.
- MELLO, M. C. O. (2007) O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. *Revista Moçambras: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>.
- MOTA, S. (1995) *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. São Paulo, Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Psicologia, PUC.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. (1986) *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications.
- PAULA, I. F. V. (2004) *Um estudo longitudinal da ocorrência de hipersegmentações na escrita de estudantes do ensino fundamental*. Marília, Relatório PIBIC.
- PÊCHEUX, M. (1990) Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, pp. 61-162.
- PEREIRA, T. A. (1996) *Segmentação na escrita espontânea de crianças do 1º. grau*. Maceió, Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Alagoas.
- PICOLI, F. (2000). Para mio a mudasa na tié probemas: as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I.; et. al. (Orgs) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artemed, pp. 103-122.
- POSSENTI, S. (2002) *Os Humores da Língua*. Campinas: Mercado de letras.
- ROSSI, C. (2002) *Uma abordagem lingüística da construção da escrita por estudantes do ensino fundamental*. Marília, Relatório PIBIC.
- SALEH, P. B. de O. (2000) *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?* Campinas, Tese (Doutorado em Lingüística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- SAUSSURE, F. (1971) Relações sintagmáticas e relações associativas. In: \_\_\_\_\_. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, pp. 142-147.
- SENNA, L. A. G. (1995) Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. *Alfa*, São Paulo, v. 39, pp. 221-241.
- SERRA, M. P.; TENANI, L. E.; CHACON, L. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. *Estudos Lingüísticos*, v. XXXV, p. 1247-1254, 2006.

SIGNORINI, I. (1999) O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. *Leitura: teoria & prática*, São Paulo, v. 34, pp. 05-12.

SILVA, A. (1994) *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto.

SLOMP, P. F. (2006) *A aquisição da ortografia em crianças recém-alfabetizadas: sistematização lógica ou informação social?* Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/pesq.htm>. Acesso em: 13/10/2006.

SMOLKA, A.L.B. (1999) *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Editora Cortez.

STEYER, V. E. (1996) O texto e seus aspectos formais de apresentação textual: produtos, procedimentos e concepções de crianças alfabetizadas, em situação de escrita de narrativas. In: 19ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Caxambu/MG.

STEYER, V. E.; AXT, M. (1998) Os aspectos formais de apresentação no texto espontâneo: produtos, procedimentos e concepções de crianças alfabetizadas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, pp. 262-273.

\_\_\_\_\_. (2002). A criança alfabetizada e a interpretação textual do ponto de vista do sistema formal de apresentação: evidências de um processo psicogenético de interação. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 32, pp. 133-151.

STREET, B. V. (1994) Cross-cultural perspectives on literacy. In: VERHOEVEN, L. *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 95-111. (Tradução, não-publicada, de Marcos Bagno).

TENANI, L. E. (2001) Rindo das piadas, manipulando a língua. *Alfa*, São Paulo, v. 45, pp. 115-127.

\_\_\_\_\_. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. Campinas, Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (2004) Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, pp. 233-244.

TFOUNI, L. V. (2000) *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez.

VIDAL, R. (1997) *Segmentação da escrita no processo de alfabetização*. Juiz de Fora, Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Ciências Humanas e Letras, UFJF.

VYGOTSKY, L. S. (2003) A pré-história da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 139-157.

## Anexo I: propostas de produção textual

| 2001 |            |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------|------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | Datas      | Temas das propostas                   | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 01   | 05/04/2001 | Conhecimentos prévios sobre a audição | Nesse dia, o pesquisador 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.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 02   | 18/04/2001 | Relato da palestra sobre audição      | Nesse dia, 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/Marília. 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, o pesquisador solicitou às crianças que escrevessem para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.) o que haviam compreendido sobre a palestra. |
| 03   | 10/05/2001 | Carta para a Renata 01                | Nesse dia, antes de propor a atividade, o pesquisador 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, o pesquisador 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, o pesquisador pediu às crianças que escrevessem uma carta para a palestrante, contando como estavam e quais eram as atividades que vinham desenvolvendo na escola.                                                                |

|    |            |                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | 31/05/2001 | Carta para a Renata 02                                       | Nesse dia, o pesquisador levou uma carta da mesma aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp/Marília, que ministrou, no dia 18/04/2001, a palestra sobre audição. Esta carta foi enviada como resposta às cartas escritas pelas crianças na proposta dos dias 09 e 10/05/2001. O pesquisador pediu a uma das crianças que lesse a carta para a classe. No entanto, como a leitura pareceu insuficiente para o entendimento da carta, o pesquisador releu-a. No momento da produção do texto (resposta à carta), o pesquisador procurou lembrar às crianças da solicitação feita pela aluna na carta: contar como era a escola, o que elas estavam aprendendo e o que mais gostavam de fazer. Na E.M.E.F. Dr. Wilson Romano Calil, a professora responsável pela sala sugeriu que eles contassem: (a) sobre um teatro que estavam ensaiando, uma adaptação do conto de fadas <i>O gato de botas</i> ; (b) sobre as aulas de educação física de que começariam a participar; e (c) sobre a aquisição de uma mesa de pingue-pongue. |
| 05 | 13/06/2001 | O rato do campo e o rato da cidade                           | Nesse dia, o pesquisador leu, duas vezes, a fábula <i>O rato do campo e o rato da cidade</i> <sup>108</sup> e, posteriormente, pediu a uma das crianças que contasse, a seu modo, a história para seus colegas. Logo após, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem a história.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 06 | 02/08/2001 | A verdadeira história dos três porquinhos: diário de um lobo | Nesse dia, o pesquisador, inicialmente, perguntou às crianças se elas conheciam a história <i>Os três porquinhos</i> . Em decorrência das respostas afirmativas, o pesquisador 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, o pesquisador disse às crianças que aquela não era a verdadeira história dos três porquinhos, e acrescentou que havia encontrado o <i>diário do lobo</i> , no qual ele contava a verdadeira história <sup>109</sup> . O pesquisador, 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                                                                      |
| 07 | 09/08/2001 | Precisando de óculos?                                        | Nesse dia, o pesquisador 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 <sup>110</sup> foi lido duas vezes pela pesquisadora, que, posteriormente, solicitou-lhes escreverem aquilo que haviam entendido do texto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

<sup>108</sup> FRANÇA, E.; FRANÇA, M. “O rato do campo e o rato da cidade”. In: *Fábulas 1*, São Paulo: Ática, 1996.

<sup>109</sup> SCIESZKA, J.; SMITH, L. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

<sup>110</sup> JUCÁ, N.; BERGALLO, H. G. “Precisando de óculos?” In: *Ciências hoje das crianças*.

|    |            |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----|------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08 | 22/08/2001 | Dengue                                                  | Nesse dia, o pesquisador, inicialmente, perguntou se as crianças conseguiriam guardar um segredo. Em seguida, distribuiu um panfleto educativo sobre a Dengue e, nesse momento, recomendou que nenhuma criança comentasse com as demais sobre o que havia recebido. Pediu, então, para que, individualmente, cada um lesse e olhasse o panfleto com atenção. Logo depois, o pesquisador recolheu o panfleto e solicitou às crianças que escrevessem sobre o assunto lido.                                                                                                                                                                                 |
| 09 | 05/09/2001 | Lista de compras 01                                     | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem um texto no qual dessem orientações a uma terceira pessoa para fazer compras. Neste texto, as crianças deveriam: (a) escolher um supermercado e indicar a sua localização; (b) explicar quais produtos e a quantidade destes que a pessoa escolhida deveria comprar; (c) estabelecer a quantia que esta pessoa poderia gastar; e, por último, (d) indicar o lugar onde a pessoa deveria entregar as compras.                                                                                                                                                                               |
| 10 | 14/09/2001 | Conte como você imagina que foi o atentado aos E. U. A. | Produção textual que foi elaborada em sala de aula como parte das atividades de ensino/aprendizagem das crianças. Nessa atividade, as crianças deveriam contar como elas imaginavam que havia ocorrido o atentado aos E. U. A.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 11 | 20/09/2001 | Lista de compras 02                                     | Nesse dia, o pesquisador 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. |
| 12 | 17/10/2001 | Receita preferida                                       | Nesse dia, o pesquisador levou um bolo. Ele perguntou, inicialmente, quais os ingredientes que as crianças acreditavam que eram utilizados para fazer aquele bolo. As crianças deram algumas sugestões e, em seguida, leu a receita do bolo <i>Nega Maluca</i> . Posteriormente, solicitou que as crianças escrevessem uma receita de algo que elas gostassem.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 13 | 24/10/2001 | O que é a guerra pra você?                              | Produção textual que foi elaborada em sala de aula como parte das atividades de ensino/aprendizagem das crianças. Nessa atividade, as crianças deveriam responder a questão: O que é a guerra pra você?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 14 | 31/10/2001 | Levantamento prévio sobre voz                           | Nesse dia, o pesquisador 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.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|    |            |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15 | 19/11/2001 | Palestra sobre voz | Nesse dia, as crianças assistiram a uma palestra, junto a outras crianças, sobre audição, ministrada por alunas (incluindo a bolsista) do curso de Fonoaudiologia da Unesp/ Marília. 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. |
| 16 | 06/12/2001 | Cartão de natal    | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças produzissem um cartão de natal que seria enviado para as fonoaudiólogas que ministraram as palestras audição e voz.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

## 2002

|    | <b>Datas</b> | <i>Temas das propostas</i>                             | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----|--------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | 07/03/2002   | História em quadrinhos ( <i>O elefante e a bruxa</i> ) | Nesse dia, o pesquisador distribuiu entre as crianças uma cópia de uma história em quadrinhos e solicitou, inicialmente, que as crianças observassem a história que se passava nestes quadrinhos. Em seguida, pediu a algumas das crianças que contassem, oralmente, a história dos quadrinhos; após essa atividade oral, o pesquisador solicitou que as crianças iniciassem a produção do texto. Nesse momento, o pesquisador sugeriu às crianças 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.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 02 | 21/03/2002   | Música preferida                                       | Nesse dia, o pesquisador 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).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 03 | 04/04/2002   | Música (Sai preguiça)                                  | Nesse dia, o pesquisador apresentou às crianças o álbum (CD) <i>Canções do Brasil</i> (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 <i>Canções do Brasil</i> . Após esta apresentação, o pesquisador disse às crianças que havia selecionado para a atividade daquele dia uma música - considerada pela pesquisadora - bastante engraçada. Contou as crianças o nome da música e perguntou a elas se conheciam a música. Algumas crianças responderam afirmativamente e contaram para o pesquisador que haviam visto, num programa de TV, duas crianças cantando a música em questão. Após esta conversa inicial, o pesquisador fez com que as crianças ouvissem algumas vezes a música e tentou ensiná-las a cantar. Depois, pediu às crianças que escrevessem a música tal como elas haviam escutado e/ou aprendido. |

