

ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA

***UM OUTRO OLHAR PARA OS ERROS DE
SEGMENTAÇÃO***

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística, na área de neurolingüística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Irma Hadler Coudry.

Instituto de Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Campinas

Campinas
2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

OL4o Oliveira, Elaine Cristina de.
Um outro olhar para os erros de segmentação / Elaine Cristina de Oliveira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Maria Irma Hadler Coudry.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da escrita. 2. Neurolinguística. 3. Oralidade - Escrita.
I. Coudry, Maria Irma Hadler. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Another look for the errors of segmentation.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Acquisition of writing; Neurolinguistics; Orality - Writing.

Área de concentração: Linguística.

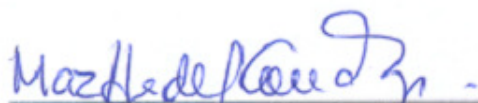
Titulação: Doutor em Linguística.

Banca examinadora: Prof. Dr. Maria Irma Hadler Coudry (orientadora), Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto, Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurando Filho, Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre e Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson.

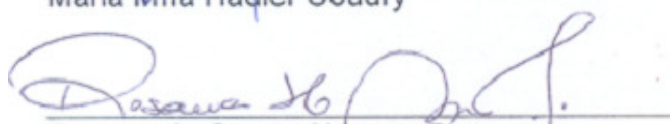
Data da defesa: 13/12/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

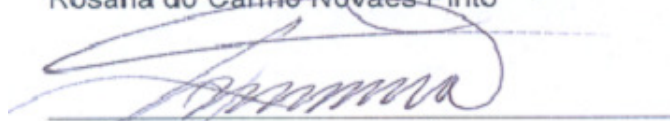
BANCA EXAMINADORA



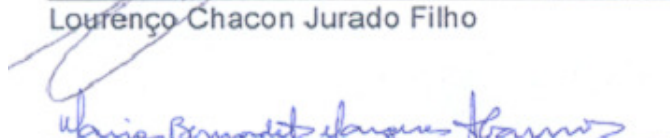
Maria Irma Hadler Coudry



Rosana do Carmo Novaes Pinto



Lourenço Chacon Jurado Filho



Maria Bernadete Marques Abaurre



Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Fernanda Maria Pereira Freire

Maria Augusta Bastos Mattos

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

(Michel Foucault, Vigiar e Punir: nascimento das prisões, 1987)

Agradecimentos

À Maza, pelo carinho, por orientar e confiar nos meus passos.

Ao Prof. Lourenço Chacon Jurado Filho e a Profa. Maria Augusta Bastos de Mattos pelas preciosas contribuições no exame de qualificação da tese.

À Profa. Maria Bernadete Marques Abaurre pela leitura e importantes contribuições no exame de qualificação de área.

Ao Prof. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Profa. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran, Prof. Luiz Augusto de Paula Souza pelos comentários importantes tanto para a construção da tese quanto para o trabalho de qualificação de área.

À todos os amigos do CCA que compartilharam comigo o café do amarelinho: Ana Paula, Alessandra, Carla, Carla Queiroz, Elaine, Elenir, Fernanda, Francine, Luciana, Mara, Renata, Tati e Sônia.

Aos amigos que me deram muito mais que pouso: Cristiane, Hércules, Maria Claudia e Luciana.

As amigas de estrada: Larissa e Julyana.

As escolas e as crianças que gentilmente aceitaram participar das coletas de dados.

À minha família (em especial minha mãe Dalma e meu pai Benedito).

Ao meu grande companheiro de todas as horas, Murilo.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Resumo

Esta tese tem como objetivo comparar quais critérios lingüísticos são utilizados para colocação dos espaços em branco por crianças consideradas normais e por uma criança diagnosticada, de forma genérica, com “Distúrbio de leitura e escrita”. O desenvolvimento deste trabalho fundamenta-se nas seguintes bases teóricas: (i) na neurolingüística de base discursiva (ND) desenvolvida no IEL, mais especificamente, no referencial teórico privilegiado pela ND referente aos estudos sobre a relação normal/patológico e a relação cérebro/linguagem; (ii) nos estudos que tratam do processo de aquisição da escrita a partir de relação sujeito/linguagem e da relação fala/oralidade/escrita/letramento. Partimos da hipótese de que, ainda que sejam encontradas diferenças nos critérios lingüísticos para a disposição dos espaços em branco utilizados pelas crianças, consideradas normais ou não, tais diferenças resultariam, provavelmente, de processos já previstos pela *língua*, enquanto condição de possibilidade da atividade discursiva. Para a realização deste estudo, foram selecionadas 15 crianças que freqüentavam o segundo ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, na mesma sala de aula, em uma escola particular do município de Hortolândia (SP). Dentre essas crianças, apenas uma (RD) apresentava diagnóstico – médico e psicopedagógico – de “dificuldades de leitura e escrita”. A coleta de dados foi realizada no período de junho a novembro de 2005. Foram propostas 10 atividades de escrita em diversos gêneros textuais. Privilegiamos para análise apenas a colocação dos espaços em branco (segmentação) considerada como não-convencional. Após o levantamento dos episódios de segmentações não-convencionais nas 150 produções textuais, realizamos uma análise quantitativa e uma qualitativa dos dados. Tanto na análise quantitativa como na análise qualitativa, não foi possível observar diferenças significativas entre a criança com diagnóstico de dificuldades e as outras crianças consideradas normais. Na análise qualitativa, a diferença marcante encontrada entre a criança com diagnóstico de dificuldades e as crianças consideradas normais estava relacionada ao funcionamento que denominamos de “*tentativas de escrita alfabética*”, caracterizado por agrupamentos de letras separados por espaços em branco aos quais não foi possível atribuir uma leitura. Esses agrupamentos de letras foram encontrados nas produções textuais de várias crianças, mas com muito mais freqüência nas produções textuais de RD. No que diz respeito à diferença encontrada, a nosso ver, não é possível atribuir a ela indício de problemas, distúrbios ou qualquer tipo de patologia da linguagem. Tal diferença, corroborando nossa hipótese, resultaria de processos previstos pela *língua*, enquanto condição de possibilidade da atividade discursiva da qual as crianças participam.

Palavras chave: aquisição da escrita; neurolingüística; oralidade - escrita.

