

ADEMAR DA SILVA

A RELAÇÃO ENTRE A FALA E A SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA ESPONTÂNEA  
DE CRIANÇAS DA PRIMEIRA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística do IEL - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

Orientadora:

Profª Drª Maria Bernadete Abaurre

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Ademar da Silva e aprovada pela Comissão julgadora em 05/05/89

CAMPINAS

1989

*Maria Bernadete Marques Abaurre*

Profª. Dra. MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE  
ORIENTADORA

COMISSÃO JULGADORA

---

---

---

A

*Mariana Isadora*

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª *Maria Bernadete Abaurre*, pelo apoio amigo e competente orientação.

À *Maria das Graças*, pela solidariedade cumplice e incentivo constante.

Aos autores dos textos analisados.

Aos professores, Drª *Claudia T.G. Lemos* e Dr. *Luiz Carlos Cagliari*, pelas contribuições dadas no Exame de Qualificação.

À CAPES, pelo auxílio financeiro e,

a todos que, de qualquer forma, tornaram possível este trabalho.

## RESUMO

Nosso trabalho se baseia na análise de 70 textos es pontâneos de crianças da 1ª série do 1º grau, seguindo o modelo construtivista para o qual a interação social é elemento consti tutivo no processo de construção do sistema lingüístico. Dessa forma, as situações de interação da criança com todas as atividades de escrita em seu meio social desempenham papel fundamental nesse processo de construção.

Mostramos que a criança, ao escrever espontaneamente, segmenta de acordo com as hipóteses que formula sobre a pro nância desta ou daquela parte do enunciado. Nesse processo, ela não só propõe soluções pessoais para cada parte do discurso mas também incorpora soluções de segmentação já observadas na escri ta própria ou na cartilha. E isso ela não o faz sempre da mesma maneira: segmenta, às vezes, as mesmas unidades gráficas de modo diferente e conflitante, o que vem comprovar que ela está e laborando e reelaborando continuamente suas representações lingüísticas.

Acreditamos que é dessa liberdade de formular e reformular hipóteses que ela vai chegar à sistematização das formas lingüísticas (orais e/ou escritas), o que deve ser considerado pelo professor em seu trabalho de alfabetização.

## ÍNDICE

PÁG.

INTRODUÇÃO .....	01
NOTAS .....	14
I - A ESCRITA .....	15
1.1 Algumas considerações sobre a escrita .....	15
1.2 A Criança e a Escrita .....	21
1.3 O que pensa a escola sobre a escrita, a criança e a relação entre ambas .....	29
NOTAS .....	35
II - A SEGMENTAÇÃO NOS TEXTOS ESPONTÂNEOS .....	37
2.1 Hipo e Hipersegmentação .....	37
2.2 O caráter discursivo dos textos espontâneos em nosso corpus .....	38
2.3 Unidades Hipo e Hipersegmentadas .....	41
2.4 Aspectos prosódicos .....	45
2.4.1 Ritmo .....	46
2.4.2 Pausas .....	47
2.4.3 Grupo Tonal .....	47
2.4.4 Grupo de Força .....	50
NOTAS .....	51
III - ANÁLISE DOS TEXTOS .....	52
3.1 Critérios de análise .....	52
3.2 Análise .....	53
A-1 — Grupo Tonal .....	54
A-2 — Grupo de Força .....	56
B — Percepção da Escrita .....	58
C — Combinatórias A-1, A-2 e B .....	63
D — Variações .....	76
NOTAS .....	91

CONCLUSÃO .....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	99
APÊNDICE .....	103

Este trabalho tem por objetivo a realização de uma análise preliminar da produção escrita espontânea de alunos da primeira série do primeiro grau com vistas a levantar algumas hipóteses sobre os aspectos da fala possivelmente envolvidos nos critérios de segmentação utilizados na elaboração de seus textos.

Os textos espontâneos que constituem o nosso corpus foram coletados do arquivo do Instituto de Estudos da Linguagem — IEL — UNICAMP, São Paulo. Dos 150 textos com problemas de segmentação que inicialmente conseguimos juntar, selecionamos 70 para compor os nossos dados. Desse grupo 65 textos foram produzidos por crianças de escolas municipais situadas na periferia de Campinas, integrantes do projeto "Desenvolvendo Práticas de Leitura e Produção de Textos", envolvendo professores do IEL, da Faculdade de Educação (ambos da UNICAMP), a Secretaria de Educação do Município de Campinas e professoras da primeira série da Rede Municipal de Ensino, durante o ano de 1984. Terminado o projeto, o material coletado (desenhos, ditados e textos espontâneos) foi arquivado no IEL pelo nome do alfabetizador. Os 5 textos restantes foram elaborados por crianças de classe média, pertencentes à Escola do Sítio (rede particular de Campinas), que desde o pré-primário estimula a produção de escrita espontânea.

Assim como Abaurre (1988 b), vemos o processo de Aquisição da Escrita como parte do processo de Aquisição da Linguagem, visto que o primeiro define um período particular dentro de



um processo geral. Sabe-se que o contato com a escrita na vida de uma criança, geralmente, começa quando esta ainda está em processo de elaboração de seu sistema lingüístico, ou seja, ainda formulando hipóteses sobre a sua linguagem oral. O trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita implícito nessa nova atividade faz com que a criança utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem, contribuindo assim para a construção gradual de um sistema lingüístico, o qual reflete, algumas vezes, um processo de reestruturações de representações lingüísticas subjacentes anteriormente postuladas.

Acreditando que o conhecimento dos processos que envolve a aquisição da linguagem oral (doravante A.L.) pode esclarecer, e muito, o aprendizado da linguagem escrita (Ferreiro, 1978 e Lemos, 1984), buscamos no modelo sócio-interacionista de Lemos (1982, 84) a explicação para certos fatos relativos à aquisição da escrita (doravante A.E.). Por isso, faremos referência a ele durante algumas discussões sobre os nossos dados.

Apesar de considerar inata a capacidade de A.L.<sup>1</sup>, o conceito interação, que se realiza através de processos dialógicos em práticas discursivas, possui um valor constitutivo nesse modelo.

Segundo Lemos,

"é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto OBJETO sobre o qual vai poder operar" (1982: 119).

Nesta proposta sócio-interacionista de A.L., a criança pratica a sua atividade lingüística através de

"procedimentos comunicativos e cognitivos não-analisados, não coordenados entre si, isto é, justapostos. É da eficácia desses procedimentos, no sentido em que eles permitem agir sobre o seu interlocutor, e dele obter objetos, ações sobre o mundo e sobre a própria linguagem, que a criança passa a atuar sobre esses procedimentos enquanto objetos lingüísticos, coordenando-os, relacionando-os e, assim, construindo subsistemas, que aumentam o grau de eficácia dessa mesma atividade comunicativa e cognitiva" (1984: 135).

O conceito interação possui um valor constitutivo nesse processo, porque é através de práticas discursivas e da interação social que adulto e criança constroem atividades lingüísticas dialógicas que levam a criança a perceber a eficácia da atividade lingüística para fins comunicativos e cognitivos. É a partir dessa percepção (eficácia social da linguagem) que a criança passa a observar objetos lingüísticos e formular hipóteses acerca de suas formas e funções.

Durante o processo de A.L. é possível observar procedimentos lingüísticos indicativos de categorizações e classificações sistemáticas de dados. Se prestarmos atenção a uma criança nesse percurso, por certo, notaremos, logo num primeiro momento, a repetição de formas supostamente "corretas", tais como "eu sei", "fiz" etc., para posteriormente usá-las de maneira diferente: "eu sabu", "fazi" etc. Recorremos ao trabalho de Simões para explicitar essas duas ocorrências. Ela observa que, a partir dos 2.4 aproximadamente, a criança parece tomar conhecimento da diferença entre as formas referentes à primeira pessoa e as da terceira pessoa, que até então empregava para referir-se à

primeira.

"Esta descoberta dá origem a uma primeira estratégia que é a substituição do fonema vocálico final da terceira pessoa singular dos verbos no presente: cant-a, fal-a, danç-a, por /u/ para torná-lo primeira pessoa do singular: cant-u, fal-u, danç-u. Ela generaliza para todos os verbos e produz: ['sabu; 'bebu; kô'segu; 'dormu]" (1976: 79/80).

"Quanto ao verbo fazer, irregular, é tratado (pela criança) como regular da segunda conjugação: a terceira pessoa teria o morfema -eu, e a substituição para primeira torna-o: /fa'zi/, através da estratégia 2 perfeito, na qual a criança substitui os encontros vocálicos finais /-eu/, /-iu/ da terceira pessoa singular perfeito por /-i/ para tornar o verbo primeira pessoa do singular:

Ad. E esse, você não usa esse?

Cr. ['uzu 'esi aĩda nũ fa'zi] " (1976: 89/90).

Esse mesmo tipo de ocorrência existe em inglês. Em certo período do processo de A.L., as crianças tendem a acrescentar a terminação ed do passado dos verbos regulares aos irregulares: come fica comed, ao invés de came. Bring, bringed, ao invés de brought etc. De Villiers Jill and Peter A (1978: 85).

A gramática subjacente da criança expressa que esses desvios são, na verdade, formas transicionais relevantes e fundamentais no processo de A.L. resultantes da atuação da criança sobre o objeto linguístico. São sintomas de construção que não demonstram desatenção ou incapacidade e, sim, sistematizações resultantes de elaboração de hipóteses sobre a linguagem. Atingem todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico) e ocorrem no espaço compreendido entre o momento inicial de adesão ao modelo adulto e o final no qual a criança produz autonomamente o modelo adquirido. Tal atitude eviden-

cia a passagem de procedimentos justapostos não-analisados para atividades de sistematização e categorização.

Em virtude de a escrita possuir aspectos comunicativos, cognitivos, sociais e individuais, supomos que ela seja também um objeto sobre o qual a criança formula e reformula hipóteses. A própria situação de interação da criança com a escrita (em casa ou na escola através de observação espontânea ou treinamento) exerce um papel fundamental nesse processo de formulação de hipóteses.

Discutiremos a seguir a relação da criança com a escrita espontânea. Cabe ressaltar que chamaremos de "texto espontâneo" qualquer produção escrita infantil que já reflete as intenções e opções da criança (cf. **Abaurre**, 1987 b).

Antes de definirmos o caráter discursivo do texto escrito espontâneo, vale a pena chamar atenção para dois pontos:

- a. Estamos utilizando o termo discurso (e/ou discursivo) para significar a linguagem posta em ação, a língua assumida pelo falante.
- b. Entendemos por expressiva a função da linguagem que diz respeito à atitude emocional do falante, o qual pode enfatizar parte de um enunciado de acordo com o seu estado de espírito (cf. **Bühler**, 1934).

O discurso do texto espontâneo é marcado pela expressividade, própria da linguagem oral da criança nessa fase. Essa

"fala escrita", como Britton (1970: 165) denomina as primeiras formas de escrita expressiva infantil, está muito ligada às atividades e ao mundo da criança.

Se os pais e o professor de uma criança na primeira série a encorajarem a experimentar significativamente a escrita, sem medo de errar, estimulando-a a refletir sobre os usos (eficácia) que pode ter na sociedade em que vive, ela poderá escrever espontaneamente, chegando a produzir textos que fogem dos modelos mecânicos padronizados. Veja-se o texto produzido por Ronaldo<sup>2</sup>:

(1) *Eu fui na praia na cidadi dos  
menoris eu perguntei para um  
muleci o ceu nome e eli falou  
qeli cixamava Adilso do Santo.*

Uma simples olhada nesse exemplo evidencia a grande diferença de conteúdos entre o texto espontâneo e as frases soltas, descontextualizadas e artificiais encontradas nas cartilhas.<sup>3</sup> Além disso, mostra também, que o discurso dessa forma de escrita expressiva, está muito ligado às atividades da criança e ao seu mundo no qual verbaliza os seus sentimentos e maneira de ser.

É claro que, nessa tentativa de usar a escrita alfabética discursivamente, a criança se depara com vários problemas. Apesar de já saber como funciona o sistema alfabético, ela desconhece as suas conveções, ou seja, que um único som pode ser representado por várias letras ou que uma mesma letra pode representar vários sons; que os critérios para a colocação dos espa-

ços em branco entre palavras são baseados nas classes morfológicas, o que requer uma reflexão metalinguística que ela ainda não está apta a fazer. Entretanto, a partir da percepção espontânea de escritas no seu ambiente, de exemplos novos ensinados pelo alfabetizador, ou de elementos que já conhece (letras do próprio nome ou de nome dos familiares, por exemplo) ela passa a formular hipóteses sobre a forma escrita de palavras desconhecidas.

Em suma, além da fala, tais hipóteses evidenciam a percepção da própria escrita. Segundo Abaurre, a criança usa com frequência a própria fala como um ponto de referência, "ao mesmo tempo em que vai tomando decisões sobre como grafar determinadas palavras com base em soluções que já viu a ortografia dar para casos que considera semelhantes" (1986: 34).

Desse modo, o texto espontâneo apresenta um grande número de variações, ou seja, propostas idênticas de escrita variam, tanto de uma frase para a outra no interior de um único texto, como também de um texto para outro. Essas soluções conflitantes e diferentes para um mesmo problema de escrita podem revelar um comportamento epilinguístico (cf. Karmiloff-Smith, 1979), entendido como recurso a soluções locais para um determinado problema que a escrita oferece. Veremos tal assunto no capítulo II.

Muitas dessas hipóteses, ainda que possibilidades virtuais do sistema alfabético culturalmente utilizado, não são autorizadas pela ortografia, por isso podem ser vistas como "erros". Todavia, não demonstram incapacidade ou desatenção da criança e, sim, um sintoma de construção, pois resultam de sua atuação sobre a escrita.

Enfim, nesse processo de objetivação e atuação sobre a linguagem, todos os problemas que a escrita apresenta à criança são solucionados, através de várias tentativas que, além das representações linguísticas subjacentes com as quais estão operando, revelam também a utilização de critérios idiossincráticos locais para aquele dado momento.

Ao valorizar o texto espontâneo como uma atividade de escrita na sala de aula, não estamos negando a aprendizagem por treinamentos mecânicos e rígidos pressupostos pelo uso da cartilha, visto que ainda hoje muitas crianças se alfabetizam, sem fazer uso da escrita espontânea, como nós, adultos alfabetizados, também o fizemos dentro do sistema tradicional. Estamos chamando atenção para a nossa convicção de que é atuando sobre todas as possibilidades de escrita, tomando parte no conflito entre o idiossincrático e o convencional, formulando e reformulando formas intermediárias, sem ter que, necessariamente, descontextualizar ou fragmentar a escrita, que a criança apreende as suas formas e usos convencionais, preservando, assim, o texto.

Acreditamos também que, a partir do momento em que o adulto, condicionado a pensar a linguagem através da escrita, for capaz de entender a linguagem oral para perceber os diferentes percursos da criança ao propor o seu texto e se aproximar efetivamente como mediador entre ela e a escrita, ele estará abrindo caminhos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, necessidades inegavelmente prioritárias entre nossas crianças.

Além disso, o fator mais importante que nos leva a

ressaltar a relevância do texto espontâneo é que seus dados se constituem em riquíssimos objetos de análise e discussão sobre os processos de A.L. em geral e da A.E, em particular.

Dada a sua natureza, a escrita espontânea apresenta várias questões a serem analisadas. Para explicitar isso, retomaremos o texto (1) de Ronaldo:

(1) *Eu fui na praia na cidadi dos  
menoris eu perguntei para um  
mulēci o ceu nome e eli falou  
qeli cixamava Adilso do Santo.*

Parece-nos que o uso inadequado da letra i em cida-  
di, menoris, muleci, eli e qeli deve ter sido ocasionado por in-  
fluência da própria pronúncia, uma vez que nela esta vogal é al  
ta: [si'dadzi], [me'noris], [mu'leki], ['eli] e ['keli]. Conse-  
quentemente, deveria ter ocorrido o mesmo com a representação:  
nome. No entanto, ao invés da hipótese fonética, ele utilizou a  
letra e final, demonstrando ter baseado a sua proposta gráfica  
na observação da própria ortografia. Ademais, o uso de dois sím-  
bolos gráficos (qu) para representar um único som [K], como tam-  
bém a dificuldade do traçado cursivo dessa sequência de letras  
devem ter dado origem à representação de qeli sem o u. Por ou-  
tro lado, ele se utiliza da letra ç para representar o som [K]  
(muleci); ç, c e s para o som [s] (ceu, cixamava e Adilso) e x  
para o som [ʃ] (cixamava) porque já deve ter notado que essas po-  
dem ser possibilidades ortográficas nesses contextos em outras  
palavras da língua.

Adilso do Santo, grafado sem as letras n e s finais,



sugere que Ronaldo é falante de uma variedade estigmatizada do português. Essa representação foi feita, provavelmente, a partir da pronúncia: [a'diɔsudu'sãtu ], comum nessa variedade. Já a ausência da letra s em do(s) Santo é explicável porque na linguagem oral a pronúncia da fricativa alveolar surda é percebida, de fato, apenas no início da primeira sílaba de Santo. Por outro lado, o emprego do l (ao invés de u em Adilso) e do o final em Adilso e Santo revela referência à própria escrita.

A proposta de espaços em branco (segmentação) qeli cixamava foge totalmente da convenção ortográfica. Acreditamos que isso se dá, devido aos seguintes fatores: por um lado, Ronaldo desconhece os critérios ortográficos de segmentação nesta fase, ou seja, desconhece as classes de palavras, como definidoras de unidades morfológicas, para fins de escrita, separadas por espaços em branco em nosso sistema. Como já foi observado, isso requer uma reflexão metalinguística que a criança ainda não está acostumada a fazer. Por outro lado, no fluxo da linguagem oral, as palavras soam como encadeamentos indiferenciados, sendo difícil para a criança, na formulação de hipóteses fonéticas, detectar o término de uma palavra e o início de outra. Devido a isso, é quase certo que, algumas vezes, a sua representação ortográfica tende a refletir unidades conforme ela as segmenta no seu discurso oral, de acordo com vários critérios.

Como vemos, tais hipóteses refletem a percepção de vários elementos, dentre eles a sua fala e a própria escrita. Tal fato faz do texto espontâneo um material rico para o tipo de análise a que nos propomos. No entanto, como nos é impossível discutir e analisar todas as questões que o texto espontâneo nos per

mite formular, decidimos concentrar este trabalho em um único tópico: A Segmentação.

Como já foi observado, acreditamos que, ao propor soluções gráficas para algumas palavras, a criança, muitas vezes, segmenta de acordo com as unidades que percebe na linguagem oral, dando origem a uma junção ou separação demasiada de palavras que fogem aos padrões ortográficos convencionais.

Parece-nos que muitas vezes, a criança se utiliza de estratégias de segmentação idiossincráticas e específicas para um dado momento. Por julgar que elas implicam um relacionamento com os aspectos discursivos, fonético, fonológico e semântico da linguagem oral, procuraremos identificá-las.

Como já mencionamos, analisamos um corpus constituído de 70 textos, a maioria dos quais produzida por diferentes crianças. No que diz respeito às informações gerais (nome, idade, data de produção), quase todos os textos possuem o nome da criança, mas nem todos têm a idade ou data de produção.

Esse tipo de corpus, de certa forma, impediu a viabilização de uma análise longitudinal, que pressupõe um controle mais rigoroso de dados, com vistas a um exame mais sistemático das variáveis, ou seja, a identificação dos processos pelos quais esta escrita, inicialmente tão cheia de variáveis, sedimenta-se como um sistema convencional para a criança. No entanto, ele não impediu que optássemos por uma análise transversal, uma vez que para isso bastaria um bom número de textos. Esse tipo de análise pressupõe o estudo de um conjunto de dados repre-

sentativos de um mesmo fenômeno, sem a preocupação de controlar a sua evolução no tempo.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que o nosso corpus é constituído de textos que conseguimos juntar e a única informação de que dispomos, além do texto em si, é o fato de terem sido feitos sob condições diferentes de produção e, o mais importante, fora de um contexto de experimento, no qual a intermediação do experimentador pode, muitas vezes, controlar algumas variáveis.