|    |            |                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | 18/04/2002 | Carta para Renata                              | Nesse dia, antes de propor a atividade, o pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam da aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp/Marília que havia proferido uma palestra sobre audição, no dia 18/04/2001, e sobre voz, no dia 20/11/2001 Perguntou, também, se as crianças se lembravam que a aluna em questão tinha um filho. Após a confirmação por parte dos alunos, o pesquisador contou que havia conversado com a aluna e que esta havia lhe dito que estava grávida. Posteriormente, o pesquisador sugeriu às crianças que escrevessem uma carta para a palestrante com a finalidade de, dentre outros fatos, felicitá-la por sua gravidez.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 05 | 02/05/2002 | Descrição (Experiência de purificação da água) | Nesse dia, o pesquisador 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 de um livro didático destinado à quarta série do ensino fundamental os procedimentos para a realização da experiência. Durante a realização dos procedimentos da experiência, o pesquisador solicitou que as crianças prestassem bastante atenção, uma vez que elas deveriam, posteriormente, descrever a experiência em questão. Salientou, também, que faria um sorteio do “purificador” para as crianças quando estas concluíssem a produção do texto. No momento da produção dos textos, o pesquisador 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. |
| 06 | 17/05/2002 | Sobre o quadro                                 | Nesse dia, antes de propor a atividade, o pesquisador apresentou às crianças alguns cópias do trabalho de Lasar Segall – as pinturas: <i>Retrato de Lucy</i> (1935), <i>Paisagem brasileira</i> (1925), <i>Floresta crepuscular</i> (1956), <i>Interior de pobres II</i> (1921), <i>O encontro</i> (1924) – e uma foto do autor com cerca de 29 anos de idade. Após esta apresentação, o pesquisador 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 deste esboço elas deveriam descrever o quadro que elas iriam produzir (nome, tipo de material elas usaram ou usariam para fazer o quadro e porque elas haviam feito ou fariam tal quadro). Cabe salientar que durante a produção dos textos, as cópias do trabalho de Lasar Segall ficaram expostas.                                                                                    |

|    |            |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 07 | 06/06/2002 | Entrevista (Futebol/Copa)        | Nesse dia, antes de propor a atividade, o pesquisador disse às crianças que elas seriam, naquele dia, repórteres. Deveriam, para isso, formular, individualmente, perguntas sobre a Copa 2002 (Futebol 2002). Salientou que depois que todos tivessem terminado essa etapa da atividade iriam entrevistar um colega – que seria designado pela pesquisadora. o pesquisador sugeriu que fossem feitas 5 questões. No momento das entrevistas, as crianças deveriam anotar as respostas dadas pelos colegas entrevistados. o pesquisador exigiu que as respostas dos colegas não poderiam ser apenas respostas do tipo <i>Sim ou Não</i> . Caso algum colega respondesse desta forma, a criança responsável pela entrevista deveria incentivar o colega a responder porque do <i>Sim</i> ou do <i>Não</i> . Todas as crianças foram entrevistadoras e entrevistadas. |
| 08 | 24/06/2002 | Piada                            | Algumas semanas antes do dia em que foi proposta esta atividade, o pesquisador perguntou às crianças se elas gostavam de piadas. Tendo tido respostas afirmativas, o pesquisador pediu para que as crianças escolhessem e memorizassem uma ou mais piadas que, num momento posterior – nesta proposta –, ela pediria a elas que contassem, por escrito, a piada escolhida.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 09 | 04/07/2002 | História Triste                  | Assim como na atividade anterior, o pesquisador 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, o pesquisador pediu para que as crianças escolhessem e memorizassem uma história que, num momento posterior – nesta proposta –, ela pediria a elas que contassem, por escrito, a história escolhida.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 10 | 08/08/2002 | História do Chapeuzinho Vermelho | Nesse dia, antes de propor a atividade, o pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam da história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> . Tendo recebido respostas afirmativas, o pesquisador pediu que as crianças ajudassem a contar, oralmente, a história. o pesquisador e as crianças contaram, então, a história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , lembrando diferentes versões possíveis para algumas partes desta história. Terminada esta atividade oral, o pesquisador pediu que a criança contasse sua própria história (versão) <i>Chapeuzinho Vermelho</i> . Cabe salientar que, durante a atividade de produção escrita, o pesquisador contou para as crianças alguns trechos da história <i>Chapeuzinho Amarelo</i> (Chico Buarque de Holanda), tentando dar exemplos sobre como elas poderiam mudar suas histórias.                                   |

|    |            |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | 22/08/2002 | Candidatos à presidência       | <p>Nesse dia, o pesquisador 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 ao pesquisador, elas votavam em um dos cinco candidatos listados por ele na lousa. A idéia era a de saber quem seria o candidato mais votado na sala.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 12 | 11/09/2002 | Brincadeira da Viagem para Lua | <p>Nesse dia, o pesquisador, inicialmente, perguntou às crianças se elas conheciam uma brincadeira que se chamava <i>Viagem à Lua</i>. Tendo recebido repostas negativas, o pesquisador disse às crianças que iria ensiná-las a brincar e solicitou que elas prestassem atenção, uma vez que a brincadeira era, segundo o pesquisador, difícil. Disse-lhes, também, que para que elas conseguissem descobrir o funcionamento da brincadeira, deveriam estar atentas. Para a realização da brincadeira o pesquisador 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 à Lua. Os participantes da brincadeira deveriam levar apenas objetos, pessoas, comidas, países etc cujo nome iniciasse com a mesma letra do seu nome – exemplo: Juliana poderia levar jacas, janela, jóias etc mas não poderia levar melão, portas, brincos etc. Quando uma criança acertava, ou seja, selecionava um objeto que iniciava com a primeira letra do seu nome, todos aqueles que haviam descoberto o funcionamento da brincadeira diziam “Vai para 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 o funcionamento da brincadeira. Logo após o término da brincadeira, o pesquisador solicitou que as crianças descrevessem a brincadeira – com detalhes – de modo que uma terceira pessoa pudesse ler e brincar.</p> |
| 13 | 26/09/2002 | Brincadeira preferida          | <p>Nesse dia, o pesquisador 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 o pesquisador pediu que as crianças descrevessem a brincadeira – com detalhes – de modo que uma terceira pessoa pudesse ler e entender como se brincava.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|    |            |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14 | 30/10/2002 | Convite para Érica. | <p>Nesse dia, o pesquisador 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, o pesquisador disse às crianças que uma das atividades que elas iriam fazer seria o de tentar escrever uma reportagem e que, para isso, o pesquisador traria uma amiga sua que era jornalista. o pesquisador combinou com as crianças, inicialmente, que apenas dois convites seriam entregues à jornalista em nome de toda classe – um representado as meninas e, outro, os meninos. Combinou, também, que ela escolheria o convite que ficasse melhor salientando, por conseguinte, que os convites produzidos por eles eram rascunhos que contariam como atividade do dia.</p>                                                      |
| 15 | 25/11/2002 | Palestra            | <p>Nesse dia, as crianças assistiram a uma palestra com uma jornalista do jornal <i>Diário da Região</i> da cidade de São José do Rio Preto. Nesta 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 desta natureza – enfatizou que este 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 <i>Jornal Diário da Região</i> da cidade de São José do Rio Preto (SP), publicação do dia 25/11/2002.</p> |

| 2003 |            |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------|------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | Datas      | Temas das propostas | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 01   | 11/03/2003 | Astrologia          | Nesse dia, o pesquisador, primeiramente, perguntou às crianças se elas sabiam o seu signo no zodíaco e, posteriormente, procurou identificar o signo daquelas que não sabiam pela data de nascimento de cada uma das crianças – cada criança disse ao pesquisador a sua data de nascimento. Em seguida, com base na revista <i>Horóscopo solar 2003, Ano 4, nº 10</i> , leu um pouco das características de cada signo do zodíaco. Convém destacar que o pesquisador não fez a leitura integral do texto dedicado a cada signo. Nessa revista, são destinadas duas páginas para os comentários e descrições de cada signo. Essas páginas são divididas nas seguintes seções: <i>Personalidade, Previsões pra 2003, Proteja-se</i> e uma pequena introdução (sem título). O pesquisador leu prioritariamente ora parte da seção <i>Personalidade</i> , ora a seção introdutória. Feita a leitura de cada signo, o pesquisador pediu às crianças que escrevessem um texto sobre as características mais importantes e/ou salientes de seus signos. |
| 02   | 24/03/2003 | Horóscopo           | Nesse dia, o pesquisador, com base na revista <i>Horóscopo solar 2003, Ano 4, nº 10</i> , explicou como funcionavam as previsões diárias que são feitas pelos jornais para cada signo do zodíaco. Distribuiu entre as crianças uma coluna de horóscopo (impressa e xerocopiada) que elas deveriam ler (leitura silenciosa) recolhida do jornal <i>Diário da Região</i> da cidade de São José do Rio Preto. Logo após a leitura, essa coluna foi recolhida. o pesquisador, então, pediu que cada criança fizesse previsões para cada um dos signos do zodíaco (para o dia seguinte). É necessário salientar que o pesquisador sugeriu que as crianças inventassem as previsões e que essas previsões “inventadas” não necessariamente precisariam ser “sérias”, ou seja, elas podiam satirizar as previsões do zodíaco.                                                                                                                                                                                                                           |
| 03   | 07/04/2003 | Classificados       | Nesse dia, o pesquisador 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 <i>Diário da Região</i> da cidade de São José do Rio Preto. Posteriormente, distribuiu entre as crianças uma cópia impressa de um trecho da seção <i>Classificados</i> do referido jornal. Pediu que as crianças lessem (leitura silenciosa) esse trecho. Em seguida, recolheu esse material e solicitou que as crianças criassem os 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.                                                                                                                                                                                                       |

|    |            |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----|------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | 28/04/2003 | Resumo de novela    | Nesse dia, o pesquisador explicou como funcionavam os resumos de novela que são publicados semanalmente nos jornais. Leu e comentou especificamente o resumo publicado no caderno <i>Diário da Região</i> da cidade de São José do Rio Preto, 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 que elas imaginavam que seriam exibidos na semana seguinte de uma novela – escolhida pelas crianças. Convém destacar que o pesquisador 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 ele. |
| 05 | 19/05/2003 | Propaganda          | Nesse dia, o pesquisador 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 o pesquisador 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, o pesquisador apenas sugeriu que as crianças inventassem as propagandas e que essas propagandas “inventadas” não necessariamente precisariam ser “sérias”, ou seja, elas poderiam satirizar vendendo qualquer tipo de produto – o pesquisador gracejou dizendo que elas poderiam, inclusive, “vender” a professora! |
| 06 | 25/06/2003 | Notícias da escola  | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças contassem “fofocas da escola”. Sugeriu que elas podiam falar dos colegas, da professora, da diretora etc., narrando fatos “interessantes” da vida dessas ou de outras pessoas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 07 | 04/08/2003 | Como será o futuro? | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças contassem como elas imaginavam que seria o mundo no futuro, passados cento e cinquenta anos. Durante a solicitação, o pesquisador fez alguns questionamentos tentando instigá-las a pensar sobre como seriam, por exemplos, as roupas, carros, prédios, pessoas etc, no futuro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 08 | 18/08/2003 | Como foi o passado? | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças contassem como elas imaginavam que teria sido o mundo no passado, há duzentos anos. Durante a solicitação, o pesquisador fez alguns questionamentos tentando instigá-las a pensar sobre como teriam sido, por exemplos, roupas, carros, prédios, pessoas etc, no passado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|    |            |                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 09 | 08/09/2003 | Dicionário                                              | Nesse dia, o pesquisador 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: <i>acidente, brinquedo, escrita, bandeira, detergente, confusão</i> . Destacou que elas deveriam dar exemplos de frases onde essas palavras poderiam ser utilizadas. Convém sublinhar que as palavras foram escolhidas aleatoriamente. |
| 10 | 07/10/2003 | Como seria sua vida se você tivesse alguma deficiência? | Nesse dia, as crianças assistiram a uma palestra sobre <i>deficiência física</i> , ministrada por duas alunas do curso de fonoaudiologia da UNORP (Centro Universitário de São José do Rio Preto). Assistiram, também, a um vídeo sobre o assunto (programa <i>Globo Repórter</i> ). Posteriormente, o pesquisador solicitou que elas produzissem um relato escrito contando o que elas haviam aprendido.                                                                                                                                   |
| 11 | 21/10/2003 | Anotações sobre o vídeo                                 | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças tentassem responder à seguinte questão: como seria sua vida se você tivesse algum tipo de deficiência física? Convém salientar que o pesquisador pediu que as crianças elessem uma deficiência específica, tal como, por exemplo, a surdez, a cegueira, paraplegia ou a tetraplegia.                                                                                                                                                                                                     |
| 12 | 18/11/2003 | Poesia                                                  | Na coleta anterior, o pesquisador pediu que as crianças, nas semanas que antecederiam a coleta 41, pensassem em como elas escreveriam uma poesia. No dia da coleta, o pesquisador apenas retomou o que havia dito e solicitou que elas escrevessem uma poesia de sua autoria.                                                                                                                                                                                                                                                               |