Abstract

This thesis aims to compare which linguistic criteria are used to the placement of blank spaces by children considered normal and by children diagnosed, in general, with a “Reading and Writing Disorder”. The development of this study is founded in the following theoretical bases: (i) on the neurolinguistic of discursive basis (ND) developed at the IEL, more specifically, the theoretical reference privileged by ND referring to studies on normal/pathologic relationship and the brain/language relationship; (ii) on the studies that deal with the process of acquisition of writing from the subject/language relationship and from the speaking/orality/writing/lettering relationship. We start at the hypothesis that even though differences in the linguistic criteria for the use of blank spaces by children considered normal or not, are found, such differences would probably result, from processes already foreseen by the *language*, as a condition of possibility of discursive activity. In order to do this study, we selected 15 children who attended the second cycle of grade school, in the same classroom, in a private school in the city of Hortolândia (SP). Among these children, only one (RD) presented the diagnosis – medical and psycho pedagogical – of reading and writing difficulty. The data collecting was done from June to November, 2005. Ten writing activities in several textual genders were proposed. For analysis we privileged only the placement of blank spaces (segmentation) considered non-conventional. After raising the episodes of non-conventional segmentation in the 150 textual production, we performed a quantity and quality analysis of the data. In both, it was not possible to notice meaningful differences between the child with the difficulty diagnosis and the children considered normal. In the quality analysis the main difficulty found between the child with the diagnosis of difficulties and the children considered normal was related to the functioning of what we called “attempts of alphabetical writing”, characterized by a gathering of letters separated by blank spaces which were not possible to be read. These gatherings of letters were found in the textual production of several children, but much more frequently in the textual production of RD. As for the difference found, in our point of view, it’s not possible to ascribe to it, trace of problems, disturbs or any kind of language pathology. Such difference, confirming our hypothesis, would result from processes forseen by *language*, as a condition of possibility of discursive activity of which children participate.

Keywords: Acquisition of writing; Neurolinguistics; Orality - Writing.

Introdução	17
 Capítulo I : O lugar e o sujeito	23
1. CCazinho: que lugar é esse?	23
2. RD: quem é esse sujeito?	29
 Capítulo II: Segmentar palavras na escrita	37
1. A segmentação não-convencional de palavras	37
2. A segmentação não-convencional de palavras na perspectiva heterogênea de constituição da escrita	45
3. A segmentação não-convencional na clínica tradicional	56
3.1 As alterações da linguagem	57
3.2 Uma categoria de erro ortográfico	61
3.3 Reflexo do padrão de fala	69
3.4 Aspectos metodológicos dos estudos de segmentação não-convencional na clínica	72
4. A segmentação não-convencional na prática clínica orientada pela lingüística	76
 Capítulo III: Um outro olhar para as segmentações não-convencionais	81
1. A coleta de dados	81
2. Quais os critérios para identificar os dados	92
3. Com que olhar	101
 Capítulo IV: Um olhar quantitativo	105
1. Critérios de contagem dos dados	105

2. Apresentação dos dados quantitativos	107
3. Discussão dos resultados	115
Capítulo V: Um olhar qualitativo	123
1. As segmentações não-convencionais de RD	130
1.1 As hipossegmentações	130
1.2 As Mesclas	136
1.3 As hipersegmentações	140
2. As “tentativas de escrita alfabética” de RD	142
3. As segmentações não-convencionais das crianças consideradas sem dificuldades	146
3.1 As hipossegmentações	146
3.2 As Mesclas	149
3.3 As hipersegmentações	151
4. As “tentativas de escrita alfabética” das crianças consideradas sem dificuldades	154
Comparações possíveis	157
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A	173
APÊNDICE B	175
APÊNDICE C	177
APÊNDICE D	179
ANEXO I	191
ANEXO II	193
ANEXO III	195

Índice dos gráficos

Gráfico 01: Total das ocorrências de segmentações não-convencionais	109
Gráfico 02: Cálculo do Desvio Padrão	110

Gráfico 03: Frequência das ocorrências de segmentações não-convencionais	111
Gráfico 04: Frequência das segmentações não-convencionais por proposta temática	113

Índice dos quadros

Quadro 01: Levantamento das ocorrências de segmentações não-convencionais	108
Quadro 02: Levantamento da relação percentual das segmentações não-convencionais	114
Quadro 03: Levantamento percentual do funcionamento das hipossegmentações de RD	130
Quadro 04: Levantamento percentual do funcionamento das hipersegmentações de RD	140
Quadro 05: Levantamento percentual do funcionamento das hipossegmentações das crianças consideradas sem dificuldades	147
Quadro 06: Levantamento percentual do funcionamento das hipersegmentações das crianças consideradas sem dificuldades	152

Introdução

A proposta geral desta tese é a de compreender quais critérios lingüísticos podem justificar a presença de espaços em branco em lugares não previstos pelas convenções ortográficas na produção textual de crianças em processo inicial de aquisição da escrita. Particularmente, busca-se a comparação entre os critérios lingüísticos utilizados para a disposição dos espaços em branco por crianças consideradas normais e por uma criança – RD – diagnosticada, de forma genérica, com “Distúrbio de leitura e escrita”.

Partimos da hipótese de que o processo de aquisição da escrita pelas crianças pode ser um momento privilegiado para a investigação de relações entre os modos de enunciação falado e escrito da língua. Acreditamos, junto com Abaurre (1987a e b, 1989, 1991 e 1996), Abaurre e Cagliari (1985); Abaurre e Silva (1993), Capristano (2003)¹ e Chacon, (2005 e 2006), que os dados da escrita inicial podem fornecer pistas sobre o modo como as crianças (re) constroem e/ou ajustam suas representações sobre a língua.

Nossa hipótese específica relaciona-se ao fato de que, ainda que sejam encontradas diferenças nos critérios utilizados por RD e pelas crianças consideradas normais para a disposição do espaço em branco, tais diferenças resultam, provavelmente, de processos já previstos pela *língua*, enquanto condição de possibilidade da atividade discursiva.

¹ Recentemente a autora lançou um livro intitulado “Segmentação na escrita infantil”, cujas reflexões foram decorrentes de sua dissertação de mestrado, citada acima. Segue a referência completa: CAPRISTANO, C.C. *Segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Propomos um estudo comparativo por dois motivos: primeiro, pela escassez de trabalhos desse tipo – seja na área da lingüística ou na área clínica tradicional² – e, segundo, por acreditarmos que um estudo comparativo poderia contribuir para uma melhor compreensão dos critérios lingüísticos utilizados pelas crianças – com ou sem dificuldades no processo de aprendizagem da escrita – para segmentarem seus textos.

No interior das pesquisas lingüísticas, vários trabalhos³ têm sido feitos com o intuito de compreender as diferentes dimensões do processo de aquisição da escrita pela criança e, especialmente, dentro desse processo mais amplo, compreender o modo pelo qual a criança adquire a noção de palavra.

Os trabalhos realizados no campo da lingüística, de modo geral, concordam com o fato de que as segmentações não-convencionais são indícios de uma reflexão da criança sobre a língua/linguagem e tornam mais evidente o trabalho do sujeito com a linguagem escrita. Além disso, distanciam-se da noção de “erro” como indicativo de distúrbio ou de patologia na medida em que consideram as segmentações não-convencionais como constitutivas do processo de aquisição da linguagem na sua modalidade escrita.

Porém, se levarmos em conta um campo científico mais amplo, não é incomum encontrarmos estudos que relacionam a segmentação não-convencional de palavras na escrita com alguma dificuldade e/ou alteração da linguagem, a problemas de aprendizagem ou aos chamados “distúrbios da leitura e da escrita” (conferir, por exemplo, os trabalhos de SANTOS, 1986; CIERI, 1997; ZORZI, 1997 e 1998).