Achamos que vale a pena divulgar, discutir e analisar tal material, porque não só reflete representações que a criança faz de unidades da linguagem oral, ou seja, é rico em informações acerca dos aspectos da fala envolvidos nos critérios de segmentação, como também aponta para questões concernentes ao conflito entre o idiossincrático e o convencional no processo de construção de um sistema lingüístico. Ademais, não existem, até o momento, muitas pesquisas feitas sobre esse tipo de dados.

Consideramos o nosso trabalho uma análise preliminar, sim, mas suficientemente instigante para levar a outras pesquisas mais sistemáticas, através de um trabalho de levantamento de corpus com um controle das variáveis consideradas relevantes.

Essas as razões que nos levaram ao tema deste trabalho que consta desta Introdução, três Capítulos, Conclusões, Referências Bibliográficas e Anexos.

No Capítulo I, apresentamos algumas características da linguagem escrita, contrastando-a com a modalidade oral e mostramos as diferenças entre ambas. Discorremos sobre a relação da criança com a escrita, tentando delinear uma trajetória desde a fase dos simples rabiscos até a formulação da hipótese alfabética, destacando o papel importante do desenho e do próprio nome no processo de apreensão e apropriação da escrita. Para finalizar, discutimos a visão que a escola tem da escrita, da criança e a relação entre ambas.

No Capítulo II, discutimos a segmentação nos textos espontâneos. Após a definição dos dois tipos de segmentação frequentes e comuns no corpus, apontamos para o caráter discursivo dos textos espontâneos. Apresentadas as unidades hipo e hipersegmentadas, os possíveis fatores que deram origem a elas e as variações ocorridas no interior de um mesmo texto, definimos os aspectos prosódicos da linguagem oral (Ritmo, Grupo Tonal, Grupo de Força), que podem estar envolvidos nesse processo.

No Capítulo III, fazemos a análise dos textos. Iniciamos, apresentando os critérios de análise adotados. Em seguida, apresentamos a análise propriamente dita. Para fins de análise, os textos foram agrupados em quatro grupos de ocorrência: Segmentação por Grupo Tonal, Grupo de Força, Percepção da Escrita, Combinações e Variações. Após a formulação de hipóteses sobre as características fonéticas, ou percepção da escrita que teriam influenciado este ou aquele momento de construção do texto nos quatro grupos, tiramos as nossas conclusões.

## NOTAS

- (1) Esta discussão inicial sobre a A.L. foi baseada no trabalho de Claudia Lemos - "Teorias da Diferença e Teorias do Déficit: Reflexão sobre Programas de Intervenção na Pré-escola e na Alfabetização". Em Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, SP. de 11 a 13/08/83, Brasília: INEP-1984 (pp. 133-145).
- (2) O texto (1) faz parte de nosso corpus e foi produzido por Ronaldo da 1ª série de uma Escola Municipal da periferia de Campinas, em 1984, durante o projeto "Desenvolvendo Prática de Leitura e Produção de Textos", já referido na p. 01 deste trabalho.
- (3) A fim de explicitar algumas características do texto escolar para alfabetização, extraímos dois exemplos da cartilha IBEP - "No Reino da Alegria", de Doraci de Almeida, IBEP, s/data:

Maroca viu a barata  
 A barata comeu a abóbora.  
 A abóbora é amarela.  
 Lauro matou a barata.  
 (p. 45)

A boneca é bonita e cara.  
 A boneca é nova.  
 A boneca é para Nanã.  
 A boneca caiu na tina  
 (p. 59)

Esse tipo de texto é marcado pela presença de frases independentes, justapostas, por isso descontextualizadas e artificiais, em que a principal preocupação do autor é a fixação da forma gráfica. Note-se também que, muitas vezes, o último termo de uma sentença é retomado na oração seguinte. Da mesma forma, as várias repetições do mesmo sujeito não são notadas como fazendo parte de uma seqüência e, sim, como feixes soltos de um conjunto, refletindo, muitas vezes, uma ação ou estado observável na ilustração. Parece-nos que, além do contexto de fixação da forma gráfica, é difícil conseguir imaginar algum contexto real de uso para esses conjuntos de frases absurdas.

### 1.1 Algumas considerações sobre a escrita.

Dentre os sistemas de comunicação desenvolvidos pelos seres humanos, temos a escrita, que é uma notação da língua falada por meio de signos gráficos. Embora nessa representação gráfica a fonologia, a morfologia, a sintaxe e o léxico da linguagem oral estejam implícitos, há diferenças estruturais e funcionais entre ambas.

A linguagem oral possui marcantes qualidades rítmicas, entoacionais, expressivas e paralingüísticas, advindas de necessidades imediatas da situação interacional, na qual papéis sociais e atos de significação são imediatamente negociados pelos interlocutores, sem nenhum caminho pré-estabelecido. Na linguagem escrita, isso não acontece. Além de não possuir as qualidades da língua falada citadas acima, surge de necessidades e situações mais abstratas nas quais, na maioria das vezes, a distância entre os interlocutores faz com que a interação seja mediada pela própria escrita. Assim uma situação real de elaboração de um texto pressupõe, quase sempre, um planejamento anterior daquilo que se quer comunicar, a consideração do leitor a que o texto se destina, emprego de palavras especiais, a sua revisão etc. Enfim, vários percursos são feitos com a própria escrita, antes do produto final. Para Goody (1978), a linguagem escrita é duradoura e permite a comunicação no tempo e no espaço, ou seja, sua finalidade principal é a leitura (cf. Olson, 1977). Além disso, essa passagem do oral para o visual possibilita o exame de

palavras e sentenças num contexto diferente e altamente abstrato, ou seja, fora de seu contexto original.

Embora haja semelhanças evidentes entre a Aquisição da Linguagem Oral e a Aquisição da Escrita (por exemplo, a interação como suporte do processo de construção), uma das diferenças relevantes entre elas está na natureza diversa dos interlocutores nessa situação interativa. Enquanto na construção da linguagem oral a presença do interlocutor (como modelo linguístico) favorece a reelaboração de hipóteses imediatas pela criança, na construção da linguagem escrita, além de ter que representar o seu interlocutor, a criança não tem acesso direto ao modelo (formas escritas convencionais) para as suas hipóteses (cf. Abaurre, 1987 b).



A escrita da humanidade (alfabética ou não) se utilizou de símbolos que foram evoluindo com o passar do tempo. De objetos com valores simbólicos, desenhos representando fatos da natureza até a escrita alfabética, o trajeto foi muito longo.

Historicamente<sup>1</sup>, parece que o primeiro uso da escrita surgiu da necessidade de se controlar quantidades (rebanho ou colheita). Isso era feito através de impressões em argila ou de talhos em cajados.

Supomos que a necessidade de superar as limitações próprias da intercomunicação oral (a fala se desenvolve no tempo e desaparece) e a necessidade de transformar a comunicação duradoura no tempo e no espaço foram os fatores, dentre vários, que levaram à invenção dos sistemas de escrita. Entretanto, o mais

importante desses fatores foi a leitura (cf. Cagliari, 1986). Ela deve ter dado origem à escrita e impulsionado o seu desenvolvimento. A necessidade de explicar a mensagem contida nos desenhos gerou o primeiro ato de leitura. E foi a partir daí que o desenho deixou de ser uma simples figura gráfica para se tornar uma representação da linguagem. Desde então, com o propósito de facilitar a leitura os sistemas de escrita foram evoluindo.

O uso de símbolos, que expressavam um fato do mundo exterior, pode ser considerado como a mais antiga manifestação de escrita, produzida com a intenção de leitura. Por exemplo, o conjunto formado pelos seguintes objetos: uma espiga de milho, uma pena de galinha e uma flexa, para os Niam-Niam, da região do Alto Nilo, quer dizer "se mexerem em nosso milho e nossa criação, serão mortos". Uma outra manifestação de escrita se realizou através de desenhos figurativos (pictogramas) que representavam unidades de escrita. Daí o pictograma ser considerado o primeiro caractere de escrita. Ao contrário dos símbolos, que expressavam coisas da natureza, os pictogramas representavam palavras.









Originalmente, a escrita era um sistema essencialmente ideográfico, ou seja, centrado no significado. Tal sistema usava pictogramas para representar a sua escrita. Esse signo gráfico, também conhecido por ideograma, denota uma unidade linguística significativa. Por exemplo: sol, casa etc., eram escritos ideograficamente assim:  , .

Num outro extremo da evolução da escrita, temos a fonografia, na qual o signo gráfico representa uma unidade linguística não-significativa, um fonema ou um grupo de fonemas. No pri



meiro caso, estamos nos referindo ao sistema alfabético de escrita, do qual o português é um exemplo. No segundo, ao sistema silábico ou silabário, do qual uma das escritas do japonês é representativa.

Os sistemas ideográficos foram inventados antes do fonográfico, em diferentes momentos da História, por nações distintas, com alto grau de civilização para a época. Além disso, ao que tudo indica, eles evoluíram para fonográficos nesse percurso. Mostraremos a seguir, como essa evolução deve ter ocorrido.

A princípio, a escrita ideográfica não representava palavras, mas textos completos. A necessidade de representar unidades menores de linguagem deve ter levado à descoberta da escrita "lexical" que deu origem à palavra como uma unidade de escrita. Na medida em que essa unidade passou a dominar o sistema ideográfico, fez-se necessária a invenção de ideogramas diferentes para as inúmeras palavras que tinham de ser escritas. Como consequência disso, outras estratégias de representação foram desenvolvidas. Em uma delas, deixou-se de lado a base significativa do sistema ideográfico e recorreu-se aos ideogramas já existentes, aproveitando apenas a sua relação com os sons da fala. Por exemplo, em um sistema ideográfico "x" em que , , ,  significam pé, olho, inseto e mar respectivamente, o conjunto de ideogramas   pode ser, facilmente, lido "piolho", visto que nessa língua não existe "pêolho". Esse caso dá origem a muitos outros. Em  , lê-se "pomar". Como vemos, os ideogramas perderam o seu caráter ideográfico e, com valores fonéticos distintos, passaram a ser usados para transcrever os sons da fala.

Através desses exemplos, é fácil observar que a evolução do sistema ideográfico para fonográfico ocorreu a partir da constatação de que é possível representar as características sonoras da língua. Desde então foi possível escrever usando diferentes unidades sonoras da fala, e isso levou ao uso da escrita alfabética, tal qual é usada em nossa cultura, ou seja, como representação da linguagem oral, da qual várias unidades sonoras podem ser representadas na escrita.

As variações decorrentes da escrita alfabética deram origem à instituição das convenções ortográficas, regulamentação imposta ao uso alfabético dos símbolos. Em suas primeiras manifestações, o princípio básico da escrita alfabética (representar os sons da fala) foi seguido. No entanto, no momento em que cada indivíduo passou a "escrever a fala", as palavras passaram a ser escritas de várias maneiras diferentes, retratando, assim, as diferenças dialetais de cada usuário da língua. Desse modo, a escrita alfabética se tornou tão idiossincrática e variável que passou a dificultar a leitura aos não-falantes da variedade transcrita fonograficamente. Isso, de certa forma, colocava em risco a finalidade principal da escrita — permitir a leitura a todos os falantes de uma mesma língua.

A convenção ortográfica, instituída para solucionar as dificuldades causadas por essas variações, deixou de lado o princípio básico do sistema alfabético e adotou uma forma fixa para cada palavra. Essa forma congelada desvinculou a palavra, em grande parte, da maneira como ela era produzida oralmente pelos falantes em seus dialetos.

O sistema alfabético, regido pelas convenções ortográficas, se utiliza de símbolos que representam unidades menores que as sílabas, ou seja, segmentos fonéticos que permitem a leitura de palavras. Por isso um mesmo segmento pode representar várias letras; ou uma letra pode representar vários sons. No português, por exemplo, o [s] é representado por s, c, ç, x, ss, sc, sç, xc = sapo, macio, caça, máximo, massa, crescer, nasça, excelente; ou o grafema "x" pode corresponder a [s, z, ks, ʃ] = próximo, exame, fixo, abacaxi.

O exemplo do que ocorreu no português (massa, máximo, exame etc.) mostra que, com o uso de uma ortografia única, a escrita alfabética se torna ideográfica na sua função (cf. Cagliari, 1986), isto é, ela nos remete ao significado ao invés de aos sons da fala. Quanto mais um usuário se familiariza com a escrita alfabética, mais ele a utiliza guiado pelo significado. Isso quer dizer que, dificilmente, ele recorre à relação entre a letra e seus valores fonéticos para decidir como escrever e/ou ler uma determinada palavra.

Esse uso ideográfico da escrita alfabética mostra que nenhum sistema é essencialmente ideográfico ou fonográfico. Elementos de um ou outro tipo de escrita se misturam àqueles que a parecem como predominantes em um determinado sistema. Por exemplo, na escrita ideográfica chinesa, um grande número de signos tem valor fonético. Na escrita alfabética, as abreviações (R = rua, Sr = senhor, SP = São Paulo, USP = Universidade de São Paulo etc.) também adquirem um caráter ideográfico, porque as letras remetem a significados (palavras) e não apenas a sons da fala.

Na seqüência, discutiremos a relação da criança com a escrita. Supomos que o que se aplica ao homem vale também para a criança em seu trabalho com a escrita, ou seja, assim como no homem, a sua capacidade de simbolização deve se iniciar a partir de desenhos representativos de coisas e caminhar para a apreensão da escrita alfabética através de sucessivas hipóteses que, sem dúvida, refletem a sua atuação na construção desse objeto de conhecimento.

## 1.2 A Criança e a Escrita

Concordamos com Vygotsky (1984) que a criança não apreende a escrita, complexo sistema de signos, através de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola. O seu domínio da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, no qual participa e atua e que leva para a sala de aula. Da mesma forma, com Ferreiro e Teberosky (1979) achamos que a criança já elaborou uma concepção acerca da escrita muito antes de receber instrução formal escolar.

Desse modo, não é preciso ser pesquisador para notar que a escrita é uma atividade que atrai a atenção da criança desde muito cedo. Esse precoce interesse pelo lápis e papel faz com que, aos dois ou três anos de idade, ela queira manuseá-los, especialmente, se vir alguém, por perto, fazendo o mesmo. Se lhe for dado material, sem dúvida alguma, ela rabiscará descontinuamente e, se questionada, dirá que está escrevendo.

Vygotsky considera essas primeiras manifestações gráficas como precursoras da escrita. Na verdade, para esse autor tanto esses rabiscos como brincadeiras de faz-de-conta e o desenho "devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita" (1984: 131).

Ele afirma que o "'gesto'<sup>2</sup> é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança" (1984: 121), ou seja, o reconhecimento e a utilização do gesto com um valor simbólico são um marco precursor para a apreensão dos signos escritos. Os objetos utilizados nos jogos e brincadeiras de faz-de-conta das crianças adquirem vários significados de acordo com o gesto representativo. Por exemplo, os gestos da criança transformam um pedaço de pau em cavalinho, uma trouxa em nenê, tornando-se um signo e dando um significado ao objeto.

Vygotsky (1984) notou também que as crianças, com certa frequência, dramatizavam através de gestos ou expressões orais aquilo que tencionavam mostrar nos desenhos. Assim, os primeiros rabiscos e desenhos são vistos como gestos, ou seja, eles constituem um suplemento a essa representação gestual. A criança faz uma linha curva fechada semelhante a um círculo e diz que desenhou uma lata cilíndrica. Ela representa o essencial, nesse caso, a forma circular. Por outro lado, quando a representação pede conceitos complexos ou abstratos, ela faz simplesmente uma indicação e o seu lápis se encarrega de fixar o gesto indicativo.

Esse sistema particular de linguagem, implícito no desenho e nas brincadeiras simbólicas de faz-de-conta que a cri

ança interpreta no seu dia-a-dia, deve contribuir para a sua percepção da escrita, uma vez que a convivência com esse tipo de linguagem poderá levá-la a entender, mais facilmente, talvez, o simbolismo da linguagem escrita.

No que diz respeito à relação desenho/escrita, Ferreira e Teberosky<sup>3</sup> (1979) analisaram a postura da criança diante de uma gravura com legenda e verificaram que, para a criança, o que está escrito é sempre predizível a partir do desenho e que, numa primeira etapa de conceitualização, o desenho e o texto constituem uma única unidade.

Já numa segunda etapa, existe um processo de diferenciação: desenho e texto são duas coisas bem distintas; todavia, o que está escrito representa o nome do objeto desenhado ou uma oração associada à imagem.

É, portanto, a partir da percepção das funções simbólicas do desenho que a criança passa a elaborar as da escrita. Ela percebe a escrita como sinais gráficos intermediários ou substitutivos de algo, da mesma forma que o desenho, o que é, sem dúvida, um avanço importante para o seu futuro entendimento e aprendizado da escrita.

Sabemos que, ao manusear o lápis e o papel nesse percurso, além de desenhar, a criança, muitas vezes, produz linhas sinuosas contínuas ou uma série de círculos pequenos ou linhas verticais que imitam a escrita do adulto. Abordada sobre tal atividade, afirmará ser essa a sua escrita, dando-lhe até uma interpretação. É certo, porém, que nessa brincadeira de faz-de-con

ta, ela deixa para a imaginação do leitor a tarefa de encontrar para os seus rabiscos uma relação com aquilo que pretendeu representar. E, sem dúvida, o seu conceito simbólico de sinal escrito se desenvolve, na medida em que percebe a escrita como uma disposição gráfica representativa de uma palavra, uma idéia ou mensagem.

O estímulo para o desenvolvimento desse conceito ocorre em ambientes onde a criança tem a oportunidade de presenciar atos de escrita ou de leitura, ou seja, pessoas lendo e escrevendo para ela ou à sua volta. Entretanto, isso não quer dizer que ele só é desenvolvido por crianças que recebam esse estímulo, uma vez que, em nossa sociedade, é muito grande a carga de anúncios e propagandas através de jornais, revistas, televisão e "outdoors" que levam a criança a reconhecer e ligar o sinal gráfico ao objeto representado. Por exemplo, é raro uma criança que não identifique "Coca-cola", "Guaranã", "Itaú" ou "Mc Donald's" nos painéis espalhados pela cidade.

Acreditamos que as linhas sinuosas, círculos, letras isoladas que se assemelham à escrita do adulto revelam, de certa forma, a concepção toda própria da criança sobre a maneira pela qual o sinal escrito representa um determinado ser ou objeto, ou seja, a sua concepção da escrita. É o que constataram Ferreiro e Teberosky (1979), ao analisar como as crianças escrevem sem a ajuda escolar. Os resultados obtidos dessa análise definiram cinco etapas evolutivas no longo caminho para a aquisição e domínio do sistema alfabético. Quer dizer, entre a representação inicial, constituída de simples rabiscos, até a final, na qual a criança já descobriu que cada letra de uma palavra corresponde a

um som da fala (fonema), há uma longa distância a ser percorrida.

Num primeiro nível, as autoras constataram que, para a criança, a escrita deveria refletir algumas características do objeto representado. Já num segundo nível, a escrita deveria apresentar diferenças objetivas para poder representar significados diferentes. Num terceiro estágio, a criança representaria a sílaba falada por um símbolo gráfico (hipótese silábica), ou seja, para ela cada letra valeria por uma sílaba. Ao passar para esse nível, a criança deixaria de lado a correspondência global entre as formas escritas e a informação oral atribuída, para operar com a relação entre as partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico da palavra), ou seja, ela notaria um fato muito importante — a escrita representa partes da fala. Na passagem da hipótese silábica para a alfabética, há um período em que as propostas de escrita das crianças pendiam entre o silábico e o alfabético. A hipótese alfabética é o último estágio dessa trajetória. Ao formulá-la, a criança descobriria que cada letra de uma palavra deveria corresponder a um som da fala (fonema), portanto a valores menores que a sílaba.