## 2004

|    | <b>Datas</b> | <b>Temas das propostas</b>      | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|--------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | 08/03/2004   | Dia Internacional das Mulheres  | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escolhessem o tema sobre o qual gostariam de escrever. Elas sugeriram alguns temas e após uma votação optaram pelo tema <i>O Dia Internacional da Mulher</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 02 | 22/03/2004   | O que significam os provérbios? | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem o que significava os seguintes provérbios: (1) <i>De grão em grão a galinha enche o papo</i> , (2) <i>Em boca fechada não entra mosquito</i> , (3) <i>Antes só do que mal acompanhada</i> , (4) <i>Mentira tem pernas curtas</i> , (5) <i>Mais vale um pássaro na mão do que dois voando</i> , (6) <i>O que os olhos não vêem o coração não sente</i> , (7) <i>O apressado come cru e quente</i> . Esses provérbios foram escritos na lousa pelo pesquisador e copiadas pelas crianças. |

|    |            |                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 03 | 12/04/2004 | História com final determinado: um provérbio | <p>Nesse dia, o pesquisador leu duas versões diferentes da fábula <i>A raposa e as uvas</i> – uma do <i>Esopo</i> e outra de um autor desconhecido recolhida da internet. O pesquisador destacou que a fábula finalizava com um provérbio – <i>Quem desdenha quer comprar</i> – que constituía basicamente uma síntese dessa história. O pesquisador anotou na lousa os provérbios abaixo e discutiu com as crianças o que elas achavam que esses provérbios significavam. Solicitou, em seguida, que as crianças escolhessem um dos provérbios para constituir a síntese de uma história que deveria ser escrita por elas:</p> <p><b>(1) Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje</b><br/> <b>(2) Cachorro que late não morde</b><br/> <b>(3) Antes só do que mal acompanhado</b><br/> <b>(4) As aparências enganam</b></p> |
| 04 | 03/05/2004 | Criação de loja e venda de produtos          | <p>Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças inventassem uma loja que deveria vender produtos e mercadorias para o dia das mães. Destacou que eles deveriam: inventar um nome para a loja, falar dos produtos e preços que a loja comercializaria e das promoções.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 05 | 17/05/2004 | Como chegar na minha casa?                   | <p>Nesse dia, o pesquisador contou para as crianças como elas deveriam proceder para chegar até a sua casa (falou dos ônibus, das ruas e dos pontos de referência) e, também, o que elas encontrariam se fossem visitá-lo (falou sobre como a casa era dividida, com quantas pessoas ele morava etc). Em seguida, pediu que elas produzissem um texto contando como o pesquisador deveria proceder para chegar até a casa delas. Durante a produção do texto, as crianças perguntaram se poderiam fazer um “mapa” e/ou um desenho da casa e o pesquisador autorizou-as.</p>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 06 | 31/05/2004 | Relato do sonho alheio e interpretação       | <p>Nesse dia, o pesquisador iniciou a coleta conversando com as crianças a respeito da revista <i>Sonhos</i> (Série Bom de Bolso, Ano 2, no. 4). Salientou que esta revista se propunha a fazer uma interpretação de sonhos. Selecionou aleatoriamente algumas imagens que são interpretadas na referida revista perguntando às crianças se já haviam, por exemplo, sonhado com alguns objetos, flores, animais, lugares etc. Posteriormente, solicitou que as crianças se reunissem em duplas. Cada criança anotaria um sonho que deveria ser contado por seu colega de dupla. Finalizada esta etapa, o pesquisador pediu que as crianças, individualmente, “interpretassem” o sonho relatado pelo colega.</p>                                                                                                                      |
| 07 | 24/06/2004 | Como gostaria que acabasse a novela?         | <p>Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem uma carta para o Gilberto Braga, autor da novela <i>Celebridade</i>, fazendo sugestões sobre como deveria terminar a novela.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 08 | 09/08/2004 | Preparar uma aula sobre olimpíadas           | <p>Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças imaginassem que elas seriam professoras e iriam dar uma aula para a primeira série sobre o tema <i>Olimpíadas</i>. Destacou que elas deveriam descrever seria essa aula.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|    |            |                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 09 | 30/08/2004 | Narração de uma história de suspense                      | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças criassem uma história com um final surpreendente. Para explicar o que entendia por <i>surpreendente</i> , perguntou para as crianças se elas se lembravam de filmes ou de livros que tinham finais imprevisíveis. Dada a resposta afirmativa das crianças, o pesquisador apenas salientou que a história não precisaria necessariamente ser uma história de terror. Poderia, por exemplo, ser uma história com um final cômico. |
| 10 | 30/09/2004 | Narração de história com algumas palavras determinadas    | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças criassem uma história que deveria conter as seguintes palavras: <i>cabeça, mulher, carro, dia e tragédia</i> . Essas palavras foram escritas na lousa.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 11 | 21/10/2004 | História a partir de uma parte do corpo                   | Nesse dia, o pesquisador contou (leu) a história <i>Rolim</i> (Ziraldó) <sup>111</sup> . Este livro narra certos acontecimentos da perspectiva de um umbigo. A partir dessa leitura, solicitou que as crianças escrevessem uma história contando, da perspectiva de uma outra parte do corpo (orelha, nariz, olhos etc), como seria a vida.                                                                                                                                        |
| 12 | 28/10/2004 | O que aconteceu comigo ontem?<br>História com neologismos | Nesse dia, o pesquisador leu um conto, no qual o autor elabora alguns neologismos. Comentou o que eram os <i>neologismos</i> e, em seguida, solicitou que as crianças contassem o que havia acontecido com elas no dia anterior, criando, também, palavras novas.                                                                                                                                                                                                                  |
| 13 | 18/11/2004 | História a partir de frases pré-determinadas              | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças criassem uma história que deveria conter as seguintes frases, nessa ordem: (1) <i>Hoje eu acordei, escovei os dentes e...</i> (2) <i>Quando olhei no relógio, que susto!</i> ; (3) <i>Voltamos para casa felizes</i> . Essas frases foram escritas na lousa.                                                                                                                                                                    |
| 14 | 02/12/2004 | Carta de despedida                                        | Nesse dia, o pesquisador solicitou que as crianças escrevessem uma carta de despedida, opinando, principalmente, sobre a participação delas na construção do Banco de dados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

---

<sup>111</sup> PINTO, Z. A. *Rolim*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

## Anexo II: produções textuais de Tiago

T01/2001<sup>112</sup>

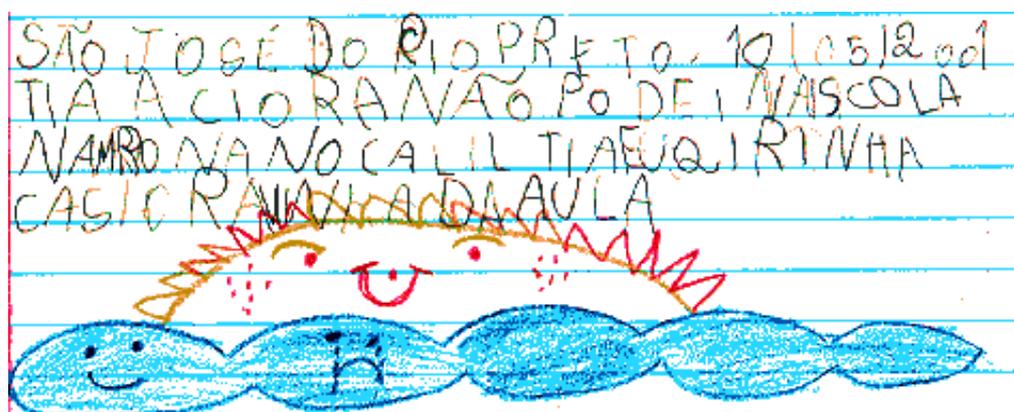
|               |                        |
|---------------|------------------------|
| NOME:         | DIA 5 DE ABRIL DE 2004 |
| UNACEUZADO    |                        |
| AMCUON        |                        |
| ONACLMUTAI    |                        |
| TACLDMGQRPBKV |                        |
| KNLOFHSEÖ     |                        |

T02/2001

|                                           |                  |
|-------------------------------------------|------------------|
| DATA                                      | 18 DE ABRIL 2001 |
| NOME:                                     |                  |
| MAIE A RIO PAS ABPE UM ATIA FOLA MAISCOLA |                  |
| KE LA FIALO RINA OTINO RIFOELATIA PALODU  |                  |
| FOMADALORIDO                              |                  |

<sup>112</sup> Em T01/2001, T se refere ao nome da criança (Tiago), 01 à proposta de produção textual da qual decorre o enunciado e 2001 ao ano em que o enunciado foi produzido. Na seqüência, o leitor encontrará o mesmo tipo de abreviação referindo-se aos outros enunciados produzidos por Tiago.

T03/2001



T04/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 31 DE  
 2001.  
 RENATA A QINA ISCOLA ROMAM NO  
 CALILAD, É NUI TO LEGALIA GETE  
 BRINKANAO RADO REOREIO  
 IAGETTE RREDEISCREVE VO TIA  
 LA

T05/2001

DIA 13 DE JUNHO DE 2001  
 NO MEI  
 O RATO DO CAMPO E O RATO DA CI  
 DA DE AI O RATO MA DO UMA CARTA P  
 CE U PRIMO A ELE A BRIO MUITO RAP  
 DO ELE O RATO DA CIDA DE CA O VI  
 DO PUM JANTAR

T06/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2 DE AGOSTO DE  
2001

NOME:

AVERDA DEIRA DOS TRÊS PORQUINHOS

É RA UMA VES UM LE BOMA O F  
OS TRÊS PORQUINHOS E LES  
LOS TRUJO AS CA SI NHA A UMA  
CA SA QUE FOI DE PAUVA E A O JA  
CASA FOI DE LENHA E A O JA  
CASA FOI DE TIJOLO E O LO BO  
MAO FOI PE DI UM POCO DE  
A SU CAR NA CASA DO POR  
CO AI VEI UM IS PI RO A E LE IS PI  
RO E CA LO A CASA DO PORQUINHO  
AI O LO BO FOI PRA CASA DE LENHA  
E TO CO A CAM PA MINHA A VIO  
UM IS PI RO AI IS PI RO I A CASA  
CA LO A E LE FOI DA CASA  
DE TIJOLO PE DI UM POCO DE  
AUS CAS AI VEI O TO IS PI RO  
E IS PI RO

T07/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, DIA 19  
DE AGOSTO DE 2001  
NOME:

na casa da dorilicavã e casando  
antares e les pôde dar a armadilha  
ia a anta madara

T08/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 22 DE  
2001.