² Concordamos com Coudry (2006), para quem é *tradicional* toda abordagem clínica e/ou educacional que, no que diz respeito à linguagem, encaminha a avaliação e o tratamento de pessoas, cérebro-lesadas ou não, sem a Lingüística para orientar a condução dessas práticas.

³ Conferir, por exemplo, os trabalhos de Abaurre (1987b e 1991), Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre e Silva (1993), Silva (1994), Capristano (2003 e 2004), Tenani, (2004) e Chacon (2004 e 2006).

Estudos desse tipo, prioritariamente, categorizam os diversos tipos de erros ortográficos, dentre eles os de segmentação não-convencional, contabilizam a frequência desses vários tipos de erros e os utilizam como indicativos de patologias no processo de aquisição da escrita.

A idéia de realizar este estudo surgiu a partir de minha entrada no Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho⁴ – e da oportunidade que tive de atender crianças que procuravam esse espaço diagnosticadas por médicos, fonoaudiólogos e psicopedagogos com os mais diferentes tipos de distúrbios – dificuldades de aprendizagem; distúrbio de leitura e escrita; dislexia; problemas no processamento auditivo; deficiência mental e outros. De posse dos relatórios trazidos por familiares que continham a descrição das dificuldades das crianças apontadas por médicos e por psicopedagogos, procurei entender quais sentidos eram atribuídos, por esses profissionais, a termos técnicos quase que incompreensíveis para mim, apesar de minha formação na área da saúde. Em geral, as descrições não eram condizentes com as produções textuais que as crianças realizavam no CCazinho e pouco diziam sobre os aspectos lingüísticos de seu processo de aquisição da escrita.

Logo que RD, uma menina de 09 anos que cursava a segunda série do ensino fundamental, chegou ao CCazinho, chamou nossa atenção sua resistência para se envolver em qualquer atividade de leitura e escrita. Começamos com alguns jogos, muita conversa sobre o que ela gostava de fazer e, aos poucos, ler e escrever tornou-se parte de nossas atividades. Já

⁴ O “Centro de Convivência de Linguagens” – CCazinho – configura-se como um lugar de pesquisa e de práticas com a linguagem onde se desenvolve um trabalho de leitura e escrita com crianças e jovens que receberam diagnósticos neurológicos como: dificuldades de aprendizagem, dislexia, problemas no processamento auditivo e deficiência mental. Tais diagnósticos produzem muitos efeitos negativos no processo de escolarização e na vida dessas crianças e jovens. No Capítulo I falaremos sobre a proposta teórico-metodológica do CCazinho.

nas primeiras produções, as primeiras dúvidas: “Como é que escreve *chuva*? E *gelo*? *O sapo* escreve junto?”.

As dúvidas de RD – e de outras crianças que participavam das atividades propostas no CCazinho – sobre a disposição dos espaços em branco na escrita, sem dúvida, serviram de motivação para esse estudo. Mas não só. Também nos motivou a curiosidade de compreender se havia realmente diferenças significativas no modo como RD segmentava seus textos em relação a crianças consideradas normais e, caso fossem encontradas diferenças, quais aspectos lingüísticos poderiam justificá-las.

Para que pudéssemos realizar este estudo comparativo, optamos por coletar os dados na sala de aula em que RD estudava, incluindo na coleta todos os alunos que estudavam com RD. Percebemos, nas primeiras visitas à escola de RD, que a principal preocupação da professora em relação à sua escrita era a questão ortográfica e, especialmente, as segmentações não-convencionais. O fato de RD escrever “tudo junto” – nas palavras da professora – era usado como um dos principais argumentos para justificar seu “problema de aprendizagem”, ou seu “atraso” em relação às outras crianças. A professora parece repetir o discurso da clínica tradicional, que considera a quantidade de erros extremamente relevante para indicar as diferenças e diagnosticar o distúrbio.

O desenvolvimento deste estudo fundamenta-se nas seguintes bases teóricas:

- (i) na neurolingüística de base discursiva (ND) desenvolvida no IEL, mais especificamente, o referencial teórico privilegiado pela ND referente aos estudos sobre a relação normal/patológico e a relação cérebro/linguagem;
- (ii) nos estudos que tratam do processo de aquisição da escrita a partir de relação sujeito/linguagem (como por exemplo, o trabalho de ABAURRE; FIAD & MAYRINK-

SABINSON, 1997) e da relação fala/oralidade/escrita/letramento (vamos nos basear, particularmente, em trabalhos como os de CORRÊA, 2004; CAPRISTANO, 2003 e 2004 e CHACON, 2004 e 2006).

Organizamos este estudo em cinco capítulos. O primeiro capítulo focaliza a proposta do trabalho realizado com crianças e jovens no CCazinho e apresenta a história clínica e escolar do sujeito RD. O segundo capítulo apresenta estudos sobre segmentação não-convencional realizados numa perspectiva lingüística e estudos realizados na área clínica – tanto na clínica tradicional como na clínica orientada pelos fundamentos teóricos da lingüística. O terceiro capítulo apresenta e discute as escolhas teórico-metodológicas para a realização deste estudo. O quarto capítulo apresenta e discute o olhar quantitativo para os dados de segmentação não-convencional e trata, também, de questões vinculadas ao paradigma de pesquisa que entende o processo de aquisição da escrita como linear e progressivo. O quinto capítulo propõe um olhar qualitativo para os dados de segmentação não-convencional e discute se há diferença nos critérios lingüísticos utilizados por RD e pelas crianças consideradas normais para segmentarem seus textos.

Finalizamos nosso estudo com o capítulo “Comparações possíveis”. Situamos as “comparações” no campo das “possibilidades” por dois motivos: por sabermos que nosso olhar para os dados – seja quantitativo ou qualitativo – não é isento, ou seja, é marcado pelo *lugar* e pela *posição* enunciativa que assumimos (PÊCHEUX, 1990) e por considerarmos a heterogeneidade das práticas sociais orais/letradas das quais as crianças participam.

1. CCazinho: que lugar é esse?

Vinculado ao *Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados* (CNPq: 521773/95-4) e compartilhando dos mesmos princípios teórico-metodológicos que fundamentam a área de neurolingüística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), em agosto de 2004, institucionalizou-se no Laboratório de Neurolingüística (LABONE) o “Centro de Convivência de Linguagens” – CCazinho. Desde a sua formação, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, o CCazinho conta com a colaboração de alunos de graduação (em Lingüística, Letras e Fonoaudiologia) e de pós-graduação. Esses alunos participam ativamente de todas as atividades que compõem o CCazinho: reuniões de planejamento e discussão dos casos; execução de atividades com grupo de jovens e crianças; reuniões com familiares e acompanhamento longitudinal, em sessões individuais, de crianças e jovens (COUDRY, 2006).