Na medida em que hipóteses silábicas e alfabéticas acontecem, os sinais escritos deixam de ser para a criança denotativos diretos de objetos e ações para se tornarem representativos dos sons e das palavras da linguagem oral. Segundo Vygotsky, essa descoberta básica ocorre a partir do momento em que a criança descobre que "se pode desenhar, além de coisas, também a fala" (1984: 131). Sem dúvida, vemos essa passagem do desenho de coisas para o de letras que representam a fala como uma tran



sição natural desse percurso para a aquisição da escrita.

Como acabamos de ver, a concepção de escrita da criança, no modelo apresentado, varia ao longo dos níveis<sup>4</sup>: ela formula um número sucessivo de diferentes hipóteses até chegar à apreensão total da escrita como um sistema alfabético.

Achamos que o aprendizado do nome próprio é também responsável, na maioria das vezes, pela descoberta do sistema alfabético. Num primeiro momento, a criança produz a forma global repetida e não-analisada de seu nome. Entretanto, as freqüentes repetições podem levá-la, de certa forma, a descobrir a relação entre grafema (letra) e fonema (som), ou seja, a criança relaciona algumas letras de seu nome com o respectivo som, descoberta que é, sem dúvida, muito importante para o seu desenvolvimento nesse processo.

Assim, muito antes de ir para a escola, muitas crianças já sabem escrever o nome e, a partir dele, formulam hipóteses que geram outras palavras. Para ilustrar<sup>5</sup> essa afirmação, relataremos a hipótese feita por "Lucinha", que já sabia escrever o seu nome. Um dia, quando cursava o Pré, com cinco anos de idade, ela entregou uma folha para sua mãe, dizendo-lhe que tinha escrito galo. Diante de tal proposta em letra de forma maiúscula, assim: FLU, a mãe, a princípio, não entendeu nada e só mais tarde deu-se conta da hipótese formulada. Ao ensinar à filha as letras de seu nome, dissera-lhe que o "H" era "AGA". Lucinha então, formulou uma hipótese silábica, na qual o "H" representava o som (sílabas) "GA". Para ela era "a letra ga". Já o "LU" tirou de Lucinha que já sabia escrever, por isso escreveu

"ALU" dessa forma.

Esse exemplo, além de evidenciar o papel relevante que as letras do próprio nome adquirem nesse processo, mostra também a atuação da criança sobre a escrita. Nesse sentido, julgamos válido comentar aqui o trabalho de Read. O autor constatou que, apesar de pequenas variações, algumas crianças pré-escolares, ao escrever, "parecem inventar ortografias similares que refletem certos julgamentos dos sons do inglês e de suas representações" (1975: 330).

Crianças de três e quatro anos e meio aprenderam através de observações e perguntas aos adultos o nome convencional de algumas letras do alfabeto e princípios gerais ortográficos. Elas inferiram que as letras representam sons e que, pelo menos, um dos sons representado por uma letra está contido no nome dessa letra. Isso tem uma grande relação com a fala e mostra a formulação de hipóteses fonéticas. Desse modo, ao escrever suas mensagens, quando notaram a falta de letras suficientes para representar, distintamente, os vários sons que podiam perceber, relacionaram os sons que ouviram aos nomes das letras que conheciam. Por exemplo: para elas o "A" é "ei"; o "E" é "i"; o "I" é "ai" etc. Daí escreverem: "lade" ao invés de "lady"; "fel" ao invés de "feel"; "lik" = "like"; "fas" = "face" etc.

Esses exemplos são típicos de um momento de construção do objeto lingüístico sobre o qual a criança atuou a fim de poder propor a sua forma de escrita particular. O autor observou que a enorme diferença entre esta produção escrita e os padrões ortográficos convencionais revela a improbabilidade de tal es-

crita ter sido ensinada pelo adulto; pelo contrário, ela se manifesta muito antes de a criança entrar para a escola e permanece em uso até ser gradualmente repostada pela ortografia convencional. Ademais, o fato de ter base eminentemente fonética mostra o julgamento acerca de relações fonológicas que a criança possui e leva para a escola.

É fácil notar que, ao apreender o sistema alfabético, a criança tende, em vários momentos, a representar os sons da fala. Isso decorre de seu desconhecimento das convenções ortográficas que regulamentam o uso alfabético dos símbolos. No entanto, no transcorrer desse processo de construção, acreditamos que, para a criança, a escrita passa a ser mais complexa do que uma simples transcrição da fala. O nosso corpus possui um número relativamente grande de dados que evidenciam isso. Nele, além de representações gráficas baseadas, provavelmente, na percepção da pronúncia de unidades da linguagem oral, é possível identificar a presença de elementos que pressupõem a incorporação de modelos convencionais escritos.

No que diz respeito à segmentação, Ferreiro e Teberosky (1979) constataram que, apesar das mais variadas hipóteses, para a maioria das crianças um enunciado escrito sem espaços em branco parece ser normal, principalmente se for grafado em cursiva. Vejam-se os exemplos:

"Máximo (5a CM)<sup>6</sup> indica enfaticamente 'com estas não se separa', subentendido: com esta classe de letras. Alejandra (5a CM), indagada se tem algo para corrigir nas frases: 'ELOSOCOMEMIEL' e 'PAPÁ PATEA LA PÉLOTA', responde que faltam letras e prontamente passa a preencher os espaços em branco na segunda frase" (p. 184).

Isso posto, vemos que a criança não adquire a escrita passivamente. Esta resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas do qual a criança participa. Sem dúvida, as diferenças de personalidade e de classe social devem ser levadas em conta, visto fazerem com que uma criança aborde a escrita diferentemente de outra. Entretanto, acreditamos que todas as crianças têm condições de propor a sua própria ortografia para as palavras ou mensagens que tencionam escrever, desde que vivam em ambientes onde a escrita seja usada significativamente e elas sejam encorajadas a participar dessa atividade. Desse modo, sua confiança e iniciativa serão estimuladas e elas acabarão, finalmente, se expressando através da escrita, embora muitas vezes, à sua maneira.

### 1.3 O que pensa a escola sobre a escrita, a criança e a relação entre ambas.

O ponto de partida para esta discussão será a afirmação de Abaurre, segundo a qual,

"existirá sempre, entre alfabetizador e alfabetizando, a distância imposta pela escrita. Quem escreve e, particularmente, quem escreve há muito tempo, tem toda uma prática de reflexão sobre a própria escrita, fortemente condicionada por segmentações que essa pressupõe, pela expectativa das estruturas prescritas, das formas 'certas', em termos absolutos" (1984: 13).

A escola ignora a capacidade da criança e o seu universo cultural, bem como o papel e a atuação da linguagem oral e escrita no interior dele. Pressupõe que toda prática e critérios pedagógicos devem ser centrados na incapacidade e dificuldade da

criança diante da pressuposta complexidade da linguagem escrita. Dificuldades que vão desde o estabelecimento de correspondência entre fonemas e grafemas, discriminação auditiva de sons, discriminação visual de letras até a coordenação motora para representá-los graficamente. Desse modo, ela gasta meses em exercícios de coordenação visual e motora, dando, assim, muitas voltas para introduzir efetivamente o aluno na escrita.

O alfabetizador esquece que, apesar das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, suas atividades fazem parte de um mesmo processo cognitivo no qual um dado conhecimento dá origem a outro, ou seja, é possível que, nesse período transitório, conhecimentos da linguagem oral sejam usados para o entendimento da linguagem escrita. E, indo mais além, devido à incapacidade de entender a linguagem oral para poder perceber o que existe por trás dessas hipóteses, a escola simplesmente notifica o "erro", impedindo, assim, que a criança experimente a sua própria escrita.

Desse modo, as atividades metalingüísticas ocupam a maior parte da prática escolar, impondo-se à criança uma escrita mecânica, vinda externamente pelas mãos do professor. Assim, as habilidades naturalmente desenvolvidas da criança não são levadas em conta e enfatiza-se o ensino do desenho das letras e a construção de palavras com elas, "mas não se ensina a linguagem escrita" (Vygotsky, 1984: 119).

A atividade do aprendiz frente à escrita é totalmente passiva, pois as práticas pedagógicas, nessa fase, se resumem a cópias e ditados. Atividades não significativas, uma vez que a

criança reescreve um texto que não lhe pertence. Dessa forma, a apreensão da intenção comunicativa expressa pela escrita lhe é bloqueada na fase inicial de alfabetização.

Alfabetizar é visto como combater e controlar erros, enquadrar a criança num método escolhido: primeiro, a palavra-chave, depois, a sílaba-chave, as famílias — ba, be, bi etc. —, as palavras e, finalmente, aproximadamente em meados do terceiro bimestre, as frases. No final do ano, os alunos começam a escrever composições que, na verdade, não passam de um grupo de sentenças isoladas cujas palavras já foram vistas na cartilha:

*O gatinho toma leite  
O gatinho come pão  
O gatinho é de Camila  
O gatinho bebe água  
O gatinho fais minhau*

Marcelo<sup>7</sup>

Não nos surpreende esta proposta de escrita, visto que este foi o modelo seguido nas práticas de sala de aula. Como vemos, o tipo de escrita a que ela é exposta não preserva o texto autêntico, coerente, significativo e, sim, um "pseudotexto" (Aburre, 1987 a). A representação dessa escrita destituída de qualquer função comunicativa é o que acaba ficando gravado na mente da criança.

O ditado é outra atividade de escrita que reflete a exagerada preocupação com os "erros". Visto que a função de tal atividade está centrada na pré-correção dos possíveis erros, o

alfabetizador fornece e repete simultaneamente inúmeras informações gráficas sobre a palavra-chave ou sobre sons e a sua representação, sem se importar com o significado daquilo que diz e com a própria criança, ou seja, como esta reage diante de tantos cortes. Vejam-se os ditados de palavras e de frases feitos por uma professora, em uma unidade do México<sup>8</sup>:

"Vamos a escribir dictado. No lo voy a escribir, a ver si ya saben. La co-co-co-mmi-dda, de de dedo, La ro-pa, con la pe de papá. Punto y aparte. La rri, con la de carretera, sa, risa. La lí-li-li-ma, lí-ma, la-li-ma. Vean a ver si sí dice la-li-ma".

"Abajo<sup>9</sup> del numero uno pongan el numero dos, su punto y guión. Numero dos, Lo-la. Voy a repetir. Ló-la-ve-a-La-lo, La-lo. Numero tres, punto y guión. Ti-to. Voy a repetir, Ti-to-to-ma-a-to-le. Voy a repetir todo. Tito toma a-to-le".

Diante desse esfacelamento da linguagem, é óbvio que a produção de algumas crianças, não corresponderá ao que o professor queria que elas escrevessem. Se analisarmos essa produção, veremos, talvez, um possível reflexo das paradas, repetições e cortes do alfabetizador ao ditar.

Como vemos, a maneira pela qual essa situação de escrita é abordada na sala de aula só tende a obscurecer ainda mais a sua função comunicativa e social e a levar a criança a fazer uma idéia errônea da mesma. No entanto, não somos contra a prática dessa atividade. Achamos até que, em alguns momentos, seria uma tarefa interessante, se o professor criasse situações em que o ditar e o tomar nota significassem algo para a criança. Como, por exemplo: anotar um recado telefônico, um endereço ou uma informação qualquer, a lista da feira, do supermercado etc. As-

sim como o ditado, achamos que a cópia também é uma atividade ne  
cessária, desde que a criança conheça a sua finalidade e, o mais  
importante, não faça dela uma de suas únicas atividades de escri  
ta.

Tal prática pedagógica só tende a gerar deficiênci-  
as e carências, visto que, na maioria das vezes, os erros são ti  
dos como sintomas de déficit e não de construção. Esse fato, é  
claro, não só confunde mas também afasta e desestimula a crian-  
ça na apreensão da função comunicativa da linguagem escrita.

Como produto final, portanto, temos um indivíduo cu  
ja relação com a escrita será superficial, com problemas sérios,  
tanto no que diz respeito à produção de textos quanto ao enten-  
dimento de leitura. Isso se conseguir chegar à quarta série.

Entretanto, mesmo com essa prática pedagógica, a cri-  
ança de classe média aprende a ler e a escrever, enquanto que a  
pobre, na maioria das vezes, não. Diante de reprovações consec-  
tivas, ela se desmotiva e acaba desistindo.

Acreditamos que a criança de classe média aprende a  
escrever, porque vive em um ambiente onde há vários estímulos pa  
ra a escrita. Isso faz com que supere todos os desvios utiliza-  
dos pela instituição escolar para introduzir a escrita alfabêti-  
ca, passando a jogar o seu jogo e saindo-se muito bem. Não se ex  
põe, não erra, mas também não interage com o objeto de aprendi-  
zagem de maneira eficaz, pois são poucas as que saem da escola e  
conseguem produzir textos significativos.



Para a criança pobre, que não presencia atos de leitura em casa, a escola simultaneamente lhe abre a porta de entrada e mostra a porta da saída. Fora de um contexto social que lhe possibilitaria entender os usos da escrita e tendo contra si o fato de, na maioria das vezes, falar uma variante linguística diferente da utilizada na instituição escolar, a criança pobre deve aceitar as práticas pedagógicas que, decididamente, não lhe são adequadas. Daí, não conseguir entender todos os desvios que a escola percorre para lhe ensinar a escrita alfabética e dificilmente encontrar espaço para nivelar-se aos demais. Será a "di-ferente", na linguagem escolar, a "carente", a "sem condições". Cometerá muitos "erros" e, ao vê-los corrigidos, não reagirá, pois, sem saber defender-se, aceitará e acreditará em tudo o que a escola lhe disser, distanciando-se, cada vez mais, dos colegas e, conseqüentemente, da escola e da escrita.

Embora a escola reconheça as diferenças sócio-cultu-rais como um dos fatores relevantes do fracasso e evasão esco-lar, continua, cada vez mais, com atividades pedagógicas centra-das na complexidade da escrita.

Acreditamos, como Lemos, que a escola deve partir de práticas pedagógicas embasadas em uma Teoria da Diferença que dei-xe de lado as dificuldades da criança e leve em conta, simples-mente, a observação de como ela "atua no interior de seu próprio universo cultural, de como a atividade linguística oral e escri-ta é representada por ela e pelos adultos desse mesmo universo" (1984: 139).

- (1) A discussão sobre a evolução histórica da escrita foi baseada no trabalho de Luiz Carlos Cagliari - Linguística e Escrita - Xerox, IEL, 1986.
- (2) A discussão sobre o "gesto" se encontra na "Pré-História da Escrita", cap. 8 da edição brasileira do livro: "A Formação Social da Mente", 1984, p. 121. O texto original desse capítulo foi extraído de uma coletânea de ensaios publicada postumamente, intitulada: "O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado" (1935).
- (3) Com o objetivo de classificar a conceitualização da criança acerca da escrita em etapas, as autoras trabalharam com o modelo teórico piagetiano: a aquisição do conhecimento através da atividade do sujeito sobre o objeto. Seus sujeitos foram crianças argentinas e mexicanas de quatro a seis anos de idade, de classe social baixa e média. Notaram que as etapas desse desenvolvimento conceitual não só variam de uma criança para outra como também a criança de classe social baixa leva mais tempo para percorrê-las que as de classe média. Apesar das diferenças, constataram que todas as crianças levam para a escola conceitualizações acerca da natureza da escrita e de suas atividades (ler/escrever). São hipóteses que vão desde as características formais específicas daquilo que pode ser lido ou escrito, a relação da escrita com o desenho e a linguagem oral, até a formulação de hipóteses silábicas e alfabéticas.
- (4) Gostaríamos de, entre parênteses, chamar a atenção para as diferenças entre trabalhos baseados em estágios evolutivos e o que estamos apresentando. Sem dúvida, a importância do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) está no fato de ter deixado bem clara a atuação da criança na percepção e construção da escrita, através de estágios evolutivos definidos, o que suscitou muitas discussões no sentido de se repensar a alfabetização. Entretanto, a crítica a ele, como também, a qualquer estudo baseado em estágios, está no seu caráter controlador. Visto se utilizar de experimentos controladores, não só da criança, como também, de variáveis que possam surgir, não leva em conta os dados extraídos naturalmente, os quais são muito importantes, também, pelas variáveis apresentadas. É nesse detalhe que o nosso trabalho se diferencia dos trabalhos baseados em modelos de estágios. Enquanto estamos interessados na investigação de processos subjacentes à organização linguística interna da criança, através de dados extraídos de situações interativas naturais (texto espontâneo), os trabalhos baseados em estágios focalizam o produto. Para investigá-lo montam situações de experimento em que perguntas que envolvem uma metalinguagem são feitas para determinar os estágios evolutivos da competência metalinguística da criança (cf. Karpova, 1955; Huttenlocher, 1964, Holden e Mac Ginitie, 1972). O resultado de trabalhos dessa natureza é discutível devido às diferenças entre os níveis linguísti

cos utilizados. Enquanto o experimentador opera com unidades lingüísticas descontextualizadas (palavras de dicionário), a criança atua com as unidades de linguagem oral, pois, na maioria das vezes, desconhece a palavra escrita nessa fase. Portanto, é claro que a sua resposta, muitas vezes, difere das categorias lingüísticas hierarquicamente ordenadas esperadas pelo adulto.

- (5) Esse exemplo foi citado em um dos encontros do projeto "Desenvolvendo Prática de Leitura e Produção de Textos" (1984).
- (6) CM = Classe média.
- (7) O texto de Marcelo foi extraído do arquivo do IEL - Campinas (ver introdução p. 01). Apresentaremos, a seguir, a cópia do original:

O gatinho toma leite  
 O gatinho come pão  
 O gatinho é de carrila  
 O gatinho bebe água  
 O gatinho faz miunbau  
 Marcelo

- (8) Este tipo de atuação ao ditar é típico também de nosso alfabetizador. As transcrições encontram-se em Ferreiro, E. - "La practica del dictado em el primer año escolar" - Cuadernos de Investigaciones Educativas, nº 15, México, 1984, p. 63.
- (9) Ferreiro, E., op. cit., p. 49.

## II ————— A SEGMENTAÇÃO NOS TEXTOS ESPONTÂNEOS

### 2.1 Hipo e Hipersegmentação

Como já foi observado, enquanto os critérios para a colocação dos espaços em branco na escrita alfabética são baseados nas classes morfológicas, ou seja, no conhecimento da própria palavra escrita convencional, a escrita espontânea foge totalmente desses padrões.

Nos 70 textos que compõem o nosso corpus, foi possível detectar dois tipos comuns de ocorrência: segmentação para mais e segmentação para menos no que se refere à ortografia. Os exemplos que apresentaremos a seguir são típicos de todo o corpus. Neles, segmentações corretas e incorretas de acordo com padrões ortográficos se misturam:

(2) *Didi e Paulo forão no bosque la eles bricarão  
umito e adivertirão la eles sobirão na árvore  
e casarão umito passarinhos e balãm sarão na  
árvore quadoderrepente eles virao uma cobra no xão  
Paulo dice deixa quoeu mato não nãova espērepomi*  
Valdete

(3) *O rato caio na meia io gato caio no bodidi agua  
O rato vio gato io gãto fico ne vozo  
O gato fico e sopado io rato fico nãmeia*  
Fabiano

(4) *sabe po que a gata ē boa para caça rata  
A gata fica a traze da rata  
A gata jaestacomeno a rata  
A gata ainda esta cofome  
A gata mia  
A gata a ca bou ca rata  
O gato ama a gata*  
Marcelo

Os exemplos evidenciam dois tipos de ocorrências frequentes e comuns em nossos dados. Resolvemos chamar ao grupo com junção de duas ou mais palavras de: Casos de Hipo-Segmentação e ao grupo com separação além da prevista pela ortografia: Casos de Hipersegmentação.

A Hipo-Segmentação ocorre em número bem maior que a hipersegmentação. Como já foi salientado no Capítulo I (p. 28), o pré-escolar, em geral, considera normal um enunciado escrito sem espaços em branco (cf. Ferreiro e Teberosky, 1979).

Acreditamos que muitas das propostas de segmentação, em questão, resultam da tentativa de se representar graficamente a expressividade discursiva, através de estratégias de segmentação baseadas na fala.