NOME:

dengue

eu refalada dengue

tenquetoca as zaguas

Do a quario si não qua

zamus qui toda dengue e  
fen que dei cha as garafas  
de bo. Capabauche e três  
car as zaguas do cachorro  
si não quita mus qui te  
e tem que pom nha de me  
do mas folh e não de cha  
a qua parada no pinen

si não quita mus qui  
te da dengue

T09/2001

E. M. E. F. do Wilson Ramalho  
Hoje é dia 5 de setembro de ano  
2011

nome:

Camila

veste

não

pode

memorizado

jota jota

porque

eu

previsão

de uma vez

coisinhas

eu

vofalar

namodei

o supermercado

camila

rose

vilaça

par

chocolate 6 75

agradada 9 5 60

arroz 20 50

lata 50 2000

feijão 2 6000

custela de boi 10 7000

da nome 6 50

T10/2001

E.M.E. F. D. Wilson Roman Cabil.  
hoje é dia 11 de setembro de ano  
2001

Nome:

Contem como você imagina que  
 foi o atentado nos E.U.A

agência do sustados unidos

SE QUESTRA RÃO 1420000 PESSOAS  
 PUR LADRAO AI OS LA DRAO DE  
 COLOO AVIAO ALO AVIAO BATEU  
 UNO PREDIO ALO AVIAO ESPRU  
 DIO O PREDIO E O AVIAO ESPRU  
 DIO OS DOIS JUNTOS ALO O TO AVIAO  
 BATEU E QUANDO O AVIAO BATEU  
 E QUANDO BATEU UNO PREDIO E O PREDIO  
 DESABO E FEIS UMA FUMA SEIRA



## T11/2001

DIA 20 DE SETEMBRO DO ANO 2001  
NOME

EU VO COMPRAR COISA NO  
SUPERMERCADO PRIMEIRO  
VO COMPRAR GATA PEVA

RACÃO 1900

OVO 3300 42

GILTE 5000

DANO 199

SUCO 2100

FURA DEIRA 90100000

PLTISA 28592

PERDIGAX 19099

EU TI RE ODIEIRO DAMEU

COFRINHO 1000 200905044000

## T12/2001

Hoje é dia 17 de setembro de 2001  
Nome:

*~#~#*  
im gudi enter

profaser e bolo como prision

ponha as resseita

ponha

2 ovos

4 copo de farinha

3 xícara de pó de leite

1 copo de leite

isso

T13/2001

E. M. E. F. do Sr. Wilson Romano Calil.  
 Data é dia 24 de outubro do ano  
 2001.

Nome:

1) O que é a guerra para  
voce?

Ue é as guerra que  
 latem mas tudo suada  
 e quem come sou todinha esa  
 Guerra foi o binlomen que  
 combou a guerra e as loba  
 tomica que ta cal sonda morte  
 e do essas piraçosa  
 que e as pobre pessoa  
 que não tença di nada



T14/2001

dia 31 de outubro do ano 2001  
 Nome:

1) O que é voz?

2) O que você acha que é bom, e o

a voz é uma coisa boa para  
 o que é bom para voz banana  
 cenora quialo  
 a minha no ela es ta  
 ruca

T15/2001

E. M. E. J. Dr. Wilson Romano Calil.  
 Hoje é dia 20 de novembro de 2007  
 Nome:

U - vos

U vos selve prabalar não gritar  
 o qui ajuda avos e por a a gente  
 tenge cuidar da vos i tamen  
 machuca quando grita in tom  
 a vos é muito in portante  
 praget avos i tamen agite vos  
 pode alalar i gritar almesmo tempo  
 ipraget palare o que fas a gente  
 falar agente tenge

U chiquinha levantou a dinda  
 provir na escola mas ela es lava  
 com poco de priguissa ai ela fole o  
 puburro



T16/2001

para Cirois Camila Caedra  
 e Renata

00/12/2007

Eu gostaria que vocês vinésse  
 dar mas umas aulas pra  
 que eu goste muito que vocês  
 vinésse dar mas uma aula para  
 gente

assinado

T01/2002

E. M. E. F. Dr. Wilson Romano calil.  
 Hoje é dia 07 de março de 2002.  
 São José do Rio Preto

A turma de elefante bloqueiro

Era uma vez uma bruxa que estava passando ali quando, ela estava andando no calçada quando apareceu uma tronca e ela foi afastando, e o elefante foi andando ali apareceu um elefante

T02/2002

Data 21 de março 2002

Nome:

O rato O pato pateta

Rato pateta pintou a caneca surrou a galinha bateu no marreco pulou no pebete no pé do cavalo levou um coice crissum gale comou um pedaço de gene pape ficou engasgado com dor no pape caiu no poço quebrou a tinguela tanta feis omesso que foi papameia

T03/2002

Hoje é dia 04 de abril 2002  
 São José do Rio Preto  
 Nome  
 Séri 2ª C

Sai priguica

A danada da priguica pode ser uma duencinha  
 que pega maduro e toma mas cria cinha  
 clama vontade de espriguica ~~se~~ de balane-  
 la da vontade de deito

T04/2002

Hoje é dia 18 de abril 2002.  
 São José do Rio Preto  
 Nome  
 Séri 2ª C

Pra Prenata

Prenata essa carta é para sinhora  
 es piro que assinhora e o dudu ficam  
 felis com a chegada do bebe  
 Com amor Tiago



T05/2002

02/05/2002

nome:

série: 2ª A

Experimento

primeiro pega uma garrafa e corta no meio  
 ai pega um pedaço de algodão ai tira a  
 tampa e põe o algodão no boca da garrafa  
 ai pega uma linha e coloca dentro do ga-  
 rrafa ai pega a grava e põe dentro do ga-  
 rrafa ai pega pedrinha e põe dentro da  
 garrafa

T06/2002

Eu quis alguns peixes peixe cobi  
 carneiro e um dente de passarinho

T07/2002

(não participou da coleta)

T08/2002

Era uma vez um papagaio e um Homem  
 o Homem só pegava enfeite do ar  
 do papagaio e o papagaio só  
 ficava falando paci a noite pro swan  
 do tu - pro curamêdo tu pro curamê  
 do tu e o homem falou serce não  
 para eu vou ras gar teu eu só  
 papagaio paci a noite procuran  
 do tu procurando tu procurando  
 tu e o homem fala ras gar e  
 eu idê ai o papagaio ficou paci  
 a noite costurando eu costurando  
 eu costurando e eu.

Um ducasso e o res peço eles  
 estava indo para igreja ai  
 o respeito falou eu quero fazer coca  
 e o sem ducasso falou caga  
 ai nome ai o sem ducasso  
 foi para igreja ai de longe  
 o padre viu o sem ducasso  
 e o sem ducasso viu o padre  
 ficou falando ven aqui o sem  
 ducasso falou não ven aqui não  
 ven aqui não ai de novo ven aqui  
 falou ai o sem ducasso falou  
 o padre perguntou o nome  
 dele como voce chama sem du  
 casso e o respeito moleque  
 tá no mata cagando.

T09/2002

São José do Rio Preto

nome

data 04/07/02

série - 2ª C

Um dia a contesseu com o meu cachorro quando estava chegando em casa meu cachorro que se chama Pitoco ele tinha morrido por culpa da dengue viróze.

T10/2002

Hoje o dia 08 de Agosto de 2002,  
quinta-feira

São José do Rio Preto

Nome -

data - 08/08/2002

série - 2ª C

chapeuzinho vermelho

Naquela manhã sua mãe estava fazendo uns doces, pães, e um bolo para chapeuzinho vermelho levar para sua avó que estava doente aí a chapeuzinho vermelho ela falou e a mãe falou uns negóciozinho arizou para não ir para floresta.

T11/2002

Nome:

data 22/08/2002

série 2ª C

Eu que rio que ele tomasse os buracos e tirasse as famílias de baixo das pontes e dar a eles as coisas.

E desse sexta lavica para elas e da emprego.

Eu vou votar no Lula para ganhar nos votos que ele é o homem melhor do mundo.

Fazer mais escolas para a educação para as crianças e dar mais empregos para as pessoas.

T12/2002

Nome

data 11/10/2002

série 2ª C

Uthagen na lua

Eu vou levar pra lua tomamêta, a, teta, trator, telefone e televisão porque eu vou ficar duas semanas na lua.

T13/2002

Nome  
 série 2ª C

Data 26/09/02

---

**Bate escondido**

Essa brincadeira é assim  
 tem que pegar um menino para  
 bater, cara e esconder outro  
 para esconder um o bicho  
 pequeno ai quando tem que  
 falar para o menino que  
 ja pode ir procurar se achar  
 marcado. portanto se não  
 seguir achar o outro tem  
 que ir pegar.

T14/2002

Nome  
 série 2ª C

Data 30/01/02

Érica eu gostaria que voca  
 vincesse aqui nos mostrar como é esse  
 trabalho de se reporter para nós  
 ter se é de física ou física  
 também para agente conhecer melhor  
 voca,

T15/2002

Nome:

O acidente foi no dia 25/11/2002

Caminhão 022 123456

O acidente aconteceu na Av Carlos Chagas e o acidente foi envolvido um caminhão e um carro minivan. O caminhão bateu na traseira do minivan no dia 25/11/2002 às 7:00h da manhã. O motorista está internado no hospital de S.P e está com ferimentos graves.

T01/2003

E.M. Wilson Romano Galil

dia 11 de março de 2003

nome

Eu nasci no dia 16 de agosto e meu signo é leão

Eu sou inteligente e brabo que de pai de sua família e não deixa de dar carinho aos seus filhos.

**T02/2003**

(não participou da coleta)

**T03/2003**

Hoje é dia 07 de abril de 2003  
 nome

Vende-se um carro gol por R\$ 200.000 Novo  
 garantia Tel: 224-9481.

Vende-se uma geladeira usada com garantia  
 Tia por R\$ 2.000

**T04/2003**

nome  
 serie 3<sup>o</sup> C

Vira as crianças  
 Carrusel 2  
 Jogo feio

Agl vai acontecer no carrusel 2 que  
 o Simoninho cara de feio vai brigar  
 com Agelo e o Agelo vai ficar triste

T05/2003

Tronca-SE em dragão de brinquedo de controle remoto,



ele faz tudo que mando

aprecio e 100

T06/2003

Em homenagem a Wilson Romão Calil

Hoje o dia 29 de junho de 2003

Na Escola E.M. L. Wilson Romão Calil no dia que tem a festa da pizza o Everton, Tullio, Cibara e Guilherme comeram tantas que engordaram de mais que explodiram.

T07/2003

|                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Em 20 de Julho Romano Galil .<br/>         dia 04 de Agosto de 2003<br/>         nome:</p>                                                             |
| <p>Condições do futuro</p>                                                                                                                                |
| <p>O futuro, no futuro as coisas serão tudo diferente as coisas novas, motos, caminhões novas as coisas serão feitas por robos as roupas de ferentes.</p> |
|                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                           |

T08/2003

|                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>nome:</p>                                                                                                                                              |
| <p>Data: dia 18 de Agosto de 2003</p>                                                                                                                     |
| <p>No passado de 1450</p>                                                                                                                                 |
| <p>Em 1450 tudo, tudo mesmo era tudo diferente as casas eram cavernas as roupas eram tudo pele eles matavam o animal e tiravam a pele para se vestir.</p> |
| <p>Para eles assentem o fogo, eles botam uma pedra no outro, naquele tempo não existia médico tinha plantas que eram os meios.</p>                        |
|                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                           |

T09/2003

Data: 08/09/2003

Série: 3ª C

Nome:

### Dicionário

- Acidente - É alguém que quando vai atravessar
  - Brinquedo -
  - Escrito -
  - Bandeira -
  - Detergente -
  - Confusão -
- Acidente - É alguém quando vai atravessar a rua e sofre um acidente, é atropelado.
- Brinquedo - É um negócio que a gente usa para brincar.
- Escrito - Bom Escrito é um por exemplo escrito pode ser um texto.
- Bandeira - É uma coisa que a gente usa para simbolizar nosso país.
- Detergente - agente usa para lavar as panelas, garfos e copos.

Confusão - é quando alguém ~~atira~~ uma briga.