O CCazinho caracteriza-se como um lugar de ensino, de pesquisa e de extensão de serviços à comunidade. Nesse espaço, privilegiam-se diversas práticas de uso da linguagem, especialmente aquelas que envolvem o uso da leitura e da escrita. Participam dos encontros semanais em grupo – sempre às terças-feiras, das 16 às 18 horas – dez crianças e jovens que receberam diagnósticos neurológicos tais como: dificuldades de aprendizagem; distúrbio de leitura e escrita; dislexia; problemas no processamento auditivo; deficiência mental; dentre

outros. Todas as sessões são registradas em vídeo, transcritas e inseridas no *Banco de Dados do Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados* (CNPq: 521773/95-4).

Destaca-se que todas as crianças e jovens que participam do CCazinho apresentam uma história de fracasso no processo de escolarização, ratificada pela família e pela instituição escolar⁵. Por considerar a importância dessa questão é que o CCazinho foi instituído com o objetivo, mais geral, de possibilitar aos jovens e crianças o conhecimento e a confiança necessária para enfrentarem o processo de escolarização, bem como de fornecer-lhes instrumentos para lidar com as dificuldades e trabalhar na direção de sua inclusão social, por meio da escrita/leitura e do acesso a ambientes digitais (COUDRY, 2006).

O papel dos pesquisadores e alunos que participam do CCazinho é acompanhar o processo de aquisição e uso da leitura e da escrita de crianças e jovens porque o diagnóstico que receberam pode determinar aquilo que a criança e o jovem pode e deve ser. Desde 1980 desenvolvendo estudos, orientando trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado e, também, acompanhando crianças diagnosticadas pela clínica tradicional como disléxicas, Coudry (1987, 1991, 2003) mostra a impropriedade dos rótulos atribuídos a crianças e jovens, bem como a inadequação das avaliações e tratamentos pelos quais eles passam.

O CCazinho é um lugar que se distancia da clínica tradicional, que só tem olhos para o que é considerado anormal, patológico. Propõe formar crianças e jovens leitores/escritores que dominem as formas da língua de maneira autônoma.

⁵ Cabe destacar que família e escola ratificam a história de fracasso escolar de modo diferente. A família, em geral, aceita a história de fracasso confirmada por exames neurológicos, genéticos, diversos tipos de testes e pela instituição de ensino. A escola, instituição que poderia criticar, refutar e mudar a história de fracasso, também não o faz, ao contrário, encontra nos exames e testes a justificativa que a isenta de ensinar o aluno a ler e a escrever.

As crianças não treinam a língua (oral/escrita), são sempre convidadas a refletir sobre ela por meio de atividades que podem efetivamente ocupar um lugar em suas vidas – na escola, em casa, com os amigos, na igreja, na lanchonete. O Dado 01, abaixo, apresenta um desses momentos de reflexão sobre a língua. No dia 08/03/2005, os participantes do CCazinho assistiram o filme “SHREK”. Na sessão posterior, do dia 15/03/2005, após uma discussão com o grupo sobre o que haviam achado do filme, algumas crianças foram convidadas a irem à lousa e escreverem o nome de alguns personagens.

Dado 01: Escrita do nome de alguns personagens do filme SHREK.

No.	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal
1	Imc	Escrevam do jeito que vocês acham que é, a gente vai discutir justamente isso.	
2	VC		Escreve: SHERC BURRICO PRINSESA E em seguida reescreve: SHEREQUE BURRICO PRINCESA
3	FG		Escreve SCHEREQUE
4	MP		Escreve SHREQUE
5	RD		Escreve CHERE PRICESA
6	Ieo	Antes de escrever o nome mesmo do filme, como tá lá no filme, todo mundo que escreveu, o VC, FG, MP e RD, tudo que vocês pensaram na hora de escrever o nome do Shrek faz todo sentido, porque a gente fala “CHE-RE-QUE”, né?! No português, é assim que a gente faz então faz todo sentido. Mas olha só como é o nome danado	
7	Ieo		Escreve na lousa a palavra SHREK
8	Ieo	Mas olha, como a nossa língua é o português, a gente fala português, quando a gente vai falar isso aqui, a gente fala CHE – RE – QUE, né?! Por quê? Porque a gente é falante do português!	
9		RECORTE	

Note-se, neste dado, que cada uma das crianças VC, FG, MP e RD apresenta hipóteses diferentes para a escrita de “SHREK” e de “princesa”. Em relação à escrita do nome “SHREK”, a pesquisadora Ieo tenta explicar para as crianças que todas as hipóteses aventadas por elas são possíveis porque têm por base a língua materna de cada uma, o português. Sabemos que o que as crianças fizeram não foi uma simples tentativa de transcrever o nome do personagem “SHREK”; elas também se basearam no conhecimento que têm da escrita do nome “SHREK”, repetido várias vezes na tela durante a apresentação do filme⁶. O fato que gostaríamos de destacar é a possibilidade que essas crianças tiveram de refletir sobre a língua, de pensar sobre a língua, de fazer escolhas usando o conhecimento que têm sobre a língua, sem a preocupação de serem avaliadas ou corrigidas.

Além do trabalho em grupo, os pesquisadores e alunos que participam do CCazinho realizam atendimentos individuais semanais das crianças. Nesses atendimentos, propõem e discutem com as crianças diversas atividades de leitura e escrita, analisam os cadernos escolares, interagem com a família e se instrumentalizam de todo conhecimento possível para lidar com as dificuldades dessas crianças e com as suas próprias.

Quando chegam ao CCazinho, geralmente, as crianças já enfrentaram uma dura jornada de médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, exames, diagnósticos, relatórios. Uma história de fracasso que as mantém quietas, tímidas, caladas. A cabeça está sempre baixa, os ombros sempre caídos e o semblante sempre desconfiado e triste. Quando chegam ao CCazinho, elas não perguntam nada, não manifestam seus desejos; mesmo que solicitadas a

⁶ Como o filme estava sendo muito divulgado nessa época, provavelmente, as crianças também tenham visto o nome do filme em muitos outros lugares.

fazê-lo, só respondem àquilo que perguntamos e com voz com tão baixo volume que quase não é possível ouvi-las.

A família também chega ao CCazinho desanimada. Foram muitos profissionais, muitas clínicas. Às vezes, os pais dizem que de nada adiantou, porque não sabem o que o filho tem, só sabem que não aprende. Os resultados dos tratamentos também são questionados pelos pais. Geralmente são anos de tratamento fonoaudiológico e psicopedagógico que, na opinião deles, não resolvem porque as notas continuam baixas, os filhos continuam sendo reprovados ou a escola continua se queixando do rendimento deles.

Quanto à relação da família com a escola, também, geralmente, não é nada fácil. Os pais sempre trazem queixa da professora ou da coordenadora pedagógica. Sempre trazem relatos de tentativas frustradas de negociarem com a escola. Geralmente já se envolveram em brigas e discussões com professores, e a criança já mudou de escola várias vezes. Analogamente, quando vamos visitar as escolas para conhecê-las melhor, as reclamações se repetem: as notas estão muito baixas, provavelmente vai haver uma reprovação, a culpa é da família, que é desestruturada, não acompanha as atividades da criança, ou, pior, a criança não aprende porque é disléxica, e dislexia, na visão da escola, não tem cura.