Cabe ressaltar novamente que entendemos por expressiva a função da linguagem que diz respeito à atitude emocional do falante, o qual pode enfatizar parte de um enunciado de acordo com o seu estado de espírito (cf. Bühler, 1934). Além disso, estamos utilizando o termo discursivo para significar a linguagem posta em ação, a língua assumida pelo falante.

Discutiremos agora o caráter discursivo dos textos espontâneos em nosso corpus.

## 2.2 O caráter discursivo dos textos espontâneos em nosso corpus.

Observando os textos, notamos que, em todos eles, a

criança narra, sem se preocupar com um leitor específico, fatos acontecidos no seu dia-a-dia ou no de seus personagens. São acontecimentos, muitas vezes, engraçados e absurdos nos quais fragmentos de estórias conhecidas são inseridas. Algumas vezes ela é o sujeito daquilo que conta, outras, não. Há momentos em que existe um interlocutor com quem fala ou com quem os seus personagens falam, apresentando, assim, uma forma dialógica. Sem dúvida, isso vai de encontro à afirmação de Britton (1970: 165) de que a "fala escrita", como proposta de escrita inicial da criança, é essencialmente "expressiva" e a expressividade, o caminho natural seguido por ela ao começar a escrever, pois tudo que escreve está muito próximo de seu mundo, no qual verbaliza os seus sentimentos e maneira de ser. Em outras palavras, assim como no discurso oral, o seu propósito ao escrever é simplesmente expressivo. Vejam-se alguns textos ilustrativos:

(5) Amiharede foi robado  
de demi  
O meu radio foi robado  
A mia roda foi robada  
rara seu peço e le  
 André

(6) Era uma vez um menino ele  
 estava coreno adai ele  
 parou eviu um moso e o moso  
 falou ei parais ele parou e falou  
uque ode vosevai euvou para  
casa vemo comigo ode vosemora  
 eu moro ali baxo

Rosângela

Tanto André como Rosângela escreveram expressivamente. Enquanto André enumerou as coisas que lhe foram roubadas, ficando bem próximo de si mesmo, Rosângela contou sobre um menino

que corria na rua, inserindo na narrativa um diálogo entre o menino e o moço.

Por outro lado, os dois exemplos que apresentaremos, a seguir, mostram que, em alguns pontos de seu texto espontâneo, a criança tende também a incorporar as frases da cartilha, ou seja, há um cruzamento entre a estrutura discursiva oral com a da cartilha<sup>1</sup>, nas narrativas e situações dialógicas presentes no corpus:

- (7) A casa da vovô é linda,  
quem mora na casa da vovô é a  
Lili.  
Lili ajuda a vovô:-  
- Vovô fala o brigada Lili?  
Lili: fala dinada vovô.  
Vovô fala vamos sair Lili?  
- Para onde vovô para onde para  
feira oba:  
- é oque eu queria vovô.  
vovô e Lili foi a feira.  
Lili gostou da feira vovô falou gostou.  
a Lili eu adorei vovô.  
- eu também gostei Lili  
vovô fala vamos em pora Lili.  
vamos sin vovô.  
vovô já jegou a sua casa.  
Lili foi teredo pular corda.

Marli

Note-se que a retomada de um último termo de uma sentença na oração seguinte evidencia, claramente, a incorporação de frases da cartilha em alguns pontos desse texto: Lili ajuda a vovô/Vovô fala o brigada Lili?/Lili: fala dinada vovô etc. Vejamos, a seguir, a representação de escrita elaborada por Fabiana:

- (8) *O Fábio a mava a Vivi.*  
*E a Vivi a mava o Fábio.*  
*E o Fábio cazca Vivi.*  
*E a Vivi gãou o nene.*  
*E o Fábio ficoalege.*

Fabiana

A presença de orações independentes e justapostas, como também a repetição de um último termo de uma sentença na oração seguinte mostram, claramente, que Fabiana e Marli representaram a sua escrita baseando-se naquilo que já viram escrito, ou seja, nas frases do manual de alfabetização utilizado na escola.

### 2.3 Unidades Hipo e Hipersegmentadas

No que diz respeito às unidades hipo-segmentadas, os textos observados sugerem que a criança tende a juntar:

- (a) Um clítico<sup>2</sup> a uma palavra — chamaremos de clíticos a todos os monossílabos átonos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem ou os precedem:

- (3) ...io rato fico nameia;  
 (4) A gata ainda está cofome;  
 (3) ...io gato caio no bodidi água.

- (b) Grupos de dois ou mais vocábulos:

- (2) ...nã nãova espêrepomi;  
 (4) A gata jaestacomeno a rata.

Nos casos de hipersegmentação, notamos que ela tende a segmentar em:



(a) Uma sílaba de um vocábulo:

- (3) *io gato fico ne vozo o gato fico e sopado;*  
 (2) *...casarão umito passarinhos e balãm sarão na..;*  
 (4) *A gata fica a traze da rata.*

(b) Todas as sílabas de um vocábulo:

- (4) *A gata a ca bou ca rata.*

Vale a pena chamar atenção para o fato de que hipo ou hipersegmentação não ocorrem o tempo todo, há momentos em que a criança segmenta de acordo com as convenções ortográficas:

- (4) *A gata jaestacomeno a rata;*  
 (6) *... ele parou eviu um moso;*  
 (8) *Ô Fábio a mava a Viví.*

Parece-nos que muitas dessas segmentações adequadas resultam da percepção do modelo escolar, que, seguramente, a criança já conhece, fato comprovado pelos textos de nosso corpus. E isso nos leva a supor que, no processo de construção da segmentação da escrita, a criança, não só incorpora solução de segmentação que já observou na própria escrita, como também propõe soluções pessoais para cada caso.

Vemos que, ao reproduzir as frases da cartilha (modelo oferecido pela escola), está operando com o já-incorporado e, na maioria das vezes, poucos problemas de segmentação acontecem:

- (4) *"a gata fica a traze da rata".*

Entretanto, quando tenta representar graficamente um

trecho de um discurso seu, que está elaborando no momento em que desenvolve uma atividade particular de escrita, é frequente a ocorrência de hipo-segmentações:

- (4) ...a gata jaestacomeno a rata;
- (5) O meuradio foirobato;
- (8) E o Fábio ficoalege etc.

Nessas propostas de espaços em branco vemos marcas específicas da escrita que ela está aprendendo. Algumas vezes, as sílabas resultantes das hipersegmentações se assemelham, ao que, em nossa metalinguagem, denominamos artigos, preposições, conjunções etc.:

- (3) io gato fico ne vozo;
- (4) a gata fica a traze da rata;
- (5) rara seu pego e le;
- (7) vamos em pora Lili;
- (8) a Vivi a mava o Fábio, etc.

Esse fato nos mostra o papel importante da contemplação da escrita pela criança, no processo de construção dessa representação da linguagem.

Isso posto, além da referência aos aspectos da linguagem oral, consideraremos também os aspectos micro-históricos do processo de construção de um texto (ou a história da relação que cada criança estabelece com cada palavra escrita) para darmos conta de nossos dados (cf. Abaurre, 1988 b). Mencionaremos, por isso, durante a nossa análise, a maneira pela qual a criança percebe a escrita convencional, como um possível critério de segmentação.

Atentamos, também, para a existência de variações na representação de uma mesma unidade gráfica, no interior de um mesmo texto ou no de textos diferentes. Assim como uma criança hi-po ou hipersegmenta uma unidade em uma sentença, ela pode segmentá-la, normalmente, na seguinte, ou seja, ela apresenta soluções diferentes para o mesmo problema de escrita, resultantes, talvez, do processo de elaboração e reelaboração de hipóteses:

(3) *O rato caio na meia...*  
*...io rato fico nameia.*

Supomos que a criança já tem consciência dos espaços em branco na escrita. O que ela desconhece são os critérios de escolha de possibilidades alternativas de colocação desses espaços, propondo, assim, formas gráficas variáveis, que refletem diferentes hipóteses locais para solucionar um problema específico que a escrita lhe apresenta. Este comportamento aparentemente conflitivo pode ser característica marcante de "procedimentos epilinguísticos" (Karmilloff-Smith, 1979).

Procedimentos epilinguísticos são hesitações, reelaborações, autocorreções etc., ou seja, são operações espontâneas com a linguagem feitas pela criança, numa atividade comunicativa, e resultam de sua progressiva tomada de consciência do objeto linguístico. Esse conceito parece adequado para nomear comportamentos linguísticos não-sistemáticos. E, como a escrita espontânea apresenta muitas variações — evidências de autocorreções, hesitações, reelaborações etc. — decidimos utilizar o termo epilinguístico para fazer referência a esses dados.

Tal conceito aparece no modelo de fases de A.L. proposto por Karmilloff-Smith (1986).

Não estamos utilizando, neste trabalho, esse modelo, pelo fato de ele não considerar as situações dialógicas como fator constitutivo no processo de construção do sistema linguístico. Trabalhamos aqui com um modelo sócio-interacionista, na linha da proposta de Lemos<sup>3</sup> (1982). Utilizamos, no entanto, o termo epilinguístico para nomear os inúmeros procedimentos linguísticos não-sistemáticos, comuns em nossos dados. Não há, a nosso ver, nenhuma incoerência, aqui, já que o termo passa a nomear, apenas, um tipo de comportamento observado e deve ser entendido nesse sentido.

Durante a análise faremos referência aos aspectos prosódicos da linguagem oral (padrão rítmico e entoacional do português coloquial brasileiro, pausa e grupo de força), atribuindo a eles uma possível relação com as hipo e hipersegmentações presentes no corpus. Por essa razão, os definiremos a seguir.

## 2.4 Aspectos Prosódicos

Observando as unidades hipo-segmentadas em nosso corpus (cf. 2.3 p. 41), parece-nos que elas resultam da percepção do que seria a pronúncia de Grupos Tonais e de Grupos de Força da linguagem oral.

Visto que o Grupo Tonal é uma unidade rítmica, entoacional e, portanto, uma unidade de significação, acreditamos que,

em um dado momento do processo de A.E., a criança deve achar que essas unidades, em enunciados falados, podem ser transferidas para a escrita, de forma não segmentada.

A fim de explicitar essa nossa suposição, apresentaremos a seguir alguns aspectos fonéticos da entoação do português brasileiro (ritmo, pausa e grupo tonal), conforme Cagliari<sup>4</sup> (1981).

#### 2.4.1 Ritmo

No que diz respeito ao ritmo<sup>5</sup>, as línguas do mundo todo estão divididas em dois grupos: ritmo acentual e ritmo sílabico. Em uma língua de ritmo acentual, como o português, o discurso falado constitui-se de unidades rítmicas iniciadas por uma sílaba forte (tônica) que é, por sua vez, seguida por um número variável de unidades fracas (que podem corresponder a uma ou mais sílabas fonéticas). O espaço de tempo entre as sílabas fortes é (percebido como) isocrônico. Os tempos fortes (tônicas) dos enunciados ocorrem em intervalos aproximadamente iguais, independentemente do número de sílabas fracas (âtonas) que possa existir entre duas fortes. Denominam-se "pés" as unidades compreendidas entre duas tônicas.

Se, ao produzir a sentença abaixo oralmente, em velocidade normal, você bater com o dedo em uma superfície dura, no momento da sílaba forte, notará como, em português, a recorrência das sílabas fortes é aproximadamente isocrônica:

0 - - 0 - - - - - 0 - - - 0 -  
/Pedro es/tuda na universi/dade de Cam/pinas/

Na transcrição, os pés são marcados com barras inclinadas colocadas no início de cada tônica; o símbolo (0) representa a sílaba forte e o (-), a fraca.

#### 2.4.2 Pausas

As pausas podem ser discursivas (quando o falante interrompe por algum motivo) ou constitutivas dos próprios "pés". Em línguas de ritmo acentual, essas pausas<sup>6</sup> rítmicas representam, às vezes, sílabas fracas (não acentuadas) silenciosas, ou mesmo sílabas tônicas silenciosas:

/ -Ele/disse a ver/dade/ -/ -e ca/lou-se/

/ -Apare/cida foi ao ci/nema/

/ -Jo/ão / -/ vem a/qui de/pressa/

Na transcrição as pausas são marcadas com o sinal (~). As pausas, rítmicas ou discursivas, podem ocorrer em muitas posições dentro de um enunciado.


#### 2.4.3 Grupo Tonal

A unidade de entoação do português é o Grupo Tonal<sup>7</sup> (doravante G.T.). Apresentaremos a seguir suas características principais:

- O G.T. é uma unidade rítmica maior do que o pé (por isso pode ser composto de um ou mais pés) e é delimitada por um padrão entoacional específico chamado tom.

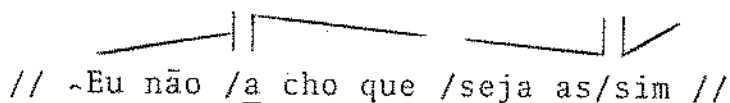
- Ele representa uma unidade de informação transmitida pelo falante. Por isso, a divisão de um enunciado em Grupos Tonais (G's. T's.) tem um papel preponderante na estruturação do discurso.
- Todo G.T. possui uma sílaba saliente tônica, ou seja; aquela sobre a qual recai maior variação de altura melódica, sua principal característica.
- Ele pode ser simples ou composto. O G.T. simples tem uma única sílaba saliente. O composto, duas.
- Um G.T. tem, pelo menos, um componente tônico e, às vezes, um pretônico. O primeiro se inicia na sílaba tônica saliente e vai até o fim do G.T., o segundo engloba tudo o que precede a sílaba tônica saliente em um G.T.

Na transcrição, o G.T. é colocado entre barras duplas (//...//); os pés são marcados com barras inclinadas colocadas no início de cada sílaba tônica; a sílaba tônica saliente é marcada com um traço que a sublinha; as pausas com o símbolo (-); os tons são representados com duas barras verticais || precedidas da parte pretônica, assinalada com pequenos traços - -||, e seguidas do desenho do contorno melódico da tônica - -|N.

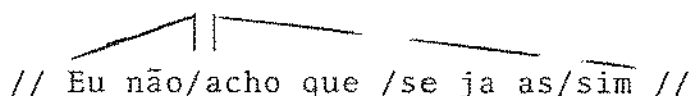

  
 // Pedro mor/reu de /fome// -não /é //

Note-se uma seqüência de dois G's. T's. nesse exemplo. No primeiro G.T., a sílaba "fo" (saliente) sobressai por-

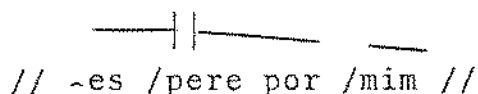
que carrega a maior variação melódica que é descendente média-baixa (|└). No segundo, temos uma interrogação, cuja variação melódica é ascendente (|┘).


  
 // -Eu não /a cho que /seja as/sim //

Neste enunciado, que expressa certa dúvida, temos um G.T. composto (duas tônicas) no qual se pode perceber duas mudanças notáveis do contorno melódico. Talvez, se o mesmo enunciado fosse produzido de forma a expressar certeza teríamos um G.T. simples com uma única variação melódica:


  
 // Eu não/a cho que /se ja as/sim //

A hipo-segmentação "espêrepomí" (extraída do texto 2) é um exemplo, dentre vários, em nosso corpus, de uma representação gráfica baseada na percepção de um G.T. (unidade de entoação) da linguagem oral:


  
 // -es /pere por /mim //

Observamos também que muitas das hipo-segmentações, em nosso corpus, resultam da percepção que a criança tem de G's. T's., que ela então segmenta em subpartes, ao escrever. Nesse sentido, aproveitamos o estudo de Mattoso Câmara (1970) sobre o vocábulo fonológico do português brasileiro, onde conceitua o Grupo de Força.



#### 2.4.4 Grupo de Força

Para Mattoso Câmara um Grupo de Força:

"consiste num sintagma de dois ou mais vocábulos que constituem numa frase um conjunto fonético significativo, enunciado sem pausa intercorrente e subordinado a um acento tônico predominante, que é o do vocábulo mais importante do grupo. Há normalmente grupo de força (a) de um substantivo com seus adjuntos, (b) de um verbo com seu pronome-sujeito, (c) de um verbo com seu complemento essencial etc." (1977: 132).

Para lidar com os nossos dados, consideraremos o Grupo de Força (G.F.) como um suporte segmental de uma proeminência acentual possível em termos de enunciado (unidade fonológica — constituída de uma ou mais unidades morfológicas — onde ocorre uma sílaba acentuada).

As hipo-segmentações (3) nameia; (4) cofome; (5) seu pego; (6) vosemora etc., são alguns exemplos, dentre vários, em nosso corpus, de representações gráficas baseadas na percepção G's. F. da linguagem oral.

[na'meia], [cũ'fomi], [sew'pegu] e [vose'mora] são G's. F. cuja intensidade mais perceptível se encontra nas tônicas de: meia, fome, pego e mora.

## NOTAS

- (1) Para observar algumas características do texto escolar para alfabetização, veja Notas da Introdução, nº 3, p. 14.
- (2) Vale a pena ressaltar que as unidades: clítico, palavra, vo cábulo e silaba, foram mencionadas com o intuito de facilitar a descrição de ocorrências. Elas são reais apenas para o linguísta; a criança as desconhece.
- (3) A hipótese construtivista de Lemos (1982, 1984) parece relacionar-se com a de Piaget na medida em que atribui à criança um papel ativo na construção de seu próprio desenvolvimento. A autora, porém, se identifica mais com Vygotsky (1962) uma vez que este não subestima o papel da linguagem em práticas discursivas sociais no desenvolvimento cognitivo da criança. Para Piaget, apesar de a criança interagir com os outros através da fala socializada (sic), o seu papel é meramente comunicativo e a fala egocêntrica predomina na maior parte de seu discurso. Os fatores sociais não são considerados relevantes para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, temos uma criança que trabalha sozinha a fim de compreender o mundo a seu redor e, essa fala, na maioria das vezes, pode ser a manifestação desse conhecimento. A fala egocêntrica não desempenha nenhum papel útil na formação da criança. Aos 7 ou 8 anos de idade, quando efetivamente interage com os outros, essa fala desaparece, cristalizando-se em algum lugar do pensamento não-verbal, ficando somente a fala socializada. Para Vygotsky, no entanto, a função comunicativa e social da linguagem oral desempenha, desde o início da aquisição, um papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança. E, numa certa idade desse desenvolvimento, ela se divide em fala egocêntrica e fala comunicativa, possuindo ambas um caráter comunicativo e social, mas com funções e estruturas diferentes.
- (4) Luiz Carlos Cagliari, 1981, Tese de Livre Docência - "Elementos de Fonética do Português Brasileiro" - UNICAMP, Capítulos XI e XII, pp. 122/160. Cabe ressaltar que, para descrever os aspectos fonéticos da entoação do português brasileiro, Cagliari se baseou no modelo proposto por Halliday (1970) para descrever o sistema entoacional inglês.
- (5) Cagliari, Luiz Carlos, op. cit., p. 156.
- (6) Cagliari, Luiz Carlos, op. cit., pp. 130 e 157.
- (7) Cagliari, Luiz Carlos, op. cit., pp. 157/160.

### 3.1 Critérios de análise

Separamos os 70 textos do corpus em quatro grupos de ocorrência: . A-1 Grupo Tonal, A-2 Grupo de Força,  
. B - Percepção da Escrita,  
. C - Combinatórias A-1, A-2 e B e,  
. D - Variações.

Em A-1, agrupamos textos nos quais a percepção de Grupos Tonais da fala deve ter atuado como ponto de referência para a representação gráfica de algumas unidades.

Em A-2, os textos agrupados apresentam algumas representações gráficas baseadas, talvez, na percepção de Grupos de Força da linguagem oral.

Em B, agrupamos textos nos quais algumas das propostas de espaços em branco devem ter sido baseadas na própria percepção da escrita em geral.