T10/2003

Nome:

-06/10/03

## Deficiente física

Que pode acontecer acidente no trânsito como bebida com álcool ~~ou álcool~~ bebe muito e se dirigir espere pagar o efeito do bebida porque pode acontecer um acidente.

T11/2003

Nome:

Data 20/10/03 - 30'

## Os cegos

Os cegos são pessoas que não podem ver como a gente algumas pessoas precisam de cachorros e outros precisam de nós para atravessar a rua. Também ajudar a descerem as escadas ou ônibus e eles usam bengalas que ajudam também.

flm

T12/2003

Batatinha quando nasce se esparrama pelo chão e Perilo quando dorme faz chich no cochão

O Ererton quando nasce ele vira um balão quando ele explode faz um lauelhã

Cristiane é tão lindo- que é uma beleza ela é tão bonito- que é uma quazandega.

T01/2004

W

Dia 8 de março 2004

Nome:

### Dia Internacional das Mulheres

O Dia Internacional das Mulheres é o dia mais importante das mulheres a professora é que nem uma mãe para gente é la encina a gente varias coisas a mulher é especial para nós e para nação a mãe da gente protege a nós crianças das de males perigos e nos ajuda nos lições de casa.

T02/2004

Dia 22 de março

1) De grão em grão a galinha enche o papo.

2) Em boca fechada não entra mosquito.

3) Antes só do que mal acompanhado  
significa assim, você está indo em um  
lance com uma pessoa ruim mas é melhor isso  
do que mal acompanhado.

4) Montaria tem perna curta.  
significa que o curso que mente e tem  
perna curta.

5) Mais vale um passaro na mão do que dois  
voando  
assim, eu ganhei 15 reais do meu pai e  
do meu mãe 15 ele falou se eu adivinhas eu gan-  
ho 30 reais por eu eu disse melhor um passaro na mão do que dois voando  
6) O que os olhos não vêem o coração não  
sente.

significa que minha mãe comprou um livro  
que eu não vi mas eu não estou vendo  
e nem o meu coração não sente

7) O apressado come cru e quente  
significa que minha mãe está

T03/2004

Data: 12/04/04

Nome:

Ninguém manda ser tolo do que desta

A via uma velinha muito bondosa mais quem mecha com ela ela dava golpes de ca: este quebrava os estib- das pessoas que me chio com ela mas se que se's alandado me ito bravos achando que era valentões um dia eles descobriu onde ela morava e ficaram raras mais só que a velinha estava-lo pensando que não ia fazer nada ela deu um golpe de conta nelas machucou elas e um disse para o outro.

As aparências enganam

T04/2004

Em Dr. Wilson Romano Galil

Nome

Data: 03/05/2004

A loja de dias das mães maluca

radio chuveiro para quando você estiver tomando banho  
contê junto por apenas R\$ 5,00

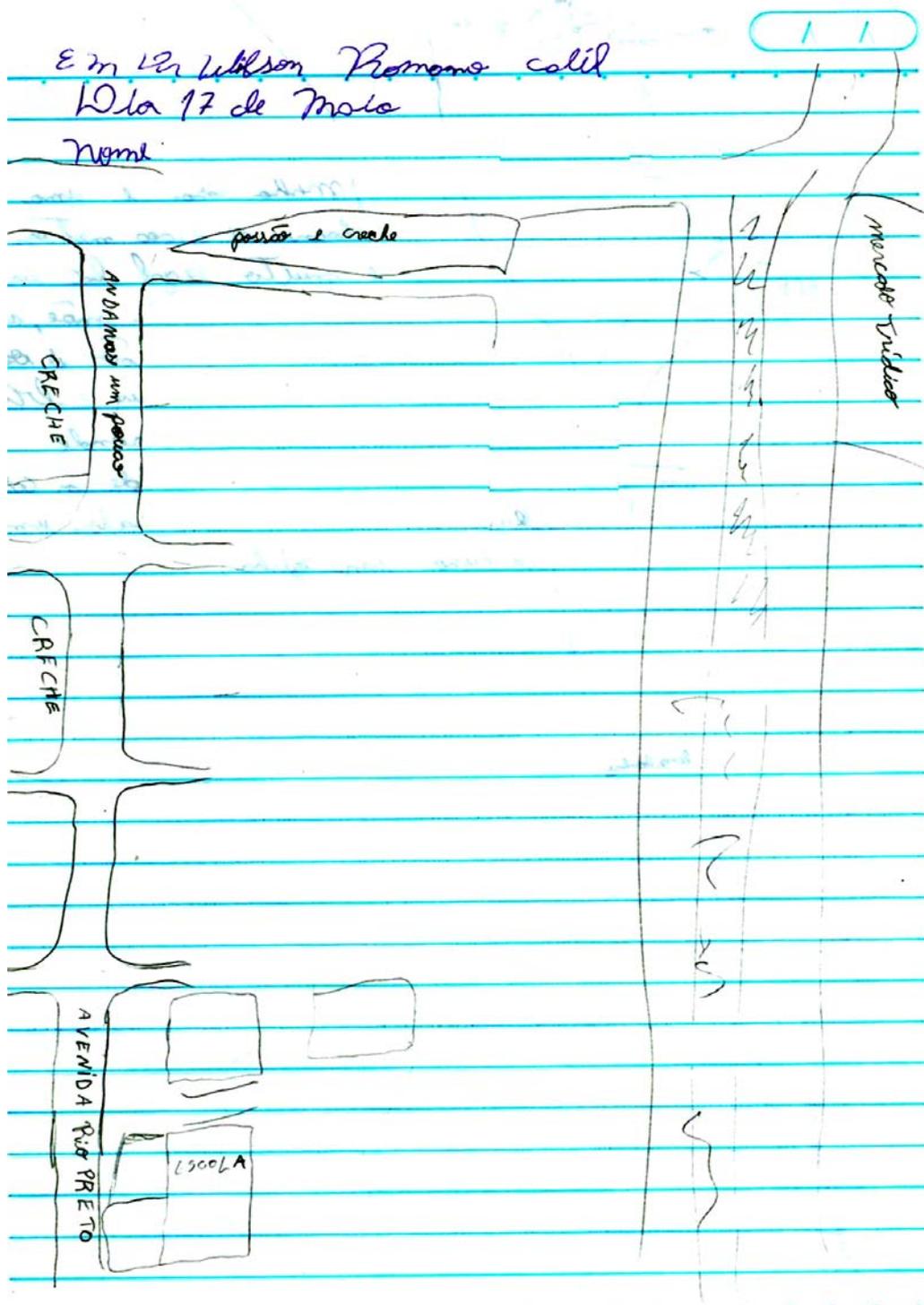
como massagista para massagens seu corpo por  
apenas R\$ 2,00

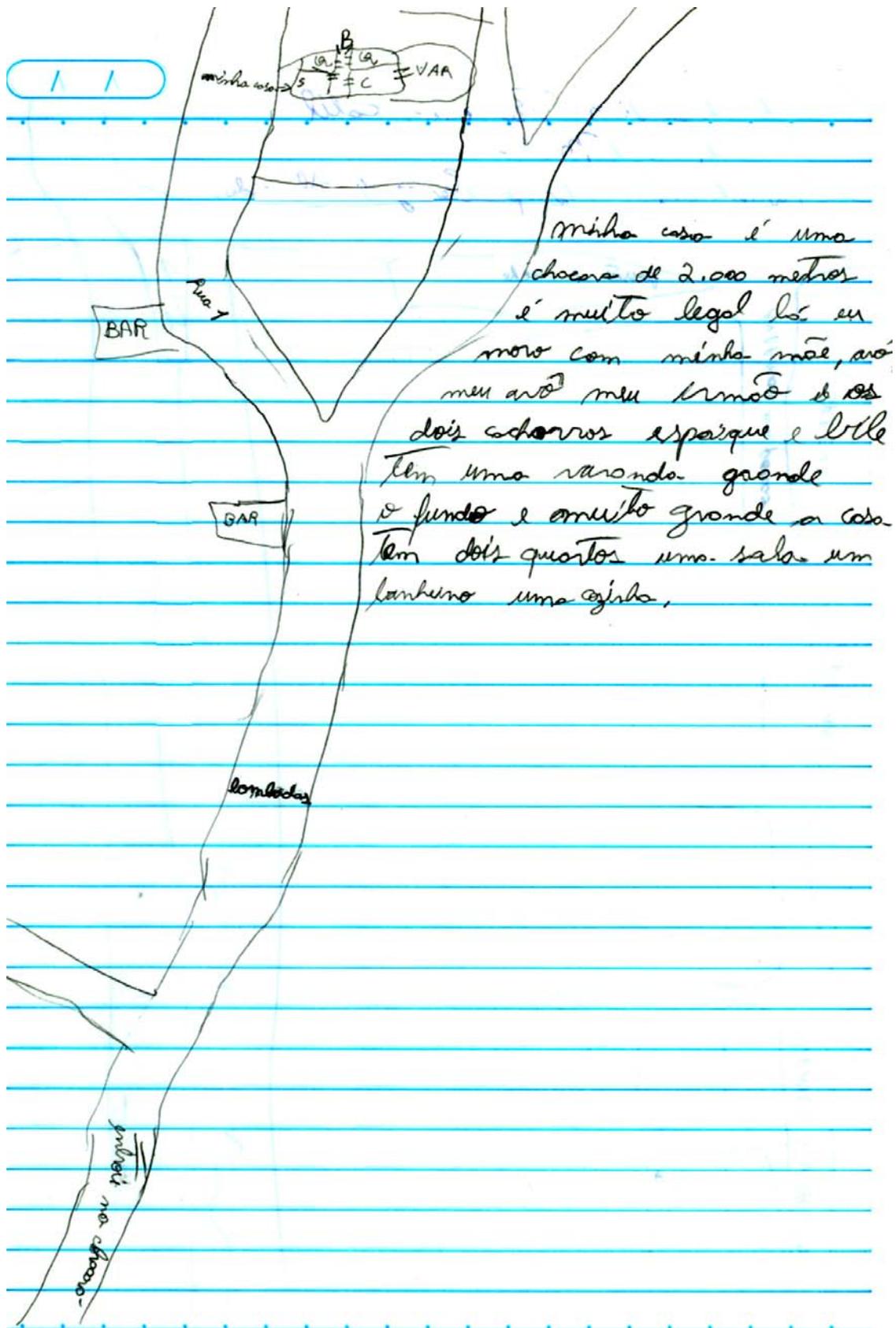
chinelos lanternas para iluminar seu cami-  
nho a noite por R\$ 7,00

oculos de amor quando o homem olha para você  
e ele fica infatuado e a paixãoada por  
R\$ 3,00

lola surprise você aperta um botão e  
a parece uma surpresa por R\$ 4,00

T05/2004





**T06/2004**

(não participou da coleta)

**T07/2004**

São José do Rio Preto - data 14/06/04  
nome

Gilberto Braga Eu acho que a Luíza tem que namorar com o Vladimir porque da um par perfeito e o final da história tem que ser romântico e feliz.

A atual namorada do Fernando e ela tem que parar o namoro.

E quem mata Lina foi o Fernando porque eu acho que ele é o culpado.

Eu não posso continuar essa história porque eu não assisto assisto ou tro.

T08/2004

Emilia Wilson Romane Calil

Dia 09 de agosto de 2004

Olimpíada

Eu cloro uma aula sobre das olimpíadas sobre os esportes como bequete, futebol, tenis, etc.

O esporte faz muito bem a saúde por que ajuda a gente emagrecer e ficar mais forte e os esportes são ótimo para as pessoas que não fazem nada que não sabem o que é esporte.

T09/2004

Com Mr Wilson Romão Calil data 30/08/04  
Klin.