Coudry (2006) destaca a importância do trabalho que vem sendo realizado com as famílias das crianças e jovens que freqüentam o CCazinho. A autora ressalta que, nesse Centro, as famílias encontram um lugar para lidarem com as dificuldades de seus filhos e, principalmente, para descobrirem potencialidades encobertas pelo diagnóstico. As famílias descobrem, também, um lugar para falarem de suas próprias dificuldades, insegurança, medo e dúvidas.

No CCazinho são realizadas reuniões mensais com os pais, momento em que são explicadas quais atividades foram desenvolvidas por seus filhos e de que modo essas atividades – contar e recontar histórias, assistir a filmes, enviar cartas e e-mails – envolvem o uso de práticas sociais faladas/escritas. O objetivo desse encontro não é fornecer regras – como num manual de instrução – sobre como lidar com as dificuldades dos filhos. Mais do que informar os pais, o objetivo “é o de desmistificar o imaginário sob o qual esses pais interpelam seus filhos, ou seja, ‘Ele não aprende nada’; ‘Ele só faz quando quer’; ‘Ele é assim mesmo, a professora já falou que ele é muito atrasado’” (COUDRY, 2006).

No trabalho com os pais, eles são incentivados a se envolverem com os seus filhos em práticas de leitura/escrita variadas, como: confeccionar listas de compras, ler rótulos de produtos no supermercado ou em casa, anotar e ler receitas, ler e contar histórias, dentre outras. Os pais também recebem atendimentos individuais para tratarem de temas que lhes são importantes, como, por exemplo, o relacionamento pessoal entre eles e seus filhos, problemas comuns na puberdade e na adolescência –como indisciplina e sexualidade – e questões médicas que envolvem as crianças.

A proximidade com os pais nos permitiu observar que não é apenas o acesso a livros, revistas, jornais, ou seja, a certos tipos de bens culturais valorizados na sociedade, que é importante; esse acesso, freqüentemente, precisa ser mediado para que possa realmente fazer algum sentido para a família e para a criança. Em geral, o aluno ou o pesquisador do CCazinho mediavam o acesso aos livros, revistas, jornais durante as sessões. O simples acesso a um material de leitura não significa motivação para a família e a criança começarem a se interessar por livros. Coudry (2006) salienta que essa observação a levou à criação, no CCazinho, de uma biblioteca circulante, composta de livros representativos da literatura

infantil. Estabeleceu-se um contrato particular com as crianças, que inclui as condições de empréstimo, devolução e o cuidado com os livros. No período de funcionamento dessa biblioteca, foi possível perceber que todas as crianças solicitam livros, tanto as que dominam quanto as que não dominam ainda a escrita. Esse fato aponta para uma mudança de atitude importante, principalmente das crianças que não decodificam caracteres ortográficos. Parece ter ocorrido uma transformação no imaginário das crianças do que pode ser ler e escrever e do lugar que elas podem ocupar nesse universo da leitura e da escrita⁷.

2. RD: quem é esse sujeito?

RD é uma menina, nascida em julho de 1996, atualmente com 11 anos, que frequenta semanalmente o CCazinho.

A família de RD chegou ao CCazinho, em setembro de 2004, depois de ter passado por inúmeras clínicas e atendimentos médicos. De acordo com informações de sua mãe, desde pequena ela tem dificuldades para aprender a ler e a escrever. RD demorou para andar, para falar e, quando começou a falar, ninguém a compreendia.

Antes de chegar ao CCazinho, RD havia frequentado várias escolas particulares. A mãe disse que, geralmente, procurava trabalho de faxineira nas escolas para conseguir bolsa integral ou parcial para o estudo dos filhos. O filho mais velho havia tido muitas dificuldades escolares e foi comparado ao pai, que também não conseguia aprender a ler e a escrever e

⁷ Essa mudança de atitude é visível no comportamento de RD. Conhecemos a biblioteca da escola de RD por ocasião da coleta de dados. A escola dispõe de um acervo enorme, uma sala de leitura e uma bibliotecária e, nessa época, a professora informou-nos que RD raramente levava algum exemplar para casa. Diferente do que ocorre no CCazinho, espaço em que RD, além de se interessar pelos livros dos colegas, se interessa em levá-los para casa. Provavelmente no CCazinho, mesmo não dominando a escrita, RD se veja como leitora.

terminou apenas a segunda série. Na primeira entrevista, a mãe informou que havia cursado o magistério e que chegou a dar aulas quando morava no Nordeste – ela é natural de Pernambuco. Disse, chorando, que achava muito importante que os filhos estudassem para que não repetissem sua história e a de seu marido.

Como a família de RD é evangélica, atualmente a criança frequenta a segunda série do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola particular evangélica, da região de Campinas. De acordo com as informações da mãe, RD começou a frequentar essa escola depois que a relação entre a criança e a professora anterior tornou-se insustentável. Numa das discussões com a professora, ao invés de apenas chorar, como sempre fazia, RD a agrediu com a cadeira. Como não foi possível mudar de turma, ela precisou mudar de escola.

De acordo com o relato da mãe, logo que RD iniciou a primeira série, a professora percebeu que ela tinha muita dificuldade; em razão de muitas reclamações, a mãe optou por procurar apoio psicopedagógico. Quando chegou ao CCazinho, o trabalho psicopedagógico já vinha sendo realizado há três anos, e a mãe atribuiu à psicopedagoga, e não à escola, o início da alfabetização de RD.

Foi por um encaminhamento da psicopedagoga que RD, ao mesmo tempo em que começou a frequentar o CCazinho, iniciou uma avaliação no “Ambulatório de Neurodificuldades de Aprendizagem” de um hospital público. Em abril de 2005 recebemos os relatórios (ANEXO I e II) constando o parecer do ambulatório sobre as dificuldades de RD.

O primeiro relatório⁸ (ANEXO I) descreve as dificuldades de RD em relação a vários aspectos: “mental, motor, funções visuais superiores, linguagem, leitura e escrita, memória, destreza aritmética e processos cognitivos lingüísticos”. No que diz respeito mais

⁸ Teceremos comentários mais pormenorizados à respeito dos relatórios no próximo capítulo.

especificamente à *leitura e escrita* temos a seguinte avaliação: “desordens na análise e síntese fonêmica. Realiza cópia de letras e palavras e orações, porém sem compreender o que escreve. A análise e sínteses fonêmicas mostraram-se prejudicadas”. Quanto aos chamados “*processos cognitivos lingüísticos*”, a descrição do relatório é a seguinte: “inabilidade para sequencialização lógica. Apresenta distorções e fragmentação de histórias, não demonstrando entendimento do contexto apresentado e do significado oculto”.

Por fim, o relatório apresenta o seguinte encaminhamento: “Terapia Fonológica para atender as necessidades relacionadas ao processamento da informação e consciência fonológica, que se mostraram interferentes no desempenho acadêmico”.