A apresentação de A e B em separado tem como objetivo ilustrar a maneira pela qual a percepção da linguagem oral e da escrita atua no processo de identificação dos espaços em branco pela criança. Entretanto, essas ocorrências (A e B) não acontecem sempre separadamente; além de combinações entre elas no interior de um mesmo texto, podem ocorrer, na maioria das vezes, variações na representação de uma mesma unidade gráfica. Por is

so, em C (combinatórias A-1, A-2 e B) agrupamos textos nos quais ocorreram combinações entre G.T. e percepção da escrita, G.F. e percepção da escrita e, em D, textos que, além de combinações, apresentaram variações na representação de uma mesma unidade gráfica.

### 3.2 Análise

Considerando o texto como um momento único de construção, passaremos a descrevê-lo e analisá-lo com o objetivo de identificar os aspectos da linguagem oral possivelmente envolvidos nos critérios de segmentação utilizados pela criança. São apenas hipóteses, uma vez que não possuímos gravações nas quais a criança justifica, comenta ou questiona um procedimento particular com a escrita. Esta atuação da criança nos ajudaria, talvez, não só a justificar nossas suposições, como também a avaliar a construção do sistema de escrita elaborado por ela.

Este trabalho pretende, porém, ser suficientemente instigante para levar a outras pesquisas mais sistemáticas, através de um levantamento de corpus com um controle das variáveis consideradas relevantes.

Nos textos que veremos a seguir, explicitaremos unidades gráficas cujas representações devem ter sido baseadas na percepção de Grupos Tonais da linguagem oral:

A-1 — Grupo Tonal

(9) eufuinafetajunina esotebalão aniamãi elaficoucotetetete

Silmara

Presumimos que, para propor tais unidades gráficas, Silmara deve ter se baseado na percepção do que seria a pronúncia dessas partes do enunciado: [eo foi na festa zu'ni na ], [eso tei ba'lão ] [amã'mãi ], [ela fiko kõtõtõsi ].

Sabendo-se que o G.T. é uma unidade de informação que se manifesta na fala, por um padrão rítmico/entoacional específico, pode-se dizer que Silmara identificou, provavelmente, quatro unidades de informação (Grupos Tonais — cada um com um encontro entoacional próprio) e representou-as na sua escrita.

Achamos que, não fosse a topicalização<sup>1</sup> do sujeito e a repetição do anafórico "ela" introduzindo: ficoucotete, Silmara poderia ter hipo-segmentado assim: aniamãifickoucotete.

Note-se que Silmara não grafou o s e o l em feta e sote, por influência, talvez, da própria pronúncia. Muitas vezes, o som de um s ou l travando sílaba não é muito perceptível, não fornece, assim, indícios suficientes para o uso de mais uma letra nesse contexto. Ainda no que se refere à pronúncia, a não representação do traçado cursivo da seqüência nh (em aniamãi) deve ter muito a ver com a maneira como são pronunciadas as seqüências de vogais grafadas com nh: [mã'mãi] (cf. Abaurre, 1988 b). Ainda conforme Abaurre (1988 b), Silmara talvez não tenha grafa

do o n (em cotete) por não dominar a exigência ortográfica de se representar pelas letras m ou n a qualidade nasal da vogal em final de sílaba. Por outro lado, Silmara grafou o u em "ficoucotete" por observação, talvez, da própria ortografia.

(10) A Lili moreo ea Lalasoroumitu  
Daia Lalaficoucomedodimora

Ilma

Note-se que Ilma não apresenta problemas de segmentação na frase inicial em que usa um vocabulário de ocorrência frequente nas atividades de escrita da escola. Entretanto, quando passa a escrever frases de sua autoria, operando, talvez, com a sua expressividade discursiva, hipo-segmentações ocorrem.

Ela parece transpor para a linguagem escrita uma característica do discurso oral, ou seja, [la] e [da'ia] introduzindo os fatos. Esse recurso é muito utilizado em narrativas orais de crianças nessa fase. Por outro lado, o uso de e em ea mostra que essa criança baseou a sua proposta gráfica na observação da própria ortografia.

Lalasoroumitu e Lalaficoucomedodimora podem ser representações gráficas baseadas na percepção do que seria a pronúncia de G's. T's..

Note-se que Ilma não continuou o seu relato: Lalaficoucomedodimora (sozinha, quem sabe). Acreditamos que, nessa fase, nem todas as crianças já sabem que devem terminar o que começaram a escrever. Talvez elas ainda não separem as atividades:

falar, ler e escrever. O mais importante, nesse momento, é o ato discursivo que se manifesta via fala/escrita.

Nos textos seguintes salientaremos representações gráficas possivelmente baseadas na percepção de Grupos de Força (G's. F.) da linguagem oral.

A-2 — Grupo de Força

(11) eu sou muito feliz amínhacaza e.  
tão legal inceaza é legau.

Luciana

Observe-se que Luciana hipo-segmentou amínhacaza e inceaza. Pode ser que, ao escrever, ela tenha sido influenciada pela percepção do que seria a pronúncia dessa parte do enunciado. Na linguagem oral [amɪpa'kɪzɪ] e [ĩ'kɪzɪ] são G's. F. cuja intensidade mais perceptível está na tônica de casa.

Note-se que ela se utiliza do ponto final no término de cada linha, mas isso não quer dizer que esteja usando conscientemente esse sinal de pontuação. Parece-nos que está empregando aquilo que lhe é cobrado na atividade escolar de escrita de frase.

Ao escrever caza com z, ela se utiliza dessa letra para representar o som [z], visto já ter notado que essa é uma possibilidade ortográfica, nesse contexto, em outras palavras da língua. A representação inceaza com n ao invés de m travando sí-

laba, mostra que ela não domina, ainda, o uso dessas letras.

- (12) umaveis uma pombinha que fes um ninho na casa  
da moça  
moça viu a pombinha vuando no sêu e a moça  
pemçou que ela estava escomdeno  
qaua coiza no telhado e a moça foi ver o  
quequetinha no tinha um mute de filhde  
pombinha

Marta

Observe-se que Marta parece transpor para a linguagem escrita uma característica do discurso oral, ou seja, a sua "continuidade".

Ao hipo-segmentar umaveis e quequetinha, ela deve ter sido influenciada pela percepção do que seria a pronúncia dessa parte do enunciado. [uma'veis] e [keki'tjãpa] são G's. F..

Em filhde ela pode ter deixado de grafar o o porque na pronúncia esta vogal provavelmente não ocorre: [fildzi põ'bãpa].

Nos exemplos seguintes (13 a 19) foram marcadas com um traço seqüências de vocábulos que podem ser G's. F.<sup>2</sup> na fala:

- (13) O coelhinho moreu sabepuque o telhado  
caiu no coelhinho.

Alberto

- (14) Eu go dí vose pocevose ē bonito  
Gicilia



(15) O omebateu oremo nopescosso  
doome

Ailton

(16) O menino coreo parapega ajarahaca  
e nãopegou

Ilma

(17) filiha vapacozilha jaja  
mamãe o papai

Kellen

(18) Meu pai medeu um cachorrinho.  
que cechamava Toto eu emcimei ele.  
tudo que eu emcimei ele aprendeu.

Andreia

(19) a menina chamse Sonia fereira  
o menino chamase<sup>3</sup> paulo

Sirlene

No item B que veremos a seguir, explicitaremos unidades gráficas cujas representações podem ter sido baseadas na observação da escrita.

## B — Percepção da Escrita

As informações que a criança já incorporou sobre a escrita podem ter a ver com as suas propostas de segmentação. Nos dias de hoje, quase toda criança presencia manifestações de escrita no seu cotidiano, tanto através das pessoas, a seu redor,

como de anúncios televisivos, livros, jornais e revistas que, de certa forma, levam-na a perceber os espaços em branco entre uma palavra e outra. Por outro lado, apesar de a instituição escolar, não trabalhar explicitamente com a segmentação da escrita, enfatiza, na fase inicial da alfabetização, estruturas, tais como: a abelha, o elefante etc., que levam a criança a notar os espaços em branco entre as palavras. Portanto, essa vivência, tanto fora como dentro da escola, pode fazer com que o aprendiz não sõ incorpore formas convencionais previamente vistas, como também faça considerações acerca da escrita e intua que há formas para a segmentação de um enunciado escrito e passe a sugerir-las.

Nos exemplos seguintes, veremos algumas dessas propostas (idiossincráticas) indicativas de que as crianças inferem unidades, tais como: o, a, um, uma, de, em, com etc., a partir de observações de casos em que essas palavras ocorrem isoladamente na escrita em outros contextos.

(20) *A Camila vai a o parque.*

*O menino de uma árvore para Camila.*

*A mamãe de um cachorro para Camila.*

*O papai é bonito.*

*A menina tem um carro*

Luiza

A estrutura discursiva da cartilha é evidente nessas frases soltas produzidas por Luiza. A utilização do ponto final reflete mais uma exigência da atividade escolar de escrita de frases do que o uso consciente desse sinal de pontuação.

Através da cartilha, ela já deve ter inferido que u

nidades gráficas tais como: o, a, um, uma e de podem ser autônomas na escrita. Pode ser que dessa inferência resultem as soluções: a o, de um e de uma.

(21) *era uma veis uma gata  
muito sabida ela caça muita coisa caça  
rato caça varias coisas arranha as pessoas  
ela era louca um menino tinha medo da quela  
gata a quela gata era louca uma menina tinha  
medo da quela gata ai  
levaro a quela gata mauvada pra loja.*

Marli

(22) *Era uma ves uma árvore bonita e xegou  
O namorado da cela árvore e ela ficou  
comtente ele e ela fim*

Fátima

Note-se como a observação da escrita e as inferências, que tal observação permite fazer, atuam como identificadores de posições de corte. Marli e Fátima já devem ter notado que as unidades a e de podem ser também separadas na escrita. Daí as suas propostas: da quela, a quela e da cela.

Fátima propõe da cela com a letra c, porque já deve ter observado que ela é utilizada nesse mesmo contexto para representar o som [k], cf. casa.

(23) *Era uma vez uma roza ela era  
muto tite ai naseu uma roza  
vemelha ai a roza ficou com tente  
ai naseu tar roza a roza não queria  
sai de lã mais vei um homem  
e rão cou ela*

Otaciano

(24) *Enra uma veis uma gato e uma rato  
 o gato queria pegar o rato em tão o gato coria  
 muito na casa o rato subio no tiliado  
 e o gato sigio a teo o tiliado e o rato caio do  
 teiliado  
 e o gato caiu tem bem o rato caio im um  
 par de meia e o gato caio im um baude  
 de gāua*

Danielle

Supomos que, através da cartilha, essas crianças já devem ter notado: a, com e em como itens isolados na escrita. Daí as representações: com tente, em tão, a teo.

Acreditamos que hipersegmentações como rão cou e tem bem resultam da própria atividade de escrita, que cria, na maioria das vezes, um contexto favorável às segmentações. Por exemplo, a criança frequentemente necessita interromper o gesto de escrever para tomar decisões sobre a adequação de um determinado símbolo ou a forma gráfica de uma determinada palavra. Essas paradas podem, muito facilmente, definir posições de corte para a criança nessa fase.

Observamos que, nesse processo, a criança, algumas vezes, tende a dividir o vocábulo em duas subpartes, sendo que ambas ou uma delas lhe é familiar.

Danielle pode ter reconhecido bem como uma unidade autônoma, daí: tem bem.

Embora, às vezes, seja difícil saber qual a interpretação da criança, julgamos que as similaridades de uma ou mais

unidades podem ter um papel importante na maneira pela qual ela resolve seus problemas de segmentação. Os dois exemplos seguintes são típicos dessa ocorrência.

(25) *O Natal tras muita feliz sidade*  
 Marcelo

O resultado da tarefa em que Marcelo teria que desenhar e escrever algo sobre o Natal foi o desenho de um papai no el e a mensagem acima. Parece-nos que, ao escrever, ele dividiu felicidade em duas subpartes familiares a ele: feliz e sidade.

Ele se utiliza da letra s para representar o som [s] sidade, visto já ter percebido que essa é uma possibilidade ortográfica, nesse contexto, em outras palavras da língua.

(26) *O gato ci de brha.*  
*O rato re bola po gato.*  
*O gato ba ma cbasa.*  
 Liliane

Liliane produziu uma série de frases soltas, salientando a influência negativa do modelo escolar a que foi exposta. Ela acerta a escrita convencional quando utiliza palavras conhecidas. Em re bola, o item bola deve ter atuado como referente para o corte.

Como já foi salientado em 3.1, o intuito de apresentar as ocorrências A e B em separado teve como objetivo ilustrar a maneira pela qual a percepção da linguagem oral e da escrita pode atuar no processo de identificação dos espaços em branco pe

la criança. Essas ocorrências não acontecem sempre isoladamente, elas se combinam no interior de um mesmo texto. Por isso, no item C (Combinatórias A-1, A-2 e B) agrupamos textos nos quais ocorreram os mais diversos tipos de combinações.

C — Combinatórias A-1, A-2 e B

C-1 — Combinações entre Grupo Tonal e Percepção da Escrita

(27) *Eu gosto da minha Escola  
poce ē laēbonita*

Valdecir

A percepção do que seria a pronúncia de um G.T. poderia ter resultado na representação gráfica: ēlaēbonita. Entretanto, ao grafá-lo, a identificação do e como uma unidade gráfica autônoma deve ter dado origem ao corte: ē laēbonita.

C-2 — Combinações entre Grupos de Força e Percepção da Escrita

(8) *O Fábio a mava a Vivi.  
E a Vivi a mava o Fábio.  
E o Fábio cazca Vivi.  
E a Vivi gãou o nene.  
E o Fábio fícoalege.*

Fabiana

É muito provável que essa criança já tenha notado a existência independente do a na escrita (e, conseqüentemente, te

nha sugerido a mava).

As representações gráficas cazca e ficoalege ao in-  
vês de casa com a e ficou alegre resultam da percepção do que se-  
ria a pronúncia dessas partes do enunciado ['kazka], [fikoalegri]  
que se constituem em G's. F..

(28) *Era um vez uma caju ciu omo dioeio cho dioeio  
a cho o caju*

Sueli

Note-se que Sueli não apresenta problemas de segmen-  
tação na frase inicial em que usa um vocabulário de ocorrência  
frequente nas atividades de escrita da escola. Entretanto, ao es-  
crever o seu texto, ela não só hipo e hipersegmenta como também  
formula hipóteses silábicas para algumas unidades.

Essa criança interpretou suas hipóteses para a pro-  
fessora (Ver apêndice - texto nº 28): ciu = caiu, omo = nomato,  
dioeio = daíomenino, cho = choro etc.

Observe-se como G's. F. da linguagem oral foram repre-  
sentados graficamente [ɾu'matu] e [daio mi'ninu].

a cho deve resultar da percepção da própria escrita.  
Já a não representação gráfica do u final pode resultar da prô-  
pria pronúncia: [a'ɔ].

Nos seis exemplos seguintes, marcamos com um traço  
o G.F. e com dois, momentos em que a percepção da escrita pode

ter servido como critério para as hipóteses das crianças:

- (29) Eu ganhei um cachorrinho no natal ele é bonitinho  
 ele é muito pequine-  
 ninho de mais para pegar ele sinal ele more eu bri-  
 quei e lemprei e ímsi-  
 nei e ele voí apreideno apredeno e ficou cuidado  
 da casa entrou  
 um ladrão o meu cachorrinho rasgou sua causa o  
 ladarão saiu  
 co trasero rasgado todomudo rirão da sua cara  
todomudo saiu  
 correndo atraís do ladrão rido do ladrão o ladrão  
 xorou e  
 prometeu que nucamais no vai ali na quela  
 casa

Marcelo

- (30) Era uma ve uma menina a rumou uma coleguinha  
 e foibica ca menina a coleguinha de um pē  
 de maça para a menina  
codoela foi veo pē de maça dinha maçazinha

Celia

- (31) Meupai e legal  
Meupai e muito legal  
 porque ele da chiclete denden  
 e pipoca papai tambem da  
 revistinha e da também de  
 figurinha. papai e legal porque  
 birca com migo papai e legal  
 porque joga futebol

Flavio



(32) O foguete foi no espaço e  
 encontrou alua  
e li entrou lua  
 o fo encontrou  
 e parou na lua  
 e viu um homem estranho na lua  
 Junior

(33) A Zazã gotava do Dudu o Dudu e rabuto  
 e a Zazã e rabunita  
 Silmara

(34) Mamãe vo da u mapanela de brezete e a síhora  
 vai ficafelizí  
 José Ricardo

Observamos também que, em alguns momentos, a criança segmenta em cada sílaba de um vocábulo. Isso pode ter a ver com a silabificação enfática da linguagem oral, como também com a percepção de como a escrita é abordada na escola, isto é, com as técnicas de ditado a que ela é exposta. Como ainda não sabe lidar com as convenções ortográficas, a criança pode, de certa forma, recuperar tudo isso ao formular suas hipóteses de colocação de espaços em branco na sua escrita. Vejam-se os seguintes exemplos ilustrativos:

(4) sabe po que a gata é boa para caça rata  
 A gata fica a traze da rata  
 A gata jaestacomeno a rata  
 A gata ainda esta cofome  
 A gata mia  
 a gata a ca bou ca rata  
 O gato ama a gata

Marcelo

Note-se que os acertos de Marcelo têm a ver com o vocabulário de ocorrência freqüente nas atividades de escrita da escola. E, à medida que se afasta dele e passa a representar o seu discurso, hipo e hipersegmentações ocorrem.

A pronúncia dos G's. F. [zaesta ko'mẽnu] e [kõ'õmi] deve ter auxiliado na identificação de jaestacomeno e cofome co mo unidades de escrita.

Acreditamos que a ca bou foi representado silabicamente por razões puramente enfáticas e expressivas. O fato de a criança, talvez, repetir para si o enunciado à medida que escreve, faz com que represente por meio de cortes as pausas e alongamentos das sílabas, presentes na linguagem oral.

Marcelo pode ter feito isso, a fim de enfatizar aquele momento, ou seja, para ressaltar que a gata realmente [a'ka'bo ka'ka ta ], ele recupera ortograficamente a silabificação enfática da linguagem oral assim: a ca bou. Note-se, porém, que a representação gráfica do u final resulta, provavelmente, da observação da própria escrita.

Como outra hipótese, supomos que essa criança já deve ter inferido, através das silabificações feitas pela professora ao ditar, que também é possível representar a escrita silabicamente.

O mesmo se aplica aos textos de Claudeir, Denas e Ailton, que veremos a seguir. Marcaremos o G.F. com um traço e com dois, as silabificações:

(35) A micachora mor de u asaia da menina  
Claudeir

(36) O rato ca i u narede  
A tomada ē do vovo  
A aula Arlene  
Denas

(37) O menino esta fazendo comida  
para o za mi giho  
Ailton

Vale a pena ressaltar que, em alguns casos, a silabificação pode ser decorrente das interrupções causadas pelo próprio ato de escrever. Por exemplo, a criança, muitas vezes, interrompe o gesto de escrever para tomar alguma decisão sobre a adequação de um símbolo. Essas paradas podem, facilmente, estabelecer contextos favoráveis à segmentação, para a criança.

Note-se que a pronúncia das vogais grafadas com nh: [mĩa kɜ'foxa] deve ter servido de base para a grafia (miaca) sem o nh proposta por Claudeir. Já Ailton não grafou o u antes do i e nem o n antes do h em (giho), o que também é muito frequente nessa fase, uma vez que, além de o traçado cursivo dessas letras ser muito complicado, a criança leva algum tempo para notar que a escrita exige dois símbolos para representar um único som.

Em todos os textos apresentados até agora, tentamos mostrar que as hipo-segmentações (por G's. T's. e G's. F.) parecem resultar da tentativa da criança de representar graficamente o seu discurso, elaborado no momento em que desenvolve uma a

tividade particular de escrita.

Entretanto, vale a pena ressaltar que os dados com os quais estamos trabalhando apresentam um bom número de situações dialógicas e são elas que nos permitem explicar as hipo-segmentações.