Erão três amigos que tinham ganhado fei-  
tões na loteria e não sabiam como dividir  
o dinheiro.

Um era de cada país tinha o português,  
o inglês e o japonês o português teve uma  
ideia e disse:

Ja que todos estão de relógio vamos  
fazer o seguinte vamos tocar o relógio de  
sino do prédio e tem que tocar rapidamente  
para pegar o relógio e quem com seguir pe-  
gar o relógio fica com toda o dinheiro.

O inglês achando que era fácil disse  
que quer ser o primeiro.

Eu vou por é muito fácil então  
ele foi. Ele levou o elevador do 10o  
andar e quando chegou lá o relógio estava  
expulso.

Agora é a vez do japonês e o por-  
tuguês estava mexendo no relógio aí  
o japonês sou. tou o relógio aí ele  
caiu e caiu pulou uma escada  
interiora quando chegou o relógio está  
na quebrada agora é o português.

Ele sou. tou o relógio foi dessem-  
do deragrinho, foi na lancheete,  
no ônibus e foi dormir na casa do  
pai dele e quando ele chegou lá.  
Ele conseguiu pegar o relógio e o ja-

ponês e o inglês se queiram para  
ele como ele conseguiu pegar o reló-  
gio 'u' eu trouxe 20 minutos do reló-  
gio.

T10/2004

E. M. Dr. Wilson Romano Calil

nome

Data 30/09/04

Sexto

Era umá vez um homem que estava loquindo da cabeça por aquela mulher que estava apaixonada por ele e pensou em levar ela para fazer de carro em algum dia num restaurante mas só que no mesmo dia que marcaram o encontro aconteceu uma tragédia um acidente mas ele foi atendido por o médicos e depois ele se recuperou e viverão felizes para sempre.

T11/2004

Em Km Wilson Romão Gilil

Data 29/10/04

## Narizinho

Ai eu sei o nariz o nariz leva uma vida dura tem que ficar ~~chendo~~ <sup>chendo</sup> ~~hoias~~ <sup>hoias</sup> ruins como sigano, bato de furacão de carro e tem que levar a vida de ser cutucado na aquela gostra que sai do nariz direiz em quando começa sangue esse leva seco no nariz.

T12/2004

Em Km Wilson Romão Gilil :

nome

Data 29/10'

Série 4º-C

Antem eu perdes o ônibus e eu tive que ficar na escola com o mes co leza responsa de três irmãs saies de reforço, ai eles saies e ages to for in era e ages pe ques o ôn bus es qu and de je res em co sa qu os pa ro es de na ma no.

T13/2004

E M Dr Wilson Renato Calil

Data: 18/11/04

Tema:

~~Falei eu acordei, escolhi os dentes e...~~  
 fui fazer videogame (até) e quando estava jogan-  
 do minha mãe disse que (até) 2 horas nós  
 íamos ao parque quando meu pai chegou, aí  
 passou um tempo e deu a hora do al-  
 moço, de pois de comer fui assistir a te-  
 levisão.

Quando olhei o relógio, que suado!  
 tinha esquecido de trocar aí eu peguei  
 e me troquei rápido quando terminei de  
 trocar meu pai chegou depois eu fui  
 ver ele e quando cheguei lá ele tinha  
 trazido um presente para mim, eu fiquei  
 muito feliz.

E depois perguntei se agente não ia para  
 o parque, e ele respondeu:

— Claro que sim, vamos?

Ci nós se divertimos muito e  voltamos  
para casa felizes.

T14/2004

Em Dr Wilson Thomaz Colli

Nome

Data 02/11/04

Cristiane você foi uma ótima amiga nos ensinou coisas diferentes legais brincadeiras, matérias e veio nos acompanhando de da primeira série você para ser uma professora será muito legal você que é trabalhadora legal sacrificia para ensinar a gente que a gente deu trabalho mas você é uma pessoa boa.

Cristiane um feliz natal e um feliz ano novo antes de tudo.

## Anexo III: produções textuais de Vinícius

### V01/2001<sup>113</sup>

NOME:  
 DIAS DE ABRIL DE 2001  
 OMACEQOQEVODIVI - LE@UVABULA-  
 USSOEU LUGAROLA

### V02/2001

DATA 18 DE ABRIL 2001  
 NOME  
 QUEI O ROMEVIMAJLEFUBMIOV MEARIJ MAVIE DE  
 DE VÍMA DE DOVIMAFIQUISEU JSALFICJIXOPUFUMA DE,  
 AMEFOLEBOAR.  
 DA MABFODAFASE OM EMÍVEABO

### V03/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 10/05/2001  
~~TEOMACERENATA 10A DA RIBE ZIADAPAI.~~  
 VEPACA ELISQUEOTIVE. ROSE

### V04/2001

(não participou da coleta)

<sup>113</sup> Em V01/2001, V se refere ao nome da criança (Vinícius), 01 à proposta de produção textual da qual decorre o enunciado e 2001 ao ano em que o enunciado foi produzido. Na seqüência, o leitor encontrará o mesmo tipo de abreviação referindo-se aos outros enunciados produzidos por Vinícius.

## V05/2001

DIA 13 DE JUNHO DE 2.001

NOME:

*mm*

ERO UMA VESI UM RATO URATODORABO  
 RECEBO UMA CATATA A RIFALENACATA  
 VÃO JANTARA LARORÍO VOLERAMORÍMO RÍMURI  
 DADELÍORA RARARA BOU O RATO EOUOREO  
 LARAROCA RIMOEVOPARÍRACASA QUE E SUSÍGATO  
 BILETO TAV NUCAENA MUTUXATO A CAZA  
 EBARURHO

## V06/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 4 DE AGOSTO DO  
 2001

NOME:

ERA UMA VES ATORINHA DO POQUINHO TRÊS  
 POQUINHO OBIENI VESARO DA MINHAVO  
 E VOEAZE UM BOLO DAMINHAVO E U.PISIZADE  
 AÇUCAR E VOLENO VIZIRO POQUINHO. SINHO  
 POQUIRO DE UM POCODE AÇUCAR NÃO DOAÇUCAR  
 NÃO VODAR UM POCODE AÇUCAR.  
 ATI CAIACASA DO POQUIRO IO LOBOQUO MEUPOQUINHO  
 QUINHO CASA DO OTOPOQUINHO TAVAVIDO ELIPIREI  
 DERUPEI A CASA DO POQUINHO E VONACA ZADOTO  
 VIZINHO SEU POQUIRO DA UM POCODE AÇUCAR  
 VOCÊ TEE UM SACODE AÇUCAR TAVINO UM IPI  
 NHO APO LISATA VOCÊ VAI PEZO NACA DERADA UM  
 POCODE A AÇUCAR.



V07/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 9 DE AGOSTO DE 2001.  
MATERIA:

O PRECISANO DE OCULOS

ANTA É UMA ANIMALMENTIN AFEMA E MAIS GANDRU  
QUE OMACHO AFEME E MAO QU OMACHO  
A ANTA SABENA DA MOTO BEIÃO QUE NACE OS FE  
LHOTE DE TIMASÃO ALQUE FINIA O SAU FICA  
O QUE CHOVE O SAUCAI CAISIMADELA.  
O SAGADO MATA ANTA AFEMATEI E SEGA ANTA  
ELALATOBRATO DA ARVERE.

FIM

V08/2001

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 22 DE AGOSTO DE 2001.  
NOME:

E QUE DENQUE QUI VENE NOAÇA BACADEN QUE  
NÃO DEXI VAZO COAGUA NAVAZO SEPE  
GE DENM QUE AGUMA PESSOA?  
AIVOSEI AFICATI TRICHE DIMAISE SE UMA  
PEZOA DA SUA FAM MILHA AIVOSE NÃO  
IAGOTA DISO RUAMEN NHEPO SEMORE.  
CAGÃOTE SE NOMVDE É TERD DO BRAZIU



ACABACA DE QUEGUE



V09/2001

E.M.E.F. Marcelino Romão Calil  
 hoje é dia 5 de setembro ano 2004  
 nome:

Meu nome que era que ~~você~~ ~~era~~  
 no dia 10 de agosto da manhã  
 fizemos copias e sacos e no  
 resto de chaves ~~de~~ garra  
 100.

cebola -

alface

urdo -

um que todo aginha -

apare

feijão -

Bolo de chocolate -

Doce de leite

azeite

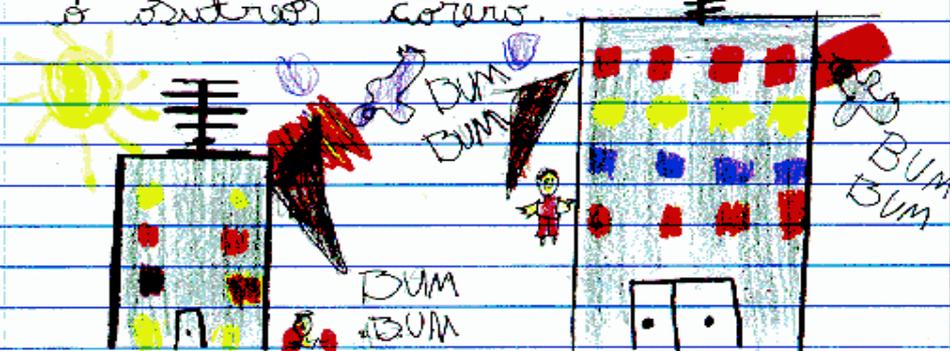
limão -

V10/2001

E.M.E.F. Dr. Wilson Romão Calil  
 Hoje é dia 14 de setembro de ano 2001  
 Momes

Conte como você imagina que  
 foi o  
 atentado no E.U.A

Dois ladrões copo passage de avião  
 E três meninas era ladrões pulares  
 Parou os três avião trôla  
 No pre dia ~~Wohlencenter~~ os três avião  
 trôlaro no pre dia Wohlencenter pelo  
 fogo e dois fumaça preta  
 Outros pegaro a trôla e fixaro  
 Balon como a trôla outros  
 Não nocover e los isso foi dia  
 11 de setembro pegaro a trôla  
 E pularo e sai espuma chado  
 No chemo a pulares chegou a trôla  
 cataro 100 pessoa fixaro fixado  
 trôla e outros um pre dia e depois  
 Espo a que a fumaça preta  
 quem a trôla que a fumaça  
 e outros corer.



V11/2001

DIA 20 DE SETEMBRO DE 2001,  
NOME:

PARELH DE SÃO 500

UM RELÓJÃO QUE TOCA MÚSICA 18

TELEVISÃO DE 43 POLÉGADA

UMA MANICA DE FIMA 190

CARE TEU DE LIMHA 90

MANICA DE TIRAFOTO 66

TELEFONE 22,

CARUCADORA 4,39

CÃO PUTADO 120,97

COLETIKADO 29,80

CHURRAS QUERA 21,90

BATE DERA 55,90

MICONDRA 9,77

XUBADO DE PO 9,83

GELADERA COM ENHO DE COZA 52,91

SE DE DO CAELITZE 17,80

BUNECA 32,90

RACÃO 6,30

FURADERA 39,90

COTADERA DE MADEIRA 44,90

DEROPA 8,90

LUIS, RI, 30

FUDA 3,35

LABINHA DE CEVEJA

REFIGERENTE 4,20

SOEÃO 2,65

COCA 1,25

LATINHA DE COCA

DANONE 2,15

BOLACHA 0,75

SAGADINHO 2,55

XOQUITO 2,40

SORVETE 6,20

EUKUI PEGEL 500 + 500 + 500 + 500 +  
500 + 500 POQUE O BINERO  
NAO DAVA SINADA.