Do segundo relatório – de avaliação psicopedagógica – (ANEXO II), consta o seguinte resultado, relativo à leitura e escrita de RD: “não está alfabetizada e apresenta trocas na escrita. Sua leitura, lenta e silabada, dificulta a interpretação de textos simples. Diante de tais dificuldades, seu desempenho no TDE⁹ foi classificado como inferior nas três sub-áreas investigadas (escrita, aritmética e leitura). Chama a atenção também o desenho da figura humana aquém do esperado para a sua faixa etária”.

O processo de avaliação de RD nesse ambulatório, de acordo com informações recebidas pela mãe no dia em que recebeu o diagnóstico, demorou muito mais tempo do que o previsto porque RD não foi colaborativa na realização da bateria de testes. A mãe de RD disse que estava muito decepcionada com o resultado da avaliação: disseram-lhe que RD tinha dificuldade de aprendizagem mas que, como o ambulatório apenas realizava o diagnóstico,

⁹ O TDE é um instrumento psicométrico que busca oferecer, de forma objetiva, uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. No que se refere à escrita, o subteste é composto por atividades como escrita do nome próprio e de palavras isoladas sob a forma de ditado (STEIN, 1994). É um teste padronizado muito utilizado na clínica fonoaudiológica e psicopedagógica para avaliar os “distúrbios de aprendizagem”.

mas não prestava atendimento terapêutico, ela deveria continuar em atendimento no CCazinho e com a psicopedagoga. A mãe relatou que “não precisava de sete meses para ouvir o que ela já sabia”.

De posse desses relatórios, um fato nos chamou a atenção: a descrição das dificuldades de RD não condizia com o seu desempenho durante as atividades de leitura e escrita propostas no CCazinho. Segue abaixo o Dado 02, produzido por ela no dia 31/05/2005, apenas dois meses após termos recebido o relatório.

Dado 02: Carta escrita por RD para MV¹⁰.

campinas, 31 de maio de
2005.
Oi M ...
R
Eu sou R
Eu tenho 8 anos, 2ª série
Eu moro
centro, gosto da escola, no
velista de, a
matéria de Matemática é a
que mais gosto, eu gosto de
computador
E você? onde você estuda?
vêmha aqui?
tchau
R

¹⁰ Os nomes presentes nos textos que poderiam revelar a identidade das crianças foram apagados.

Leitura¹¹:

Campinas, 31 de maio de 2005.
Oi M.V.
Eu sou R.
Eu tenho 8 anos, estou na 2ª série.
Eu moro em (nome da cidade), no centro gosto da escola Adventista de (nome da cidade). A matéria de matemática é a que mais gosto. Eu gosto de jogar no computador. E você? Onde você estuda?
Venha aqui?
Tchau
R.

A atividade proposta nesta sessão foi escrever uma carta para a criança MV, que deixou de frequentar o grupo do CCazinho. Uma das investigadoras que participava da sessão escreveu na lousa alguns dos itens formais que aparecem em uma carta: nome da cidade com cabeçalho e nome do destinatário.

Mesmo com dificuldades em relação à convenção ortográfica e a aspectos relacionados à textualidade em construção (coesão, coerência textual e pontuação), nota-se que RD realizou uma produção adequada ao gênero discursivo proposto: carta. Diferente daquilo que os relatórios acima mencionam, esse texto não foi construído a partir de uma “cópia de letras e palavras e orações”. Uma criança que “não está alfabetizada” e que “não compreende o que escreve” – como afirma o relatório – seria capaz de realizar uma produção textual como essa? Parece que não.

Grande parte dos profissionais que se propõem a avaliar e a diagnosticar os distúrbios de leitura e escrita enfatiza a necessidade de o profissional avaliador entrar em contato com a escola antes de fechar o diagnóstico, na medida em que é necessário conhecer a proposta pedagógica da escola e avaliar as condições de ensino em que a criança esta inserida. No

¹¹ Abaixo da maioria dos dados optamos por colocar a leitura que foi possível atribuímos ao texto.

primeiro contato com a escola, pudemos observar que nenhum dos profissionais que diagnosticaram RD havia feito qualquer tipo de contato com a escola.

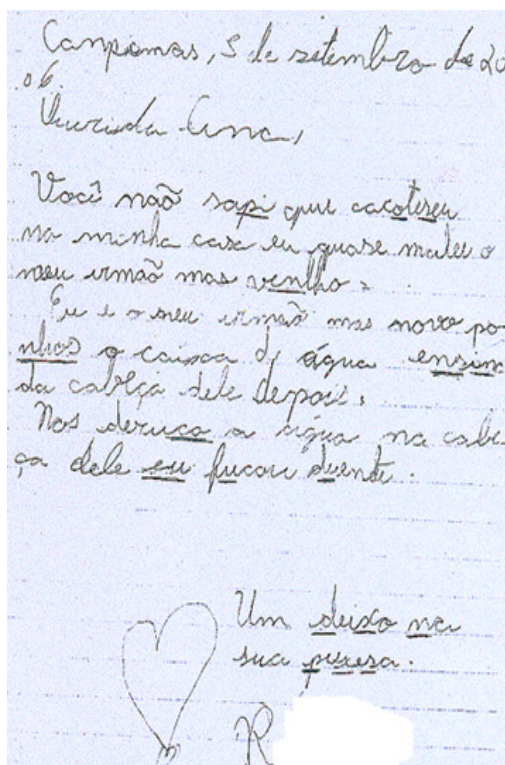
Atualmente, RD é uma criança muito diferente daquela que chegou ao CCazinho há dois anos. Era uma criança tímida, calada e, geralmente, chegava de mau humor. Qualquer atividade relacionada à leitura e à escrita significava-lhe uma tortura, ela as detestava. Sempre encontrava um subterfúgio para não realizar a atividade proposta: dor de cabeça, sede, fome, vontade de ir ao banheiro ou o barulho da rua.

Nos primeiros dois meses, as sessões eram apenas individuais, até que optamos por inseri-la no grupo, ainda pequeno nessa época, formado por apenas quatro crianças. A inserção de RD em um grupo foi excelente. Ela passou a se mostrar mais atenta e concentrada, mais interessada, menos resistente às atividades de leitura e escrita, e seu humor melhorou. A mudança pôde ser observada, inclusive, nas sessões individuais. Ler e escrever parecia ter ganhado sentido.

O último relatório de atendimento individual de RD, realizado por alunas do quarto ano do curso de fonoaudiologia da Unicamp¹², em dezembro de 2006, ressalta a mudança que ela conseguiu no último ano: “RD foi assumindo um lugar de sujeito da linguagem, o que lhe permitiu diferentes possibilidades de interação que começaram a se manifestar em situações casuais dentro do grupo do CCazinho: RD agora fala mais alto permitindo que lhe ouçam, e nessa interação conta fatos e acontecimentos de sua vida familiar e escolar” (p.3).

¹² Parte do programa da disciplina AM-035 *LER E ESCREVER: ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS* é desenvolvida no CCazinho. Essa disciplina foi introduzida na grade curricular dos cursos de graduação da Unicamp em 2006, com o intuito de investir, institucionalmente, na formação de alunos para enfrentarem a patologização que assola o processo – normal – de aquisição da escrita/leitura. O objetivo é preparar alunos de Linguística, Letras, Fonoaudiologia e Pedagogia para compreenderem as dificuldades que crianças e jovens apresentam na aquisição e uso da escrita. Os alunos exercem o papel de *cuidador* de uma criança do CCazinho, além de participarem de novas avaliações (COUDRY, 2006).