Os turnos dialógicos incorporados aos vários textos revelam que algumas crianças parecem hipo-segmentar mais quando, como narradoras, procuram representar a própria fala de suas personagens. Ao incorporar no seu discurso a fala de algumas de suas personagens, a criança parece estar operando com uma hipótese de escrita na qual diálogos devam ser escritos conforme ela percebe que eles ocorrem foneticamente (cf. Abaurre, 1988 a). Consequentemente, ocorrem hipo-segmentações.

Vejam-se a seguir alguns textos em que situações dialógicas foram incorporadas:

(2) *Didi e Paulo forão no bosque la eles bricarão  
umito e adivertirão la eles sobirão na árvore  
e casarão umito passarinhos e balãm sarão na  
árvore quadoderrepente eles virão uma cobra no xão  
Paulo dice deixa quoeu mato não nãova espērepomi*

Valdete

Note-se que hipo-segmentações ocorrem com mais frequência, na introdução do turno dialógico: "Paulo dice deixa quoeu mato não nãova espērepomi". A partir do clímax (quandoderrepente), quando a expressividade discursiva parece fazer parte do processo de construção dessa escrita, ocorrem hipo-segmenta-

ções que, seguramente, devem ter sido influenciadas pela percepção da pronúncia do G.T. [es'pɛrɪ pɔr'mũ ] e dos G's. F. .... [koãdudexe'pẽtʃi ], [ki'eo] e [nãdva ] presentes no enunciado.

Além da referência ao próprio ato de escrever, que cria contextos favoráveis à segmentação, Valdete deve ter reconhecido a subparte familiar a ela: balão (talvez) para a sua proposta balãm sarão desse jeito.

Doravante, os textos, em que situações dialógicas foram incorporadas, serão marcados com um (D) na frente do número.

(D) (6) *Era uma vez um menino ele  
estava coreno adaí ele  
parou eviu um moso e o moso  
falou ei parais ele parou efalou  
uque ode vosevai euvou para  
casa vemo comigo ode vosemora  
eu moro ali baxo*

Rosângela

É fácil observar que essa criança transpôs as estruturas de sua narrativa oral para o seu texto escrito. Ela apresenta os fatos continuamente, ligando, muitas vezes, o "e" a outra palavra: edai, eviu, efalou etc., características da linguagem oral.

A fim de mostrar a incidência de hipo-segmentações nos turnos dialógicos, apresentaremos, a seguir, uma divisão que fizemos do texto, marcando o possível turno entre os interlocutores:

- (D) (6) *Era uma vez um menino.*  
*Ele estava coreno. Edai ele parou eviu*  
*um moso e o moso falou: — Ei parais!*  
*Ele parou efalou: — Uque?*  
*— Ode vosevai?*  
*— Euvou para casa.*  
*— Vemo comigo?*  
*— Ode vosemora?*  
*— Eu moro ali baxo.*

Note-se que, na maioria das vezes, os turnos são marcados pelo verbo falar.

As hipo-segmentações: edai, eviu, efalou, parais, uque, vosevai. euvou e vosemora são representações gráficas de G's. F. cuja pronúncia deve ter servido de base para Rosângela identificá-los como unidades de escrita.

Em vosevai e vosemora, Rosângela usou a letra s ao invés de c porque já deve ter percebido que ela é usada nesse mesmo contexto para representar o som [s].

O discurso das situações dialógicas, em nosso corpus, é, na maioria das vezes, direto, isto é, a criança reproduz o que o falante realmente disse, sem introduzir mudança alguma:

(2) *Paulo dice: nãova espērepomi*

(6) *o moso falou: Ei parais*

Todavia, no texto que veremos a seguir, observamos a incorporação do discurso indireto. Ao contrário do discurso direto, a forma lingüística realmente empregada (pelo falante) não

é reproduzida integralmente, o que gera mudanças de ordem estrutural e faz com que a sua elaboração seja mais complexa para a criança nessa fase.

(D) (38) *A família do vovo falou que  
domingo ia no sítio o vovô falou talegau.*  
Jussara

Assim, ao invés de "a família do vovô falou: vamos ao sítio domingo", Jussara incorporou ao seu próprio discurso a informação de que "a família do vovô falou que domingo ia no sítio", gerando, assim, mudanças de ordem estrutural. Já ao reproduzir a resposta do avô, ela reassumiu o discurso direto e acabou hipo-segmentando: *o vovô falou talegau* (G.F.).

Nas quatro situações dialógicas seguintes, marcamos com um traço seqüências de vocábulos que podem ser G's. T's. ou G's. F. na fala; com dois, momentos em que a percepção da escrita pode ter servido como critério para as hipóteses das crianças:

(D) (1) *Eu fui na praia na cidade dos  
menoris eu perguntei para um  
muleci o seu nome e eli falou  
geli cixamava Adilso do Santo.*  
Ronaldo

- (D) (7) A casa da vovô é linda.  
 quem mora na casa da vovô é a  
 Lili.  
 Lili ajuda a vovô:  
 — Vovô fala o brigada Lili?  
 Lili: fala dinada vovô.  
 Vovô fala vamos sair Lili?  
 — Para onde vovô para onde para  
 feira oba:  
 — é oque eu queria vovô.  
 vovô e Lili foi a feira.  
 Lili gostou da feira vovô falou gostou.  
 a Lili eu adorei vovô.  
 — eu também goste Lili  
 vovô fala vamos em pora Lili.  
 vamos sin vovô.  
 vovô ja jegou a sua casa.  
 Lili foi teredo pular corda.

Marli Salvador

- (D) (39) O pavão caiu narede e maxucou  
 não cã e linãomaxucou

Gilmara

- (D) (40) O gato e a gata foi na casa da vovô  
 O vovô falou esi gato a romou  
 uma gata e a vovô u que gato bonitinho  
 A vovô falou beto vanhaqui  
 conhese ese gato bonitinho

Vera Lúcia

A alta freqüência de hipo-segmentações nos turnos dia  
 lógicos mostra que elas tendem a ocorrer quando falas reais são  
 representadas, isto é, quando a criança transpõe o discurso de  
 suas personagens para a escrita, tal qual ela o percebe foneti-  
 camente.



Retomando os exemplos:

- (1) ele falou geli cixamava Adilso;  
 (2) Paulo dice... nãova espērepomi;  
 (6) ...ele parou e falou uque ode vosevai;  
 (7) ...Lili fala: dinada vovô;  
 (30) não cã e linãomaxucou;  
 (40) A vovô falou beto vanhaquí;  
 (Ver textos 47, 48, 61, 62 e 63 — situações dialógicas),

observamos que os turnos dialógicos nos possibilitam comprovar que, em algum momento, a criança é, de fato, influenciada pela linguagem oral ao tomar decisões sobre a segmentação de sua escrita.

Antes de passarmos ao item D - Variações, gostaríamos de, entre parênteses, ressaltar como hipótese que as tônicas das palavras parecem desempenhar um papel importante nesta relação fala/escrita para a criança.

O exemplo (26) O rato re bola pro gato nos ajudará a explicitar essa nossa suposição. A saliência tônica pode ter levado a criança a reconhecer uma unidade conhecida ['bola] no interior de um todo maior [xe'bola] e, assim, representá-la como unidade de escrita.

Isso não se aplica somente às unidades conhecidas. Acreditamos que, em termos gerais, a sílaba tônica de algumas palavras deve, num dado momento, assinalar um ponto de corte possível para a criança nessa busca de espaços em branco para a construção de sua escrita. Vejam-se alguns exemplos:

- (4) A gata fica a traze da rata;  
 (7) Vamos em pora Lili;  
 (8) O Fábio a mava a Vivi;  
 (21) Ai levaro a quella gata mauvada;  
 (22) O namorado da cela árvore;  
 (23) A roza ficou com tente;  
 (29) ...pequineninho de mais etc.

Por outro lado, achamos também, que a criança não se guia simplesmente pelas tônicas das palavras. Acreditamos, sim, num componente tônico criado ou percebido por ela e que resulta do próprio ato de escrever, da relação fala/escrita envolvida nesse processo. Sublinhamos com linhas pontilhadas as possíveis tônicas:

- (7) Vovô fala o brigada Lili.  
 (30) uma menina a rumou uma coleguinha

Em:

- (23) veí um homem e rão cou ela  
 (2) ... e balãm sarão na árvore

vemos que tanto a sílaba rão como cou podem ser percebidas como igualmente tônicas, durante o ato de escrever e, portanto, uma delas pode, em algum momento, ter assinalado um ponto de corte para a criança. O mesmo se aplica ao exemplo (2) seguinte balãm sarão. O fato de a criança ter identificado a sílaba lãm como um ponto de corte, indica que ela possa estar atribuindo um significado a balãm (Ver sit. dialógica p. 69).

Em suma, é muito difícil afirmar quando a criança dá

preferência a um aspecto em detrimento de outro, ou seja, qual a sílaba tônica considerada. Diante disso, só nos resta supor a existência de um componenteônico definido localmente, que se salienta naquele dado momento.

Gostaríamos de ressaltar que, ao considerarmos o acentoônico como um possível ponto de corte para a criança, não estamos abandonando a hipótese de segmentação baseada na percepção da escrita. Achamos que ambas as hipóteses podem conviver, sendo impossível, portanto, prever em que circunstâncias ocorrem, ou qual é a mais preponderante. Achamos, sim, que, nesse processo, tudo depende da própria criança e do momento em que ela se depara com um problema específico de escrita.

Passaremos a seguir às variações na representação de uma mesma unidade gráfica.

#### D — Variações

Todos os exemplos agrupados neste item, além de representarem as mais variadas formas de segmentação, apresentam variações na representação de uma mesma unidade gráfica. No interior de um mesmo texto ou, às vezes, no de textos diferentes a criança apresenta soluções conflitantes para o mesmo problema de escrita, soluções que evidenciam, na maioria das vezes, reestruturções de representações lingüísticas elaboradas anteriormente.

Uma vez que essas flutuações podem ser evidências de

autocorreção, hesitações e soluções locais resultantes do trabalho inconsciente e espontâneo com representações linguísticas feitas pela criança, iremos chamá-las de procedimentos epilinguísticos (cf. Cap. II, p. 44). Ainda, segundo Abaurre (1988 b), no trabalho simultâneo com a linguagem, devido às convenções particulares da escrita alfabética portuguesa, a criança acaba criando um sistema próprio de regras para relacionar os sistemas fonológicos e escrito com os quais está operando.

Os 12 textos que veremos a seguir, além de segmentações por G's. F. (marcadas com um traço), apresentam variações na representação de uma mesma unidade gráfica (marcadas com pontos):

(41) *Eu tenho um jardim com  
 .....  
 uma roza chamada  
 vera Prima umtia eufoi ga arroza  
eantro umispim nomeupe*

Telma

Note-se que eu e um ora vêm separados da palavra seguinte, ora ligados: eu tenho/eufoi; um jardim/umtia, umispim. Tais variações são características de comportamento epilinguístico. Para resolver os diversos problemas que a escrita lhe apresenta, a criança se utiliza de critérios próprios que lhe parecem mais adequados para aquele dado momento e que resultam, na maioria das vezes, da intermediação de tudo aquilo que percebe da fala e do que já percebeu e inferiu acerca da escrita nesta fase.

Quando Telma opera observando o discurso treinado nas

atividades da escola, tudo vai bem, no que concerne às segmentações: "Eu tenho um jardim...". Entretanto, quando a expressividade discursiva passa a fazer parte da narrativa, ela segmenta a sua escrita com base no que seria a pronúncia daquelas partes do enunciado, constituindo-se em representações gráficas de G's. F.: umtia, eu fui, arroza, eanthro, umispim, nomeupe.

(42) Eu fi nalagoua do taquaral eu fui nu pedalinho  
eu quazi cai na lagoua porque o meu irmão  
queria min pura nu meio da lagoua  
acabei

Ronaldo

(43) Eufui na caça da minhatia  
e la tem um cabrita  
e eu cubi nacabita e acabri  
deu um cisse nemie e  
eu cai neecima dum alvorre

Ronaldo

(1) Eu fui na praia na cidadi dos  
menoris eu perguntei para um  
muleci o ceu nome e eli falou  
geli cixamava Adilso do Santo.

Ronaldo

Observe-se o comportamento epilinguístico de Ronaldo na representação da "preposição", do "pronome" e do "possessivo" como unidades gráficas: nalagoua/na lagoua; na caça/nacabita; eu fui/eufui; meu irmão/minhatia.

Na tentativa de representar a escrita alfabética discursivamente, representações gráficas, tais como: eu fui, na

lagoua etc., refletem a percepção do modelo adulto convencional que, por algum motivo, deve ter adquirido saliência discursiva para Ronaldo. Entretanto, a substituição de formas aparentemente bem sucedidas por formas variáveis (hipo-segmentações) evidencia que, em algum momento, esta criança está também operando com a percepção da própria pronúncia e que nesse processo resalta saliências discursivas como unidades de escrita. Eu fui e nalagoua são formas alternativas locais baseadas na percepção de G's. F.

Note-se a ordem das variações em: *eu fui/eu fui/eu fui* e *nalagoua/na lagoua/ na caça/nacabita/ na praia*. Talvez, num texto diferente, essa criança retomasse a forma não convencional (*eu fui, na praia*) e imediatamente, na linha seguinte, propusesse um reparo (*eu fui, na praia*).

Tais alternâncias são muito comuns na escrita espontânea e revelam que a criança, nessa fase, está continuamente re-elaborando suas representações sobre as formas e categorias linguísticas.

(44) Era uma vez um pato que botava ovos  
deouro um dia um jigaode pegou o  
probepato um ãonazinho sauvou  
apata ficarão felizes parasembre  
 Valdecir

No momento em que Valdecir recorre às saliências expressivas para definir unidades de escrita, elas passam a refletir a pronúncia de G's. F. fugindo, assim, totalmente das convenções: deouro, um dia, um jigaode, probepato, apata, parasembre.

Cabe ressaltar que, em três frases, Valdecir apresenta três formas alternantes para: um + nome - um pato/um jigaode/um ãonazinho. Acreditamos que é dessa liberdade de formular e reformular hipóteses que resulta a sistematização de formas lingüísticas (orais e/ou escritas).

Entretanto, o fato de a segmentação, na terceira frase, ter sido de acordo com a convenção (um ãonazinho) não nos assegura que Valdecir já apreendeu o sistema. Tal investigação só poderia ser possível através de uma análise longitudinal de dados produzidos por uma mesma criança, durante um determinado período.

O mesmo se aplica aos textos seguintes:

(45) A cegonha levava o bebê com segurasa soque uma ora  
Elaq caiu no riu e onene comseguiou cesauvar e a  
cegonha morreu

Denas

(46) Era uma veis Paulinho ia aescola comdo ele chegava  
Ele ia aumosa ele ão achava o queiço o rato comeu  
Oqueiço vovô viuorato comeido o queiço

Jurandy

(47) Era uma veis Julilho ia na escola e ão quiria  
faze a lisão aprefessora isinava Julilho ela ão  
ovia atia Elizabete um dia a tia elizabete siaboreseu  
ela falou não fasa maisbagosa ele falou  
potapauliho prefesora

Jurandy

(48) O gato pegou o rato e o rato fojiu no ralo  
 e noralo tinha um gato e o rato fújiu na  
rua e o carro e pegou e o rato fújiu para  
casa deli e a mamãe falou fora da fora<sup>4</sup>  
 e o rato foi lapeto do gato e o gato falou  
 vamo sai porai e vamo toma um  
 sovata

Glauber

(49) Celina viu a cega bateno bateno.  
 A cega moreu.  
 Celina viu a cega no xão.  
 A cega tavamorida no xão  
 A cega foi nocaxão.

Alberto

(50) Era uma veis cão chamado doge.  
 doge não tinha dono viviaso  
 condo um dia doge incontou um  
 dono numa casa derico. Osmar gostou  
 de doge e doge gostou de Osmar.  
 Osmar fala para mamãe e papai  
 que pode ficar com doge.  
 doge ganhou uma casinha doge gostou  
 da casa

Edilson

(51) A árvore deumaça elaraia na fazeda.  
deu moreco etãope deu abacate.  
na fazeda tinha caxoro alemãou e polisau.

Os treze textos seguintes, além das diversas formas de segmentação, já apresentadas em (C - Combinatórias), apresentam variações na representação de uma mesma unidade gráfica. O G.T. e o G.F. foram marcados com um traço, casos de hipóteses baseadas na percepção da escrita com dois, e as variações na



representação de uma mesma unidade gráfica com pontos:

(52) Era um ma cácho rinha foi no lago.  
 nado é de pois foi nacasa.  
é de pois lavois na casa de le.  
é depois fois de novo.  
é nadou.  
é fogo.

Júlio Cesar

A solução dada por Júlio para representar: um ma, ca, cho rinha, de pois e de le, como também as variações: nacasa/na casa, de pois/depois mostra que, apesar de já ter notado a representação isolada de algumas unidades de escrita, Júlio ainda não se deu conta de como usá-las adequadamente segundo as convenções e segue formulando hipóteses locais para um determinado problema de escrita do sistema que está construindo.

Em cácho rinha, o fato de essa criança ter identificado a sílaba cho como um ponto de corte, indica que ela pode estar atribuindo um significado para cácho. Em de pois, pois (do verbo pôr) deve, provavelmente, ter assinalado um ponto de corte para Júlio.

Note-se que, ao formular hipóteses sobre o uso do a cento agudo e acentuar indiscriminadamente todos os "es" isolados, Júlio está provavelmente mostrando que a frequência do é na escrita chamou a sua atenção.

(53) *Joliana pasou pano no xão.  
 Ela lavou a ropa para a mamãe.  
Eda banho no bebê.  
Edeu mamadeira para o bebê.  
Eera o no vesaió dela e Ela não sabia.  
 .....  
 Valquíria*

Ao narrar a série de atividades que a sua personagem fez ao longo do dia, Valquíria ligou a conjunção e ao verbo como que para dar continuidade à série de eventos: Eda, Edeu, Eera. Essa frequente repetição do e é característica das narrativas orais de muitas crianças nessa fase.

Entretanto, num dado momento, ela separa: "e Ela". Acreditamos que necessidades enfáticas devem ter dado origem a essa segmentação. A ênfase ao fato de a personagem desconhecer o dia do próprio aniversário pode ter ocasionado uma pequena pausa na pronúncia, salientando, assim, o corte.

Para Valquíria, vesaió talvez seja a subparte conhecida, daí o corte. Por outro lado, a percepção de no como unida de isolada na escrita teria dado origem à proposta no vesaió desse jeito.

O mesmo se aplica aos textos seguintes:

(3) *O rato caio na meia io gato caio no bodidi agua  
 O rato vio gato io gato fico ne vozo  
 O gato fico e sopado io rato fico nameia  
 Fabiano*

(54) O doce ē gotozo Lalā gotou  
dodoce Lalā gotou muto dodoce  
 Lalā de xou o doce cai Lalā  
 xorou muto

Adriano

(55) E ucaiu nalāoma e codueu xecei eu  
 Tomei u bāo io!  
E udomi e udomi!

Cristina

(56) Eu tenho uma emā ē lasechama marli.  
ēlagosta de porco poque O porco.  
 ē bonito poque ēmutopicini O porco.  
foum dinha O porco moreu A marli.  
 choro poque O porco moreu ēla fico.  
 Marli estā mutu triste poque O porco.  
 moreu O porco.

Marilsa

(57) ē raumavei uma menina e o menino eisicazaro e  
 tivero uma filha e um filho e us filho cazeru e  
 tivero 2 mais 1 moreu e os pais ficaro triste.