V12/2001

E. M. J. Ibr. 25 brn parrama calil.

Hoje é dia 17 de setembro de ano 2001  
nome:

Sorvete de chocolate  
Enchido de leite 6 colher de leite  
Tempo dentro pega leite coloca  
chocolate e aguja roda três minutos  
Minuto espaço



V14/2001

dia 31 de outubro 2001  
nome:

1) O que é voz? senti pagenti pode falar

2) O que você acha que é bom, e o que é ruim para a voz? dor de garganta não fala, rinite, sinusite, voz rouca, resfriado.

3) Se você conhecer alguém com problema de voz? andava morrendo e não tem voz morrendo camião

V15/2001

do dia novembro de 2001  
Nome:

### A voz

A voz serve para falar, a voz cordas, vegetais, que voce gosta a corda vegetal, comers, parte muito rapido vai, machu, como corda vegetal batendo, muito forte machuca muito o que, voce respira papais, fala, bissa, a-a-a-a-a. voce ceta a, gosta tremer fala pai pai, fala mãe coque falou, mãe e tremer o mais, o pai e a mãe a mãe ne e.

A vozinha morava no um outro etnia escola da meriteco - uma professora ali deu a voz para a voz e foi direto para a voz e professor tem que anda da voz por que a voz voce, frito para

V16/2001

(não participou da coleta)

V01/2002

E.M.E.F. Dr. Wilson Romão Calil,  
nome:

dia 7 março de 2002.

O elefante

É aqui tátaô fequinho a floresta tarrecada  
alquedria.

Que tátaô é um peidoso de bracha o  
é boca de elefante se corvo um, elefante  
quem me ajuda, não é eu so quero  
da um ligo aqui ligo gostoso você,  
é como a mulher como você, quem se  
comigo a querem tem um mes casar,  
a membra tem mes casar a membra  
eu queria casar com você.

fim

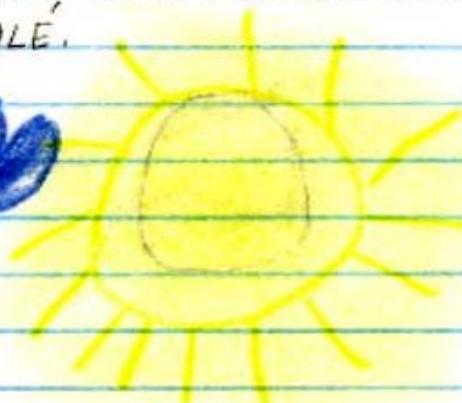
V02/2002

DAT 21 de Março 2002

Nome: .

O SAPO NÃO LAVAI OPÉ

O SAPO NÃO LAVAI OPÉ NÃO LAVAI PORQUE NÃO QUÉ  
ELÍMORA NALAGOA NÃO LAVAI PORQUE NÃO QUÉ  
MAIS QUI CHULÉ.



V03/2002

E. M. E. J. de Wilson Soares Galvão.  
 04/04/2002  
 Nome:

gamba  
 saprigissa

variedade de dita saprigissa e  
 presido trapalha Vaipaga etrapaga  
 do uma pregissa no, aduto e mais  
 amozinha sapresissia aqui nós,  
 tem lugar, sapregissa Vaipaga  
 olru pregiss.  
 tiqui, tiqui, tiqui, tiqui, tiqui,  
 ta sapregissia "Vaipaga do trapaga"

V04/2002



Remata 18/04/2002.

Eu sou eu recebi,  
 a sua carta e eu achei, sua carta bonita venho uma  
 comenda fatura lino sua comenda para Você.

Um dia que você um praça você trouxe,  
 seu filho pra gente ver o seu, filho eu gitei  
 tamoreno di vidade de Volhadi de Vo, vocês.

O guarda mais gostamos dia você é,  
 bonito gostei di você fala para você, um para  
 o Brasil feis 150 anos.

V05/2002

Hoje é dia 2 de maio de 2002.  
nome:

Atividade sobre o ciclo  
da vida

Levo uma semente fina e, uma semente  
grossa e uma pedra que chama carvalho.  
Primeiro semente fina depois semente grossa  
depois carvalho tudo dentro da garrafa  
após isso água quente e depois  
depois um pedaço de algodão

V06/2002

NOME:

NOME DO GUARDO: girasol

Como você fez o guardo: com lapis de cor

Qui você fez no guardo: uma florista

Você copiou: sim  não

Você fez sozinho: sim  não

V07/2002

E.M.F. Dr. Wilson Romano Calil.

Nome:

Série: Dou aluno da 2ª série C.

Data: 06/06/02

Você gosta de futebol?  
sim porque eu acho legal

Você acha muito legal?  
sim porque é legal e divertido.

Você gostaria de ser jogador?  
Não porque eu não gosto de jogar.

Como você gostaria de ser?  
Nenhã porque eu não gosto de jogar bola

Você gosta de assistir futebol,  
gosta porque eu não leal.

Gabriela

V08/2002

(não participou da coleta)

V09/2002

E. M. <sup>U</sup> Dr. Wilson Romano Calil.

Nome:

Data 04/07/02

Meu pai tá lá levando eu para a escola  
tá lá chegando na escola meu pai inscreveu no rodão  
e meu pai olhou tá lá, porque aí o diretor  
tá lá decano com pai dele ele, falou que foi iniciado  
meu pai falou o pai dele inscreveu no rodão tá lá  
falou para professorá.

Aí meu pai levou para minha casa aí digamos  
em casa eu olhei no meu pai e aí olhei tá lá  
sangramos e interagiu meu respeito nisso.

V10/2002

Hoje é dia 8 de agosto de 2002, quinta-feira.  
 Nome:

#

Éra uma vez uma menina e caçador, Vermelho  
 ai chapeuzinho, vermelho filha vai no caminho mas  
 rápido não vai no caminho longo.

Talvez Mamãe e filha não com veneno com,  
 entãto talvez ela foi no caminho longo de  
 golpe de sua mãe, ai apareceu o lobo vestido de  
 lenha do na onde voce vai menina vou na casa do  
 vovô.

Vai na floresta que é o caminho, mas rápido,  
 talvez como o lobo é esperto mandou na floresta  
 como a chapeuzinho vermelho e lobo, ela foi  
 no caminho longo ai o lobo latiu, rápido  
 BUM, BUM, quem é entre chapeuzinho vermelho,  
 entãto o lobo comeu a roupa vestida a roupa,  
 e latiu no arto, BUM, BUM entre chapeuzinho  
 vermelho;

Vovô qui nariz grande, e para ver melhor,  
 querida qui olho grande vovô e para ter olhos  
 melhor, querida.

Porque e se lobo grande é para te comer,  
 comeu a chapeuzinho vermelho ai, o caçador ou viu  
 o grito foi lá, cortar a barriga do lobo  
 e tirou para sempre.

fin

V11/2002

22/08/02

Nome:

Eu vieto no livro você é legal porque, eu vieto ali  
 você se vice, faz sentido você tem que fazer isso.  
 Pode ainda colocar polícia na cidade, todo o  
 pedaço de ladrão se aguda o porco que precisa,  
 para não ficar tranquilo.

Armas e esgoto e inventar o novo livro,  
 e etc.

V12/2002

Nome:

data - 11/09/02

série - 2ª série C

Viagem para Lusa

A brincadeira é assim dois carretinhos, e papel sulfite  
 você pega carretinho a primeira letra de teu nome escreve dentro,  
 carreto termina com ele de pois faz uma, pode perguntar.

Que você vai ler para Lusa ela tem que  
 falar o bilogio e etc.

Eu tem que começa com a letra u usa, usa  
 e etc.

Eu praide a te o final da brincadeira  
 que é muito legal, tem que usar teligência, para  
 pode acertar para vale bastante.

Se você disculha o brincarinho não, pode  
 falar se não fica chado e não do graças né.

V13/2002

Nome:

Data: 26/10/2002.

Série - 2ª série A.

1- Ligue umso folha.

2- duas canetas de fevanti.

3- conto quantos pessoas tem.

R- Rosezenka e pessoa a corte emigrada de caselle,  
 detetive, ladrão, vítima, vítima não tem e pessoas ai  
 em esse livro ai vou pagadetele ai atre pe sistema,

R: Eu piplo pra soci ai tem que prezor voce fala e  
 cada voce faz um mica.

V14/2002

Hoje é dia 20 de outubro de 2002.

Nome:

Cica nos trouxe para vir conhecer nos na escola Romão Coll.  
 Ci vai vir nos ficamos feliz a Cristiane falar,  
 ai voce para nos falar que vai trabalhar de jornalista.

Que vai e o melhor amigo do Cico nos quer conhecer voce,  
 que é o melhor amigo a escola entre todos, cobido para  
 vir conhecer para turma do maginasso a Cico tem uma  
 de pessoas.

V15/2002

07

Título O acidente de São João  
de Rio Preto.

Tatiana > freu acidente.

Aconteceu um acidente  
engão São João de Rio Preto, SP.  
a vindo Rio Preto e como vento  
na maior velocidade. E tubou  
no trator e dos os mesmos,  
não estava respirando então iniciou  
foi a dia 06/12/02 também, ocorreu  
tudo isso tudo uma e duas das outras,  
is rede do trator mais.

Nome DO Escritor: ~~in nome do autor~~

V01/2003

C.M. Dr. Wilson Romão Celil  
Hoje é dia 11 domingo de 2003.  
nome?

Eu nasci dia 8 de junho meu  
siquine é gemêos sou muito feliz  
esperto e tamem muito inteligente  
só vou, hehehe

Eu sou muito safadinho etomem  
falso muito amigo puro ai.

V02/2003

em Dr. Wilson Romão Calil

Hoje é dia 24 de 2003.

nome:

Quês - 21/03 a 20/04

O seguinte vírus vai te que  
toma cuidado por que a mesma Bem  
arrumado na morada cuidado vai furar  
de ramorado.

Touro 21/04 a 20/05

Cuidado porque não vai dar  
certo o que você tá pensando.

Gêmeos 21/05 a 21/07

Os gêmeos tem muita sorte  
porque eles namora muito.

Câncer - 21/06 a 21/07

Cuidado porque você pega  
muito câncer na teta.

Leão 22/07 a 22/08

Leão tem que certa cabelo  
se não vai fica uma malta com cabelo

Virgem 23/08 a 22/09

Vai 100 nomeado no pé

Libra 23/09 a 22/10

Libra é muito gorda e  
marrom e é mirtiveza.

Escorpião 23/10 a 21/11

Cidade pode pisa numa  
pessoa e va para atos do grade.

Sagitário 22/11 a 21/12

Você tem sorte,

Capricornio 22/12 a 20/01

Cidade vai para no  
fim de mundo.

aquario 21/01 a 19/02

Vai dar sorte porque  
vai ganhar pepanessa.

Peixes - 20/02 a 20/03

V03/2003

E. M. Dr. Wilson Renato Calil.

Hoje é 07 de abril de 2003.

nome?

Citizensidade

VENDE SE R\$ 500.00

Uma geladeira  
nova em folha

FONE: 32195951

Rua 50 n° 150

VENDE SE Uma casa de 150m<sup>2</sup>. R\$ 50.00.

A Casa

tem uma F: 2367866

longo metro

Vale R\$ 50.00

V04/2003

C. M. <sup>1</sup> Dr. Wilson Romão Calil,  
São José do Rio Preto, terça-feira dia 29 de abril.  
nome: t

### Malhação



A malhação. Vainca com tice o peduro,  
e a filha e Pedro usou para marcar que no,  
prânho no prânho romance e o, mamal e o  
cabeção fica trapalhando tudo o romance,  
e o peduro e a filha fica chateado que pena.

### O Beijo de Vampiro !!

A mina voltou para o Beijo de Vampiro  
e coze mordida o Rodrigo mas a fãndora  
fica passando rumos para a brilha  
e fica ligando com o zeca a gora  
to na menando caõ o Renato e oisso.