As alunas descrevem, também, no relatório, que, por meio de um trabalho com letras de madeira, RD refletiu sobre seus processos de escrita e reformulou suas escolhas. Ressaltam, por fim, que as instabilidades ortográficas eram bem mais raras e que a percepção e a correção das palavras grafadas de maneira inadequada já era autônoma. Segue uma carta produzida por RD durante uma sessão individual para uma das alunas que participavam do CCazinho, no segundo semestre de 2006.



Campinas, 5 de setembro de 2006.
Querida Ana,
Você não sabe que aconteceu na minha casa eu quase matei o meu irmão mais velho.
Eu e o meu irmão mais novo colocamos a caixa de água em cima da cabeça dele depois.
Nos derrubamos a água na cabeça dele e ele ficou doente.

Um beijo na sua bochecha.
R.

Leitura:

Campinas, 05 de setembro de 2006.
Querida Ana,
Você não sabe o que aconteceu na minha casa eu quase matei o meu irmão mais velho.
Eu e o meu irmão mais novo pusemos a caixa de água em cima da cabeça dele depois.
Nos derrubamos a água na cabeça dele e ele ficou doente.
Um beijo na sua bochecha.
R.

Capítulo II

Segmentar palavras na escrita

Este capítulo tem como propósito apresentar e discutir estudos sobre segmentação não-convencional realizados numa perspectiva lingüística e numa perspectiva clínica – esta última, fundamentada, ou não, pela lingüística. Na perspectiva lingüística, daremos ênfase, na seção 1, a estudos sobre segmentação não-convencional que, no Brasil, foram pioneiros por destacarem os vínculos entre esse tipo de segmentação e fatos de natureza fonético-fonológica¹³; na seção 2, enfocaremos estudos que têm como base teórica a heterogeneidade da constituição da escrita, tal como concebida por Corrêa (1997 e 2004)¹⁴. Referente à segmentação não-convencional de palavras na área clínica, optamos por apresentar e discutir, na seção 3, estudos que se fundamentam na clínica tradicional – ou seja, aquela que não tem como fundamentação teórica e metodológica os trabalhos da lingüística – e, na seção 4, estudos clínicos que se fundamentam na perspectiva lingüística.

1. A segmentação não-convencional de palavras

O ponto de partida para a maioria dos estudos que se propõem a refletir sobre a presença não-convencional dos espaços em branco na produção escrita de crianças que estão aprendendo a ler e a escrever tem sido trabalhos como os de Abaurre (1987b, 1989, 1991, 1996 e 1999), Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre e Silva (1993), Cagliari (1993 e 1998) e

¹³ Conferir por exemplo os trabalhos de Abaurre (1987 a e b, 1989, 1991, 1996 e 1999); Abaurre e Cagliari (1985); Abaurre e Silva (1993); Cagliari (1993 e 1998); e Silva (1994).

¹⁴ A organização proposta para as duas primeiras seções é apenas didática, pois, como Corrêa (2004) destaca, para propor a heterogeneidade constitutiva da escrita, inspirou-se em trabalhos anteriores como os de Street (1984), Tfouni (1994) e Chacon (1998), bem como em trabalhos sobre aquisição da escrita realizados por Abaurre (1987b, 1989, 1991, 1996 e 1999) e Silva (1994) que destacaremos na seção 01 deste trabalho.

Silva (1994). Esses trabalhos são pioneiros em destacarem vínculos entre a segmentação não-convencional de palavras e fatos de natureza fonético-fonológica. Para esses autores, porções textuais segmentadas de modo diferente do previsto pelas convenções ortográficas indicariam padrões rítmico-entonacionais da oralidade e parecem obedecer a princípios subjacentes ao estabelecimento de constituintes prosódicos.

Abaurre (1991), ao lidar com questões de segmentação não-convencional no aprendizado inicial da escrita, apresenta alguns exemplos da escrita infantil – tais como: *a baso, a quela, na quela, vi zita* – nos quais, segunda a autora, é possível reconhecer a forte influência dos pés binários trocaicos¹⁵. Neste trabalho, Abaurre observa que dados como esses confirmam a hipótese de que representações fonológicas subjacentes mais adequadas para as línguas naturais deveriam incluir unidades rítmicas como os pés métricos, conforme postulados pelas fonologias ditas não-lineares. Ressalta, também, que dados da escrita inicial do português poderiam servir de confirmação para propostas de estabelecimento de parâmetros de acentuação, na língua, com base em recentes teorias métricas sobre o acento. Para Abaurre (1996), os dados da aquisição da escrita podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a própria teoria lingüística, na medida em que tais dados podem tornar-se “importantes indícios do processo geral, através do qual continuamente vai constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem” (ABAURRE, 1996, p.112).

Outro importante trabalho sobre a segmentação não-convencional de palavras é o de Silva (1994). Para o autor, a colocação de espaços em branco entre palavras envolve, entre vários outros aspectos, uma reflexão metalingüística sobre classes morfológicas, ou seja, sobre

¹⁵ Pés binários trocaicos são aqueles constituídos de duas sílabas, sendo mais forte a primeira.

o conhecimento da própria palavra escrita convencional – tarefa que a criança ainda não está acostumada a fazer. Para Silva (op. cit.), além das classes morfológicas, a criança em processo inicial de aprendizagem da escrita utiliza, também, estratégias de segmentação idiossincráticas e específicas para um dado momento, relacionadas “com aspectos discursivo, fonético, fonológico e semântico da linguagem oral” (SILVA, 1994, p.32).

Em relação aos aspectos discursivos dos textos *espontâneos*¹⁶, Silva (1994) ressalta que muitas das propostas de segmentação de palavras feitas pelas crianças resultariam da tentativa de se representar graficamente a *expressividade discursiva* – atitude emocional do falante ao enfatizar partes de um enunciado –, através de estratégias de segmentação baseadas na linguagem oral. Vejamos o Exemplo 01, apresentado por Silva (1994, p.34):

Exemplo 01

“Amiharede foi robato
de demi
O neuradio foi robado
A mia roda foi robada
rara seupego e le
André”

No Exemplo 01, é possível observar marcas de *expressividade*, tais como o uso de pronomes possessivos – “miharede”; “neuradio”, “mia roda” – que tornam a criança “sujeito daquilo que conta” (op. cit. p. 34). Essa forma de escrita *expressiva*, segundo o autor, estaria