Sandra

(58) Era uma vez o menino ele etava pegano masas adai o  
 menino vio ele pega masa  
ecoto pa mamāe e a māe de le e a māe saiu pafora e o  
 menino polo uave e cotou  
 pa māe dele e amāe dele deu o masura nele edeu  
baene le deu jatapaele epois ele pa  
domi ecodo maeceu a māe foie tabala e o padeletami  
 foi tabalha e ele focó soso

Rosângela

(59) O meninoco me u o abaca xí depo izi  
usetu día o leão a pareseu no  
pediarvore  
eu meninosta va na ãrvore e o leão comeu.  
O menino e ivei de comeo menino levou o menino  
paracaza eu menino ficou o amigodoleão

Erasmio

(60) O meu filio foi na feira vem de a vaca e ganhou caço  
de fejão.  
Asua mãe jogou o fejão pela janela.  
Efoi dormi nacama  
cãodoama nhecêu o pede fejão tava grão de

Erasmio

(D) (61) Laurra falou ao pai dela papai  
amanhã eu vou ao palásio papai  
vosê vai de chaeu i papi vominha  
fililha.

Celia

(D) (62) Um día o saci e le encontrol o lobisomen e  
o saci falou  
para ele e o lobisomen falou para quem é esta galinha é  
para voce dis o saci e o lobisomen falou brigado  
s/nome

(D) (63) i vai cair uma xuva sobe na quela arvor  
ve si voce ver uma casa eu vi uma in sima  
do pê de ãrvore vanmola é tudo de xocolate  
é a Burxa e Burxa miapedeu dento dese  
caixote a xave ta insima do armario  
agora voce vai pega pau para eu faze uma  
fogueira para nois dansar vamo socoro  
ele in puru a Burxa

Carlos Alberto

Agora, nos oito textos seguintes mostraremos que as variações na representação de unidades de escrita não ficam só no nível de artigos, conjunções, preposições, pronomes etc., mas também no nível de estruturas maiores:

(64) papai eu votele fona para voce  
e mão do oabo

Rosângela

(65) mamãe eu votele fona para voce  
e mão do o bejo eo abaco

Rosângela

Rosângela formula duas hipóteses para "vou telefo-  
nar". Na primeira, ela representa graficamente o G.F. [vot<sup>e</sup>lefo'na]. Já na segunda, ele é hipersegmentado. Acreditamos que, nessa relação fala/escrita, ao pronunciar essa parte do enunciado, uma pequena pausa resultante do próprio ato de escrever pode ter atuado como referencial de corte.

Em mão do, achamos que Rosângela se utiliza de uma unidade semântica já conhecida como demarcador de segmentação, ou seja, ela salientou o nome conhecido "mão".

(66) O elefãto e tapízamo na bola  
O palhaço e tapí zamo na bola.  
O palhaço vua na bola.  
O palhaço cai.

Ana Maria Correa

Além da inferência de que o e é uma unidade gráfica que pode também ocorrer isolada na escrita, supomos que a pronun

cia do s, quase imperceptível no contexto de travamento silábico, deve ter dado origem a essa representação gráfica: "e tapizamo".

Esse e pode, também, referir-se a "ele" da topicalização do sujeito<sup>5</sup>, muito comum na linguagem oral coloquial: "O elefãte ele tapizamo na bola" que Ana optou por grafar assim: "O elefãte e tapizamo na bola" a partir, talvez, da observação da pronúncia dessa parte do enunciado. A marca do ele é extremamente reduzida na fala rápida de construções topicalizadas desse tipo. A representação gráfica e, talvez, seja a marca daquilo que foneticamente ficou na fala do pronome ele, pronunciado muito rapidamente.

A primeira hipótese formulada por Ana resulta do que seria a pronúncia de G.F.: [estapizãzu]. Já na hipersegmentação tapi zamo, acreditamos que a interrupção resultante do próprio ato de escrever, como já mencionado em exemplos anteriores, deve ter atuado como referencial de corte.

(5) Amiharede foirobato  
 de demi  
 O meuradio foirobato  
 A mia roda foirobata  
 .....  
 para seupego e le  
 André

No que concerne às variações, o texto de André é significativo, porque mostra uma graduação do menos para o mais segmentado: Amiharede / O meuradio / A mia roda.

(67) Eu gosto da escola  
porque e legal eugostodabrofesora  
Eugosto dabrofesora  
porque eu aprendo a ler e a

Telma

Observem as várias hipóteses formuladas por Telma:  
Eugosto/Eu gosto; dabrofesora/da escola; eugostodabrofesora /  
Eugostó dabrofesora.

Eu gosto da escola segmentado de acordo com as convenções ortográficas deve ser resultado do discurso treinado nas atividades da escola. No entanto, quando a expressividade entra em jogo e Telma passa a segmentar de acordo com a percepção da pronúncia de partes do enunciado, temos representações gráficas tais como: eugostodabrofesora (G.T.) e Eugosto dabrofesora (G's. F.)

Parece-nos que Telma ainda não domina a regra ortográfica que exige ser o som [s] representado por duas letras s's entre vogais. Daí, dabrofesora, desse jeito. Quanto à troca do b pelo p, apesar de não conhecermos a pronúncia de Telma, acreditamos que não deve ser um problema de fala, visto que ela usa corretamente a letra p em aprendo e porque. Supomos que essa troca pode ser atribuída a uma simples confusão entre letras que representam, na escrita, sons semelhantes na fala.

(68) A macaca ẽ mutomãõ e undiapãresẽo  
 caçador cilevoamacacapãraosio eẽla  
ficomutotrite

Valdecir

(69) Era uma veis um gatilho ceēramutoepēto  
eudilha um palhaço pegoo gatilho elevao  
gatilho nosico

Valdecir

(70) Era uma veis um macaco  
ceēra mutoepēto eudia apareseu um casador  
elevo o macaco paraosico e o macaco ficomuto a  
legi

Valdecir

Excetuando-se: cilevoamacacaparaosio e ceēramutoepeto  
que podem ser representações gráficas baseadas na percepção de  
G's.T's. da linguagem oral, as demais unidades sublinhadas po-  
dem ter sido baseadas em G's. F.

Notem-se as variações: cilevoamacacaparaosico / elevo  
o macaco paraosico; eēla ficomutotrite / e o macaco ficomuto a  
(legi - outra linha); umdiapareseo / eudia apareseu e ceēramutoepeto/  
ceēra mutoepeto.

O fato de esses textos terem sido elaborados em da-  
tas diferentes leva-nos a supor que, num primeiro momento desse  
processo, a criança parece identificar como unidade de escrita  
um todo indiferenciado (hipo-segmentações) formado por três ou  
quatro vocábulos. E, na medida em que vai operando com a escri-  
ta, ela vai percebendo gradativamente a possibilidade de separar  
unidades maiores em menores. Note-se que as datas e os exemplos por  
si só explicitam essa nossa suposição:



"cilevoamacacaparaosio eela ficomutotrite" (26/04)

"elevo o macaco paraosico e o macaco ficomuto alegi"  
(25/05)

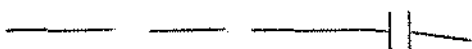
"ceeramutoepeto" (09/05)


"ceera mutoepeto" (25/05)

Esta é uma questão que aponta para aspectos muito interessantes do processo de construção da escrita. Uma investigação mais rigorosa, porém, só pode ser possível através de uma análise longitudinal de dados produzidos por uma mesma criança num determinado período desse processo.

## NOTAS

- (1) Topicalização é o processo pelo qual se coloca em destaque um determinado elemento do enunciado. As construções topicalizadas caracterizam-se por uma entonação específica e são muito comuns na linguagem oral coloquial que favorece todos os seus tipos. No que se refere à topicalização do sujeito, o destaque se dá a ele que é transferido para uma posição estrutural que precede a sua posição canônica na oração. Frequentemente, esse espaço vazio é preenchido por um pronome:

  
A minha mãe ficou contente.

  
A minha mãe ela ficou contente.

[a m̃ɣa' m̃ɣi ela fi koo kōtē t̃(i)].

- (2) Gostaríamos de ressaltar que a saliência semântica do G.F. pode ter, também, um papel importante para a criança na identificação de unidades gráficas. Como desconhece a palavra escrita e opera com o seu discurso, pode ser que, ao escrever, ela transponha para o seu texto unidades que lhe fazem sentido na linguagem oral.
- (3) Sabe-se que historicamente, por fazer parte de conjuntos fônicos maiores, a palavra sempre esteve sujeita a alterações oriundas de (re)interpretações e análises por parte do falante. Assim, palavras como: embora, resultam da aglutinação de: em boa hora. Já, horologiu, episcopu, apotheca foram analisados como o relógio, o bispo, a bodega, num processo natural de mudança lingüística, onde a vogal inicial foi interpretada como artigo. Notamos que a criança, ao elaborar suas hipóteses na construção de sua escrita, parece refazer o mesmo percurso da língua na sua evolução. Representações gráficas semelhantes às encontradas em nossos dados (incaza, ore mo, doome, medeu, chamase, dinada etc.) podem ser encontradas em manuscritos medievais portugueses, principalmente os produzidos até o século XV, período em que se procurava espelhar na escrita a pronúncia (ortografia fonética). O trecho que apresentaremos a seguir foi extraído do fac-símile do livro de José de Arimatéia, pp. 177-179 e faz parte do capítulo "Provas de Manuscritos Medievais Portugueses" p. 37, do livro de Serafim da Silva Neto - "Textos Medievais Portugueses e seus problemas" - Coleção Estudos Filológicos, MEC, Casa Rui Barbosa, 1956:

"Então foi acasa honde elle comera ho anho com seus Decipulos em dia Depascoa e perguntou por ho lugar honde comera e mostrarálhe ho lugar que fora feito

pera comer e era amais alta cadeira dacaza e a ly era aescudela honde o filho Dedeus comera com hos doze apostollos ante que lhe desse sua carne e seu sangue E dipois que Joseph teve aescudela foi muy ledo e levoua pa sua casa e guardoua". (p. 179)

**E**ntão foi a casa honde elle comera ho anho com seus Discipulos em dia de pascoa se perguntou por ho lugar honde comera /z mos tralhe ho lugar que fora feito pera comer se era amais alta cadeira dacasa se a ly era aescudela honde ho filho Dedeus comera com hos doze apostollos ante que lhe desse sua carne se seu sangue E dipois que Joseph teve aescudella foi muy ledo se levoua pa sua casa se guardoua.

- (4) Gostaríamos de ressaltar, como hipótese, a relevância das formas congeladas nesta relação fala/escrita para a criança. Segundo Peters (1983), no processo de A.L., ao interagir com o adulto, a criança é exposta a um número bem grande de "fórmulas de fala": Abra a porta, bom dia, puxa vida etc., que costumam corresponder a G's. F. e/ou G's. T's. Esses itens congelados, devido às frequentes repetições e ao contexto bem definido, tornam-se familiares à criança que os armazena para um emprego futuro. A presença desses itens no léxico de uma criança leva-nos a considerar que alguns casos de hiposegmentação podem resultar, não só da percepção de G's. F., como também, dessas "fórmulas":

- (6) ...o moso falou ei parais;  
 (7) ...Lili; fala dinada vovo;  
 (13) ...O coelhino moreu sabepuque;  
 (29) ... prometeu que nucamais no vai ali;  
 (38) ...o vovo falou talegau;  
 (40) ...beto vanhaqui;  
 (44) ...ovos deouro ...felizes parasenpre;  
 (48) ...fora daufora;  
 (60) ...o pedefejão tava etc.

Além disso, o conhecimento da existência das "fórmulas" é mais uma razão para ponderarmos quando nos referirmos ao conceito de unidade com o qual a criança opera. Obviamente, tal conceito não é necessariamente o mesmo do adulto. Enquanto que a relação do adulto alfabetizado com as unidades da fala está mediado e condicionado pela própria escrita (cf. Abaurre, 1984), a da criança não. Como a criança somente opera com as unidades presentes na sua fala, um enunciado de diversas palavras pode ser uma única unidade para ela, levando-se em consideração o modelo (fórmula) que o originou.

- (5) Para a definição de Topicalização (do sujeito) ver Capítulo III, nota 1, p. 91.

---

CONCLUSÃO

Ao tomar decisões sobre segmentação no seu texto espontâneo, a criança parece traduzir a sua percepção ora de aspectos constitutivos do discurso oral, ora de aspectos que caracterizam a própria escrita.

Como desconhece, em grande parte, as convenções ortográficas, a criança formula hipóteses de escrita baseadas na própria fala, como também na observação do modelo escrito à sua volta. Conseqüentemente, o seu texto representa graficamente, com freqüência, unidades e cortes semelhantes aos da linguagem oral, refletindo, assim, as várias reestruturações de representações lingüísticas subjacentes nesse percurso. O seu texto representa também unidades da escrita convencional ou aspectos que as caracterizam, refletindo, dessa forma, todo o envolvimento da criança com a escrita. O preenchimento dos espaços em branco revela que, para a criança, a escrita é mais complexa do que uma simples transcrição da fala.

A análise lingüística dos dados levantados nos textos espontâneos nos permitiu chegar às seguintes hipóteses:

- a. As formas idiossincráticas de segmentação, principalmente as hipo-segmentações, ocorrem nas situações de "fala expressiva".

Parece que o sistema de escrita da criança está assim organizado: para a estrutura da cartilha, uma representação convencional (já incorporada), enquanto para a expressividade da

linguagem oral, uma mais idiossincrática. Quando a criança tenta representar graficamente a sua expressividade discursiva, através de estratégias de segmentação com base em sua fala, parecem ocorrer mais hipo-segmentações. As situações dialógicas explicitam este fato. Nelas, a criança tende a hipo-segmentar mais quando, como narradora, representa expressivamente a fala de suas personagens, evidenciando, assim, operar com uma hipótese de escrita na qual falas reais representadas devem ser escritas conforme ocorrem foneticamente.

- b. As hipo-segmentações parecem muitas vezes resultar da percepção da pronúncia de Grupos Tonais e de Grupos de Força.

Notou-se que, dentre os aspectos prosódicos da linguagem oral, as saliências fonéticas de G's. T's. e de G's. F. podem atuar como um referencial importante para a criança na definição de suas unidades de escrita.

- c. Num primeiro momento do processo de A.E., hipo-segmentações por G's. T's. parecem, para algumas crianças, preceder as por G's. F. e hipersegmentações.

Segundo Vygotsky, no processo de A.L., a criança parte de um "complexo significativo para somente mais tarde dominar as unidades semânticas separadas" (1962: 126). Supomos que esse processo conceitual de perceber o todo antes das partes se estende também para a A.E.. Num primeiro momento desse processo, a criança parece identificar como unidade de escrita um todo diferenciado formado por três ou quatro vocábulos (constituindo, muitas vezes, segmentações por G's. T's.). Na medida em que tra

balha com a escrita, a criança percebe a possibilidade de separar unidades maiores em menores e passa a segmentar por G's. F. (casos ainda de hipo-segmentação - cf. exs. 68, 69 e 70, p. 88), ou até mesmo a hipersegmentar, em muitos casos.

d. As hipersegmentações podem decorrer não só da percepção da escrita, como também de um componente tônico na fala.

O contato da criança com a escrita faz com que não só incorpore formas convencionais previamente aprendidas como também intua que há formas para a segmentação de um enunciado escrito e construa as suas. Vimos que muitas unidades hipersegmentadas resultam da percepção de sílabas autônomas na escrita (o, a, um, de, com etc.).

Ademais, há a possibilidade (ver cap. III, p. 74) de uma convivência entre a percepção da escrita e um componente tônico da fala como marcadores de possíveis pontos de corte para a criança. Notamos que algumas unidades podem ter sido hipersegmentadas a partir da percepção de um componente tônico, muitas vezes, definido localmente pelo próprio ato de escrever.

e. Os procedimentos epilingüísticos desempenham um papel constitutivo no processo de A.E.

O texto espontâneo constitui um lugar privilegiado para ocorrências de variações na representação de uma unidade gráfica, ou seja, no interior de um mesmo texto ou no de textos diferentes, a criança pode apresentar soluções conflitantes para um mesmo problema de escrita. São os procedimentos epilín-

güísticos. Essas formas alternadas revelam que a criança, nessa fase, está continuamente reelaborando suas representações sobre as formas e categorias lingüísticas. Supomos que é a partir da liberdade de formular e reformular hipóteses que resulta a sistematização das formas lingüísticas (orais e/ou escritas).

Mencionamos, ainda, dois pontos:

- a. Essas propostas de segmentação, além de se constituírem em riquíssimos objetos de análise e discussão sobre os processos de A.E., em particular, se prestam também para os estudos de A.L. em geral, uma vez que revelam não só a representação das categorias morfológicas e semânticas construídas pela criança, como também a relação que se estabelece entre os elementos dessas categorias.
- b. Acreditamos que muitas das ocorrências elencadas ao longo da análise poderiam ser explicitadas a partir da observação da fala, quando usada como referência para justificar ou explicar um determinado procedimento de escrita. Desse modo, gostaríamos de salientar a necessidade de se desenvolverem maneiras de observação da criança durante a produção de texto espontâneo para retirar dela comentários sobre suas próprias segmentações. Isso nos ajudaria a avaliar os procedimentos subjacentes à organização lingüística interna da criança envolvidos nesse processo e, talvez, confirmasse nossas hipóteses interpretativas.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como acontece na A.L., as propostas de segmentação de um texto espontâneo revelam formas intermediárias ou subsistemas locais que resultam da história da interação da criança com uma situação discursiva particular.

Como já foi salientado (introdução), no processo de A.L., desde muito cedo essas "formas variáveis" aparecem como um processo normal e atingem todos os níveis lingüísticos. De modo algum indicam desatenção ou incapacidade da criança. Refletem, sim, as contínuas formulações de hipóteses sobre formas intermediárias, até a produção do modelo adulto desejado. As formas-padrão da linguagem oral não resultam de um ensino direto, sistemático, elas mudam gradualmente pela atuação da própria criança; daí a presença de formas variáveis. Os pais de uma criança que começa a falar, felizes de ouvir e entender o que ela tem a dizer, não se importam com o "como fala" e não a bombardeiam com correções demasiadas e explicações sobre como a linguagem funciona. Sabem que, nesse processo de interação, embora a criança receba a forma correta, a sua produção é diferente do modelo, possui suas particularidades. Num clima de aceitação, estimulam-na, encorajam-na a produzir cada vez mais, pois sabem que, dando tempo ao tempo, ela acabará falando corretamente.

Nessa fase inicial de A.E., achamos que a criança deve ser envolvida na mesma atmosfera de aceitação que teve ao falar. Deve ser elogiada pelo que já apreendeu e pelo que já é capaz de produzir. Professor e pais devem estar empenhados em con



siderar o conteúdo produzido, ou seja, devem discutir o que a criança escreve em termos de mensagem, e não de correção ortográfica.

A análise lingüística, que acabamos de fazer, dentre outras coisas, ressalta que, por trás das hipóteses, existe sempre uma criança atuante e capaz que, ao constatar a eficácia da escrita, quer representá-la. E muitas vezes o faz, através de representações idiossincráticas que a levam a apreender os critérios e convenções da escrita sem traumas ou hesitações. Importa que o alfabetizador deixe de lado a idéia de que, para se chegar ao texto, é preciso um treinamento controlado e exaustivo de aspectos formais e convencionais da escrita e reveja seus conceitos e critérios de avaliação. Em outras palavras, que abandone o objetivo de realizar, com a criança, uma reflexão metalingüística nesse momento, criando, isto sim, condições para que ela experimente e produza textos espontâneos. É importante que o alfabetizador procure entender as diferentes hipóteses da criança na construção da escrita, pois, a partir daí, poderá trabalhar com tranquilidade na busca de uma prática didática eficaz.

---

 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B. (1984). "Regionalismo Lingüístico e a contradição da Alfabetização no Intervalo", em Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, São Paulo, PUC, 11 a 13 de agosto de 1983. Brasília, MEC - INEP, pp. 13-18.
- ABAURRE, M.B. & CAGLIARI, L.C. (1985). "Textos espontâneos na primeira série - evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita", em Cadernos CEDES - 14, São Paulo, Cortez Editora, pp. 25-29.
- ABAURRE, M.B. (1986). "Introduzindo a questão dos Aspectos Lingüísticos da Alfabetização", Boletim da ABRALIN - 7, pp. 29-36.
- \_\_\_\_\_ (1987 a). "Esquizofrenias", em Jornal LEIA, São Paulo, mês novembro, pp. 48-49.
- \_\_\_\_\_ (1987 b). "Lingüística e Psicopedagogia". In: B. Scoz, E. Rubistein, E Rosse & L. Barone (eds.), Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional, Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 186-216.
- \_\_\_\_\_ (1988 a). "O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?" texto de Kato, M. (org.), A Concepção da Escrita pela Criança, Campinas, Pontes Editores, pp. 135-142.
- \_\_\_\_\_ (1988 b). "The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations" a ser publicado em European Journal of Psychology of Education.
- ALMEIDA, Doraci de (s.d.). "No reino da Alegria", São Paulo, IBEP.