V05/2003

(não participou da coleta)

V06/2003

C. Mãe Sr. Wilson Romano Galil.  
 São José do Rio Preto, ~~quinta-feira~~, 27 e junho  
 de 2003.  
 Nome: ~~A~~

Não era ela Wilson Romano Galil,  
 Tem uma menina que namora o nome  
 dela é Dayana e o Pedro namora  
 escondido.

~~Minha professora Dona Lima~~  
 dona Gardel e porque ela era  
 naturalista.

Sempre que o Juliano desareta  
 entre no glase ele fica zangado.

V07/2003

E. M. Dr. Wilson Romano Calil.  
 Hoje é dia 04 de Janeiro de 2003.  
 nome: .

Dáqui al 50 anos

Dáqui al 50 anos as pessoas  
 vacia rezano, as que la roza esquisita  
 e não vai se muito feinho.  
 Os computadores vare do tamanho  
 de um televisão de 29 e etc.

V08/2003

E. M. Dr. Wilson Romano Calil.  
 Hoje é dia 18 de agosto de 2003.  
 nome: .

Dáqui 200 anos os carros era de  
 pedra, os rozas deles tirando a pedre de animas  
 as casa era de pedra.

Os pedendo era passaro, afelho  
 era de pedra, o Velozzi era de pedra.  
 Os jeito de fala era em relada  
 não dava para entender.

V09/2003

Nome:

## Disssonância de ete

acidente = É carro trembla. Exemplo: É corham  
tombam moto, carro, brrisqueto etc.

Brinquedo = É uma Brinquedo. Exemplo: as  
que as crianças que Brincom.

Creito = Las pessoas é uma. Exemplo: É a  
pessoa que pescreve as coisa no papel.

Bandeira = Bandeira é um coisa que se pente.  
Exemplo: É a Bandeira do Brasil que ergo.

Detergente = É um líquido que lava o ligitio.  
Exemplo: Sabão, água, talco etc.

Confusão = É uma pessoa que que arruma  
Briga. Exemplo: Las pessoas arruma confusão e  
e que Briga que discute etc.

V10/2003

DIA 06/10/03

e.m.<sup>a</sup> Da Wilson Romera Calil,

nome:

texto sobre malimento

Tem gente que não coloca o cinto de segurança ele, pode bater uma freada muito forte, e pode se infetar o cérebro, que pode deixar deficiente e pode não machucar da cabeça para baixo, ou da cintura para baixo que não machuca, é muito de ficção muito machuca o corpo tem gente que volta aí onde ou outras coisas que é muito coisa que pode atingir o órgão que pode ter o desarme cerebral e outras coisas que pode acontecer.

V11/2003

Em.ª Dr. Wilson Romano Calil. 20/10/03

Nome: ?

Trequitopregis é as pessoas que não meche nada, no corpo, que tem um assi dente e calso isso pode de carne, biciclito e moto etc.

Elas o eles pode fica deficiente para camyru e também pode volta a mesmo jeito e nem percebe.

É eu cerca Trequitopregis ceris muito deficie não poderia joga bolo, nado, jogar volem e etc.

Eu não fazia nada e pode fica Trequitopregis e volta a normal todo mundo podia fica normal e poderse te paz

V12/2003

Nome:

18/11/03



Boemos

Dulce no pé de rosa para te passar  
o que passou eu desci.

m u m u

Você é a coisa mais linda  
do meu jardim e estorço.

m u m u

Você pulou a janela cabou  
que bronche a perna.

m u m u

Você cuparo e fais  
mas coisa e dormiro  
e tá nem ai.

m u m u m u

Você é a coisa mais  
linda e cheroso é o rosa.

m u m u

Você pode catinga' mas eu  
eu vejo e monda

m u m u

nos casamentos e tirlomas  
filho e morremo até a  
morte

m u m u

V01/2004

Nome:

E. M. <sup>Dr.</sup> Wilson Romão Chahid?

Dia internacional da mulher.

Qual é a importância sobre as mulheres?

- A importância que as mulheres é trabalhadoras algumas e professoras, enfermeiras, dentistas, diretoras, fashineras, conselheiras etc.

Dia 08 de março é dia internacional da mulher, insto nas comemorações o dia das mulheres.

As mulheres é tão lindas e elas são mais trabalhadoras mas o que o homem.

A minha mãe é umas delas e ela também é trabalhadora.

O dia delas ela trabalha na (Briga master) ela me ajuda e etc.

A professora é trabalhadora e elas dá matéria, matemática, português, Ciências e etc.

V02/2004

Dia 22 de Março de 2004

Nome

1. De grão em grão a galinha encle o papo.

Regulando a galinha de grão em grão em che e esteira.

2.º Em boca fechada não entra mosquito.

Se você ficar com o boca aberto não vai entrar e se  
ficar não entra.

3.º Antes só do que mal acompanhado

Se você ficar com ninguém é melhor ficar com alguém.

4.º Mentira tem pernas curtas.

Se você mente você fica com pernas curtas.

5.º Mas vale um pássaro no mão do que dois voados.

É melhor ficar com um na mão do que  
dois voados.

6. U que os olhos não têm e coração não sente.

O coração não vê os olhos não sente nada.

7. U apressado como um vento.

É um muliquê fica apressado fica mal e etc.

V03/2004

12/09/04

E. M. D. Wilson, Renascer Calif.  
meme:

Eu era metido gostoso de um garoto de era  
luneto ele quis sair comigo mas eu quis ir ao restaurante  
e ele quis ir a sua casa mas eu fui com ele aí  
ele conheceu uma garota que era uma garota muito linda  
ele chegou de mãos e foi com ela eu conheci um muliquê  
mais mesmo feio e o ditado disse Antes não do que  
mal acompanhado.

V04/2004

E. M. Du ~~Wah~~ mamão Celê?  
 Dia 3 de maio de 2004  
 nome:

Caras do Mamão.

celulares, tanquinho de leite seco, geladeira, computadores  
 tudo de 48 polegadas.

#

Os celulares tudo de qualidade celular do tipo que  
 tem internet dentro e tirafite dentro, dentro a loja  
 está em movimento.

#

este tanquinho resaca as resacas e empurrão  
 para o canal não pode perder para a  
 cabana.

#

este geladeira ele com a super rápida coisa  
 congelada daí um minuto ela já está congelada.

#

este computadores é o melhor se tem aqui  
 ele tem internet de todas as vezes não precisa  
 pagar a internet já vem incluída.

#

este televisão de 48 polegadas é mais que bom  
 porque ele é largo e grande quem vê este vídeo

V05/2004

1 / 1

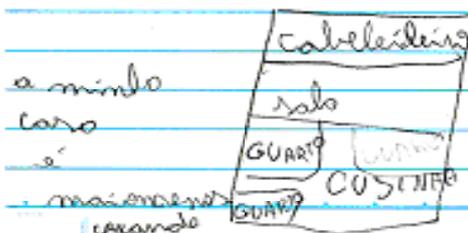
Dia: 17/09/01

E. M. Da Wilson Romane Cabl

NOME:

Você sai do escudo e vai a rua que tem a  
 farmácia no esquina aí o que você subiu  
 você visa a rua direita e vai reto aí tem uma  
 avenida que você para aí tem construção e  
 nessa construção do lado tem o portinho  
 aí tem o mercado enfrente do portinho  
 e você vai reto aí tem o parquinho e tem  
 uma sorteria e vai reto e reto  
 aí lá em frente tem um cabelereiro que como  
 VAK você tem que ir reto aí tem a  
 farmácia do lado tem a bistrigueta você  
 vai reto e tem um posto de ônibus  
 você vai reto aí tem a fabrica da  
 BESSICA é de esquina um quarteirão  
 no 2 quarteirão você desce na rua da  
 casa é 190 ruas; Maria Jacsoni no  
 frete está escrito cabelereiro aí você chegou

Você vai em contra a minha irmã,  
 meu pai, minha mãe e eu



V06/2004

É. M. Dr - Wilson Romano Cabil<sup>3</sup> data: 31/05/04  
nome:

sonhos  
do ferias

Eu sonhei que eu estava numa abalada  
eu conheci duas colegas que se chamam  
Carolina, e Trabelo, nos fomos no mequidote  
nós comemos que comemos nós ficamos tão  
coligos, que nós saio toda sábado e domingo  
este é o meu sonho -

interpretação do sonho

Eu achei este sonho muito divertido  
eu gostei eu só não sei se eu  
gostei ele foi para o Trabelo  
ele conheceu as colegas elas foi para o  
mequidote é legal muito de coração,

V07/2004

(não participou da coleta)

V08/2004

(não participou da coleta)

V09/2004

E.M.D. Wilson Romano - colil  
 nome:  
 20/08/04

### filmes e história

No dia 13 de agosto no sexta-feira noite, eu estava no Ruo Maria Adelaide e as meus amigos estavam no Ruo Brinquedo e aparece um monstro peludo de dentes a serem todos e nos sai correndo e pegou as nossas brincadeiras e falou:

— O que foi meia noite eu vou estar e se não tiver no Ruo eu vou pegar vocês no seu casa.

O que deu meia noite no sexta-feira 13 a noite o monstro peludo aparece no Ruo e tem brinquedo em Ruo.

E ele então unido caso pegou cada coisa dos brinquedos que gosta mais dos brinquedos e foi embora.

Mas como que ele o monstro peludo sabe dos meus brinquedos preferidos e ele deixou um bilhete e falou assim:

— Eu peguei seu brinquedo preferido.

E como o monstro sabe se ele e o brinquedo vai no caso no seu tiro e abre o guarda roupa e vê a fantasia de monstro e falou:

— Você é o monstro peludo assustado.

sim porque eu queria assistir  
 to não me desliga, sim,  
 fim

V10/2004

(não participou da coleta)

V11/2004

E. m. Dr. Wilson Romano Colid.  
 Dia 21 de outubro de 2004.  
 nome

Almaãõs ailda

Existi uma mãe craque de  
 fazia um monte de coisas, e ela  
 era profissional de Volley e não  
 gosta de ficar melhada.  
 E ela irritada de ficar bate na  
 bola a sua casa mas ela se gostava  
 não muito.

E a mãe gostava de fazer um  
 monte de coisas fazer gente peixe  
 dar triou e linguagem de cinema  
 e gostava de fazer reportes de stletismo  
 e ela sabia falar e também ler  
 os livros revista e se bem disse  
 ela era muito fovera quemem  
 jusele Bichoms.

V12/2004

(não participou da coleta)

V13/2004

Com Dr. Wilson Romarço Adil  
nome.

DIA: 18/11/04

O Piquissô

1. Hoje eu acordei, escovei os dentes  
lavei os olhos e estive engrasada,  
e eu saí para rua e brinquei  
de vôlei, e eu saí e fui chupa  
um bolinho gostoso e muito  
gostoso, e saí e cheguei em  
casa.

2. Quando olhei no relógio, que está  
às 6 horas e eu vou para chupa  
3 horas e depois vai embora  
para casa no caminhão  
carro quase me atropela eu  
e puto metade do caminhão  
para o minha tia e o  
que eu cheguei ela está chegando  
do minha mãe e eu voltei  
para o minha casa.  
3. Voltamos para casa felizes.

V14/2004

E. m. Dr. Wilson Romão Galil

Nome

nº34

02/12/04

Caro: Cristiane Carneiro Capristano.

Um dos primeiros seria 4, eu  
 vi ela e ela me deu o sulco,  
 e ela é muito legal e ela  
 companha meus momentos difíceis,  
 e ela brinca com nós e eu adoro  
 ela; e eu espero que ela seja a  
 legal para mim espero encontrar  
 você pelo meu.