- BRITTON, James (1970). "Language and Learning", Midelesex, England, Penguin Books.
- BUHLER, K. (1934). "Sprachtheorie", Jena
- CAGLIARI, Luiz C. (1981). "Elémentos de Fonética do Português Brasileiro", Tese de Livre Docência, UNICAMP, São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1986). "Linguística e Escrita", xerox, IEL, UNICAMP.
- CÂMARA Jr., J.M. (1970). "Estrutura da Língua Portuguesa", Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes Ltda., 2ª ed.
- \_\_\_\_\_ (1977). "Dicionário de Linguística e Gramática", Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes Ltda., 7ª ed.
- FERREIRO, E. (1978). "What is written in a written sentence? A developmental answer", Journal of Education - 160, pp. 25-39.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", México, Siglo XXI Editores S.A..
- FERREIRO, E. (1984). "La practica del dictado en el primer año escolar", Cuadernos de Investigaciones Educativas, nº 15, México.
- GOODY, Jack (1978). "The domestication of the savage mind", Cambridge University Press, 1ª ed. 1977.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970). "A Course in Spoken English: Intonation", London, Oxford University Press.
- HOLDEN, H.M. & MAC GINITIE, W. (1972). "Children's conception of words boundaries in Speech and print", Journal of Educational Psychology, v. 63, nº 6, pp. 551-557.
- HUTTENLOCHER, J. (1964) "Children's Language: Word Phrase Relationship", Science, vol. 143, pp. 264-265.

KARMILLOFF-SMITH, A. (1979). "Does metalinguistic awareness have any function in language acquisition processes?

\_\_\_\_\_ (1986). "From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data", em Cognition, 23, pp. 95-147.

KARPOVA, S.N. (1966). "The preschooler's realization of the lexical structure of speech", D.I. Sobin - Abstracts of Soviet Studies of child language, em F. Smith & G.A. Miller (eds.) The Genesis of Language, Cambridge, Mass: MIT PRESS, pp. 370-371.

LEMOS, Claudia T.G. (1982). "Sobre aquisição da Linguagem e seu dilema (pecado) original", Boletim da ABRALIN - 3, pp. 97-126.

\_\_\_\_\_ (1984). "Teorias da diferença e Teorias do déficit: Reflexões sobre Programas de Intervenção na Pré-Escola e na Alfabetização", em Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, São Paulo, PUC, 11 a 13 de agosto de 1983, Brasília, MEC-INEP, pp. 133-145.

NETO, Serafim da S. (1956). "Textos Medievais Portugueses e seus problemas", Rio de Janeiro, Col. Estudos Filológicos 2, MEC, Casa Rui Barbosa.

OLSON, D.R. (1977). "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing", in: Harvard Educational Review, v. 47, pp. 257-281.

PETERS, A.M. (1983). "The units of Language Acquisition", Cambridge, Cambridge University Press.

READ, Charles (1975). "Lessons to be learned from a preschool orthographer", em Lenneberg, E. e Lenneberg, El (eds.), Foundations of Language development, vol. 2, N. York e London, Academic Press e Paris, UNESCO PRESS, pp. 329-345.

SIMÕES, M.C.P. (1976). "Aspectos da Gramática Portuguesa aos dois anos de idade", Dissertação de Mestrado, UNICAMP, São Paulo.

VILLIERS, Jill G. & PETER, A. de (1978). "Language Acquisition", Harvard University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1962). "Thought and Language", The Massachusetts Institute of Technology Press (MIT PRESS).

\_\_\_\_\_ (1984). "A pré-história da linguagem escrita", em A Formação Social da Mente, São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda., pp. 119-136.

---

APÉNDICE

1. Eu fui na praia na cidade dos  
memórias eu perguntei para um  
mulher o seu nome e ela falou  
quei ciramora, hidro do Lanto.

Ronaldo Galvoni

2. Didi e Paula foram no barque lá eles brincarão  
umita e adiventirão lá eles subirão na árvore  
e casarão umita passarinhos e balam sarão na  
árvore quadadempenta eles virão uma cobra na xão  
Paula dia dessa qualis mate não nãova espereparni

Valdete Baldani

3. O rato caiu na mão da gata  
O rato viu a gata, a gata ficou no voo.  
O gato ficou e sopido a rato ficou na mão.

Fabiano

4. sabe por que a gata é boa para caçar rato

A gata fica a trazer da rato

A gata parta comeno a rato

A gata ainda está sofome

A gata mia

A gata a ca lou a rato

A gata ama a gata

Marcelo

5. amikarede firovato  
de. temi

O melvado firovada  
A mia roda firovada  
para seupego e le

Amoré

6. Era uma vez, um menino ele  
estava coreno adais ele  
parou viu um moro e o moro  
falou li paraís ele parou falou  
aque ade voreíri eu vou para  
casa verna comigo ade voremara  
eu moro ali ~~lido~~

Rosângela

7. A casa da vovó é Linda.  
quem mora na casa da vovó é a  
Lili.  
Lili ajuda a vovó;  
- vovó fala a brigada Lili?  
Lili: fala dinada vovó.  
vovó fala vamos sair Lili?  
- Para onde vovó para onde para  
feira abá.  
- e aque eu queria vovó.  
vovó e Lili foi a feira.  
Lili gostou da feira vovó falou gostou.  
a Lili eu adarei vovó.  
eu também gostei Lili.  
vovó fala vamos em para Lili.  
Vamos sim vovó;  
vovó já jogou a sua casa.  
Lili foi teredo pulor corda.

Marli Salvadora



8. U. Fábio a marea a Virsi.  
 É a Virsi a marea o Fábio.  
 É o Fábio aza a Virsi.  
 É a Virsi aza a nene.  
 É o Fábio aza a nene.

Fabiana

9. eufinapitzjunina esotelba aniamã elaficoço  
 tite  
 Elmara

10. ô lili marea da Lora sorou mite  
 Dala dala fia como dora

Ilma

11. eu sou muito feliz aminhacaza. 4.  
 tão legal incaza é legal.  
 quada meupai

Luciana

12. umaria uma pombinha que fez um ninho na casa da moça.  
 moça viu a pombinha voando no céu e a moça pensou que ela estava escondendo  
 gema cozida no telhado e a moça foi ver e que a pombinha no telhado tinha um monte de filhote  
 pombinha.

Marta

13. O Colhinho morreu sabendo que o telhado  
 caiu no colhinho.

Alberto

14. Eu go de voz e parecer é bonito  
 giciliadilva

15. Omebata evamo no percasso  
doome

Cilton

16. O menino caí do parapeço e parou no  
e não se levantou

Uma

17. filha raparozinha sasa  
mamãe e papai:

Kellen

18. Meu papai me deu um cachorrinho.  
que eu chamava Loto eu imcimei ele.  
tudo que eu imcimei ele aprendeu,

Andreia

19. a menina chamava sania fereira  
a menina chamava sania fereira  
Dirlene

20. A Camila vai a o parque.  
Imenino de uma árvore para Camila.  
A Mamãe de um cachorro para Camila.  
Opapai é bonito.  
A menina tem um carro

Luiza Helena

21. era uma vez uma gata  
muito sabida ela caça muita coisa caça  
rato caça varias coisas e arranha as pessoas  
ela era louca uma menina tinha medo da quella  
gata a quella gata era louca uma menina tinha  
medo da quella gata ai  
levava a quella gata  
nauvasda sera loja

marli

22. Era uma vez uma bridade bonita e fez um  
O namorada da ela do vate e ela ficou  
contente e ele e ela. fim.

Fátima

23. Era uma vez uma roza ela era  
muito tite e nasceu uma roza  
velha e a roza ficou com tite  
e nasceu ter roza a roza não queria  
sai de lá mas veio um homem  
e saiu com ela

Otaciano

24. Era uma vez uma gato e uma rato  
o gato queria pegar o rato em tão o gato coria  
muito na casa o rato subia no telhado  
e o gato sigio o rato no telhado e o rato caiu do telhado  
e o gato caiu tem bem o rato caiu em um  
par de meia e o gato caiu em um bande  
de gaza

Danielle e 1º

25. O Natal mas muita feliz cidade

Marcelo

26. O gato si de birha.  
O rato se bola po gato.  
O gato va ma chasa.

Liliane

27. Eu gostei da minha Escola  
pede lá e lá nita

Valdear

28. Era um vez um malajo. ele como dissecho disseio a cho o caju  
caiu no mato dai o menino chore  
ai o menino encontrou o caju

Dureli

29. Engordei um cachorro no natal ele e bostinha ele e muito pequen-  
inho de mais para pegar de sinal ele more no biquini e temprei e more  
mi e ele vai apuclana, apuclana e ficou a cidade da casa entrou  
com la drão o meu cachorro chegou uma casa o bostinha saiu  
ela trouxe a bostinha bostinha da sua casa bostinha saiu  
e quando a bostinha da bostinha bostinha a bostinha acorou e  
permaneceu que nunca mais no vai ele naquela casa

Marcia

30. Era uma vez um menino e viu uma saia preta  
feita na menina a saia preta de um pé de milho para menino  
e bostinha foi de um pé de milho de milho. mas o menino

Celia

31. Meupai e legal  
Meupai e muito legal  
porque ele e da chicle de denden  
e pipoca papai tambem da  
melhor bostinha e da tambem de  
figurinha. papai e legal porque  
lebrica com milho papai e legal  
porque joga futebol.

Flavio

32. o foguete foi no espaço  
e

encontrou  
a lua

e li entrou lua

o foguete encontrou  
e parou na lua  
e viu um homem  
estranho na lua

33. A Zazi gotava do Dudu e Duda e rabuto  
e a Zaza e rabumita

Silmaria

34. Mãe na da sr. Magarulo de fôzete e a ribora  
vai fôz apiligi

Josi Ricardo

35. A micachora mas de u. a saia da menina

Cláudio

36. O rato ca i u narede  
A tomada i do ovo  
A aula Arlene

Denas

37. O menino esta fazendo comida  
para o ja mi Gihô

Ciltorn

38. A familia do papai falou que  
domingo ia no sitio o novo falou tudigan.

Jussara

39. O papai raju narede e manco  
nao sal hãndomocau

Silmaria

40. O gata e a gata foi na casa da varoa'  
 O gata falou e o gata a ramau  
 uma gata e a varoa' e que gata bonitinha  
 li varoa' falou beta vanhaqui  
 canhere e e gata bonitinha

Vera Lucia

41. Eu tenho um jardim com  
 uma rose chamada  
 Rosa Prima minha e fui go arrega  
 tanto um pipim nomepe

Helena

42. Eu fui no lagoa do Taquaral eu fui na pedreira  
 eu quase cai na lagoa porque o meu irmão  
 queria tirar a pedra no meio da lagoa.  
 acabou

Ronaldo

43. Eu fui na casa da Minhatia  
 e la tem um colchete  
 e eu subi no colchete e acabei  
 deu um risso meemil e  
 eu cai no cima de uma alvete

Ronaldo

44. Era uma vez um pata que batava arroz  
 de avoz e um dia um gata de pegou a  
 pata um dia a gata e o gata  
 a pata ficaram felizes por sempre

Valdecir

45. É pegonha luvosa e está com uquosa e roque umbrão.  
 Ela também viu e o nome comignou resaurar sa u-  
 gantantamen

Denas

46. Era uma vez Paulista da alrisla comdo elle chegava  
 Ela ia aumosa deão achava o queijo o rato comou  
 Uquijo novo vinorato comido o queijo.

juradiz

47. Era uma vez julinho ia na brala e ao quiria  
 fez a lisaõ aprepsoza isiviana julinhillo ao  
 Uris stia bizolte umtia a tia llizalbe rialo areu  
 lla falou não paro mais logo o o ll falou  
 pota pauliho preferora.

juradiz

48. O gato pegou o rato e o rato fugiu no rato  
 e no rato tinha um gato e o rato fugiu na  
 rua e a carrio e pegou o o rato faju para  
 casa deli e a mamãe falou para danfara.  
 e o rato foi lapeto do gato e o gato falou  
 Numa sai para e numa tomou um  
 ro rato

Glauber

49. Celina viu a cega batendo bateno.  
 A cega morreu.  
 Celina viu a cega no tã.  
 A cega tapou morada no tã.  
 A cega foi no tã.

Cliberto

50.

Era uma vez ~~uma~~ chama de doge

doge na ~~uma~~ tinha dono, virava

condes ~~uma~~ dia doge ~~incantou~~ um  
dona ~~uma~~ casa ~~de~~ lica - Coma ~~gostou~~  
de doge... e doge ~~gostou~~ de Osmar.

Osmar ~~foi~~ ~~para~~ ~~mãe~~ e ~~papai~~ ~~que~~  
~~pode~~ ~~ficar~~ ~~com~~ doge  
doge ~~ganhou~~ ~~uma~~ ~~cacimba~~ ~~de~~ ~~gostou~~  
da casa

Edilson

51.

A ~~viu~~ ~~de~~ ~~maça~~ ~~el~~ ~~ar~~ ~~no~~ ~~na~~ ~~fo~~ ~~z~~ ~~ed~~ ~~a~~.

deu ~~ma~~ ~~reco~~ ~~el~~ ~~no~~ ~~pe~~ ~~de~~ ~~u~~ ~~o~~ ~~l~~ ~~o~~ ~~c~~ ~~o~~ ~~t~~ ~~e~~.

na ~~fo~~ ~~z~~ ~~ed~~ ~~a~~ ~~t~~ ~~i~~ ~~n~~ ~~h~~ ~~a~~ ~~c~~ ~~a~~ ~~t~~ ~~o~~ ~~r~~ ~~a~~ ~~d~~ ~~e~~ ~~m~~ ~~a~~ ~~o~~ ~~u~~ ~~e~~ ~~p~~ ~~o~~ ~~l~~ ~~h~~ ~~r~~ ~~a~~ ~~u~~.

Eronilram

52.

Era um mo ~~cacho~~ ~~ru~~ ~~n~~ ~~h~~ ~~a~~ ~~fo~~ ~~i~~ ~~n~~ ~~o~~ ~~l~~ ~~a~~ ~~g~~ ~~o~~.

nado ~~e~~ ~~de~~ ~~po~~ ~~is~~ ~~fo~~ ~~i~~ ~~n~~ ~~a~~ ~~c~~ ~~a~~ ~~r~~ ~~a~~.

~~e~~ ~~de~~ ~~po~~ ~~is~~ ~~l~~ ~~a~~ ~~v~~ ~~o~~ ~~i~~ ~~r~~ ~~n~~ ~~a~~ ~~c~~ ~~a~~ ~~s~~ ~~a~~ ~~d~~ ~~e~~ ~~l~~ ~~e~~.

~~e~~ ~~de~~ ~~po~~ ~~is~~ ~~f~~ ~~o~~ ~~r~~ ~~d~~ ~~e~~ ~~n~~ ~~o~~ ~~v~~ ~~a~~.

~~e~~ ~~n~~ ~~a~~ ~~d~~ ~~o~~ ~~u~~.

~~e~~ ~~f~~ ~~o~~ ~~g~~ ~~o~~.

Júlio Cesar

53.

g~~o~~l~~h~~ama ~~po~~sau ~~pe~~no ~~no~~ ~~s~~ã~~o~~.

El~~e~~ ~~l~~avou ~~a~~ ~~ro~~pa ~~pa~~ra ~~a~~ ~~m~~ã~~e~~.

El~~a~~ ~~b~~eu ~~no~~ ~~b~~ebê.

El~~e~~ ~~m~~am~~a~~de~~u~~s ~~pa~~ra ~~o~~ ~~b~~ebê.

El~~e~~ ~~e~~ ~~no~~ ~~v~~er~~s~~o ~~d~~ela ~~d~~e ~~l~~e. El~~a~~ ~~n~~ã~~o~~ ~~s~~ab~~e~~.

g~~o~~l~~h~~quiria

54.

O ~~do~~ce ~~e~~ ~~g~~ato ~~ya~~ ~~L~~alá. ~~g~~atou

~~do~~ ~~do~~ce ~~L~~alá ~~g~~atou ~~m~~u~~i~~ta ~~do~~ ~~do~~ce

~~L~~alá ~~de~~ ~~te~~n~~e~~ ~~e~~ ~~de~~ce ~~co~~m ~~L~~alá

~~de~~ce ~~m~~u~~i~~ta.

Cibruano



55. E ucaia malãama e cadueu xelli eu  
Tamei u bãã ia !

Eudami e sudami !  
Cristina

56. Eu tenho uma mãe e doze filhos e a mãe  
é a gostá do porco porque o porco  
é bonito porque é muito bonito o porco.  
foi um dia o porco morreu a mãe  
choro porque o porco morreu é a mãe  
mãe está muito triste porque o porco  
morreu o porco.

Marcos

57. Éramos uma menina e menina dissesse e  
tivera uma filha e um filho e os filhos foram e  
tivera e mais 1 morreu e os pais ficaram tristes.

Sandra

58. Era uma vez o menino ele estava pagando mesada e o menino viu ele pagando  
seu pai na mão e a mãe dele e a mãe só em anã e o menino não sabe e estava  
pá mãe dele e a mãe dele deu a mesada nele e ele levou de deu e depois ele  
dormi e cada manhã a mãe dele falou e o pai dele falou e ele ficou triste

Rosângela

59. O menino não se abacia xi depois  
usou dia o dia a parecer na petição  
eu menino não vo na árvore e o dia comed.  
O menino e viu de como menino levou o menino  
para casa e menino ficou muito triste.

Erasmus

60. O meu filho foi na praia e viu de arca ganhou e cada dia  
deu mãe jogou o pé na água  
e foi de um no outro  
e cada uma tinha o pedregal e era de

Erasmus

61.

Pai e mãe falou ao pai da la papai  
 a mãe e eu vou a palácio papai  
 vou e pai de chao e papai e minha  
 filha.

Célia

62.

Um dia o pai e a mãe e o filho e o pai falou  
 para o filho e o filho falou para quem está galinha e  
 para o pai e o pai e o filho falou para o pai

s/nome

63.

i vai sair uma surra sabe na queda a surra  
 se si voce ver uma casa de vi uma insima  
 do si de avaria vamma e tudo de sacolote  
 e a Bursa a Bursa miapedeu deito dese  
 saixote a scarl ta insima do armario  
 agora voce vai pega seu para eu faz uma  
 faguiera para nois dançar vamma sacara  
 de in quem a Bursa

Carlos Alberto

64.

papai eu vou telefona para voce  
 e mãe da obra

Rosângela

65.

mamãe eu vou telefona para voce  
 e mãe da obra e o abôta

Rosângela

66.

Olelê e tapizama no bôlo  
 O Pacho e Tapi gâma no talo  
 O pacho eua no bala  
 O pacho eai

Ana Maria

67. Eu gosto do escalo  
porque é legal ligastada a cafe e a  
tugosta do brolerora  
porque eu aprendo a ler e o  
Telma
68. Campinar, 20 de abril de 1984.  
O macaco é mutando de um dia para o  
caçador e a macaco para o rio e a  
fica mutando  
Valdeir
69. 9 de maio de 1984.  
Era uma vez um gatilho e a mutolpito  
e a dilha um palhaço e a gatilha e a  
gatilha no rio  
Valdeir
70. Campinar, 25 de maio de 1984.  
Era uma vez um macaco  
e a mutolpito e a dilha e a caçador  
e a o macaco para o rio e o macaco fica mutando  
e a legi.  
Valdeir