¹⁶ Para Silva (1994), a utilização de textos *espontâneos* em seu trabalho tem como objetivo distanciar-se dos trabalhos baseados em estágios evolutivos, como os de Ferreiro e Teberosky (1986). O autor destaca que seu estudo busca compreender os processos subjacentes à organização lingüística interna da criança por meio de dados extraídos de situações interativas naturais (texto espontâneo), diferente dos trabalhos baseados em estágios que focalizam o produto. Silva (op. cit., 1994) observa que, nas situações experimentais, o investigador opera com unidades lingüísticas descontextualizadas, enquanto que a criança atua com a linguagem oral, pois sua experiência com a escrita ainda é pequena. É por isso que a resposta da criança, na maioria das vezes, diferiria das categorias lingüísticas propostas pelo adulto.

muito ligada às atividades da criança e ao seu mundo, no qual verbaliza os seus sentimentos e sua maneira de ser. Os textos espontâneos, marcados por esse caráter *expressivo*, evidenciam grande diferença de conteúdos quando comparados com os “textos” organizados por frases soltas, descontextualizadas e artificiais como os encontrados em cartilhas e nos cadernos escolares. Além disso, a criança que experimenta significativamente a escrita, sem medo de errar, depara-se com vários problemas ao tentar usar a escrita alfabética, pois ainda não domina as convenções ortográficas. Silva observou a presença mais acentuada de unidades hipossegmentadas quando a criança tenta representar graficamente a sua expressividade discursiva. Tal fato pôde ser observado, por exemplo, em situações textuais em que ocorrem diálogos. Em tais situações, “a criança tende a hipossegmentar 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” (op. cit. p.74).

No que se refere aos aspectos fonético-fonológicos da linguagem oral relacionados às segmentações não-convencionais, Abaurre (1987b), Abaurre e Silva (1993) e Silva (1989 e 1994) destacam o fato de as crianças utilizarem como critério para segmentar seus textos a percepção de grupos tonais e grupos de força¹⁷. Grupo tonal, para os autores, é uma unidade de informação que se manifesta por um padrão rítmico entonacional específico, e grupo de força caracteriza-se como um suporte segmental de uma proeminência acentual possível em termos de enunciado. A percepção de grupos tonais e grupos de força estaria mais relacionada aos episódios que Silva (1994) denominou como sendo de hipossegmentação, ou seja, junção

¹⁷ Cabe salientar que, na época em que os trabalhos de Abaurre e Silva citados foram publicados, os primeiros trabalhos de Nespor e Vogel sobre fonologia prosódica e os constituintes prosódicos ainda estavam sendo publicados no exterior.

de duas ou mais palavras. O autor salienta que, “dentre os aspectos prosódicos da linguagem oral, as saliências fonéticas de G’s. T’s. [Grupos Tonais] e G’s. F. [Grupos de Força] podem atuar como um referencial importante para a criança na definição de suas unidades de escrita” (SILVA, 1994, p.74).

Abaurre (1987b), Abaurre e Silva (1993) e Silva (1994) observam que as crianças, de modo geral, ao mesmo tempo em que recorrem aos enunciados falados para fazer várias hipóteses sobre a escrita, “recorrem também à escrita para conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação que com o tempo se constituirão em representações canônicas da língua” (ABAURRE, 1987, p. 134). Os autores observam que a percepção, dos grupos tonais e de força, utilizada pelas crianças como critério para algumas segmentações não-convencionais pode ocorrer combinada com a percepção que a criança tem de unidades gráficas. Silva (1994) apresenta o seguinte exemplo:

Exemplo 02

Eu gosto da minha Escola
poce é laébonita
Valdecir

O autor destaca, no Exemplo 02, que a percepção de um grupo tonal poderia ter resultado na seguinte representação gráfica: élaébonita. No entanto, o que parece ter ocorrido é que a criança identifica o *e* como unidade gráfica autônoma¹⁸, fato que daria origem ao corte: é laébonita.

No que se refere à combinação entre grupos de força e percepção do código gráfico, Silva (1994) observa que hipersegmentações – caracterizadas por uma separação de palavras além daquela prevista pela ortografia – tais como as descritas: “*a mava*”, “*de mais*”, “*na*

¹⁸ A nosso ver, a criança reconhece o verbo ser no presente do indicativo: “é”.

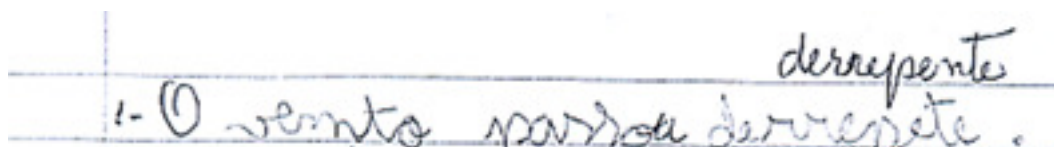
quela”, “*a rumou*”, “*com migo*”, entre outras, podem resultar da percepção de que unidades gráficas como *a*, *de* e *com* podem ser autônomas na escrita.

Araújo, Ferreira e Chacon (2004), num estudo sobre hipersegmentações na aquisição da escrita, chegam a conclusões semelhantes às de Silva (1994). Os autores observaram que as crianças solucionaram o problema específico que a escrita lhes apresenta de como segmentar motivadas: a) pela percepção de aspectos prosódicos da oralidade, tais como sílabas e pés; b) pelo aprendizado formal e informal da escrita, considerando que, na maioria das ocorrências, ao menos uma das partes hipersegmentadas coincidiu com palavras bem conhecidas da língua; e c) pelo apoio tanto em sua experiência com a oralidade quanto em sua experiência com a informação letrada, não sendo possível precisar o quanto um aspecto seria mais determinante que o outro.

Cabe salientar, mais uma vez, que esses estudos diferem da noção de “erro” como indicativo de desvio/patologia e consideram as segmentações não-convencionais como constitutivas do processo de aquisição da linguagem na sua modalidade escrita. Para esses autores, seria importante que os professores enxergassem, para além do “erro”, os percursos das crianças e as suas hipóteses a respeito da escrita. Abaurre e Cagliari (1985) observam que, às vezes, as crianças terminam por estabelecer uma relação penosa com a escrita porque a escola costuma reduzir seu ensino à correção ortográfica. Na visão dos autores, “avalia-se a produção dos alunos segundo critérios categóricos de certo ou errado, aplicados ao produto, porque a escola não sabe (ou não quer) avaliar o **processo** de aquisição da escrita” (ABAURRE E CAGLIARI, 1985, p.28, grifo dos autores).

A respeito do modo como a escrita é avaliada – por professores ou profissionais que trabalham com o processo de alfabetização – observe-se o Dado 03 que destacamos abaixo:

Dado 03: trecho de uma atividade realizada no atendimento psicopedagógico de RD, no ano de 2005.



1- O vento paroua derrepente.

No dado 03, retirado do “caderno de atividades” a que tivemos acesso por intermédio da família de RD, o enunciado da atividade era o seguinte: “forme 05 frases com o verbo no passado”. Neste Dado consta apenas uma das cinco frases construídas por RD. Nota-se que as marcas de refacção indiciam que a atividade produzida foi, posteriormente, corrigida. É muito provável que a preocupação com a correção ortográfica tenha sido o fator que motivou o profissional a corrigir a omissão da letra *n* em posição de coda na sílaba “pen” da palavra grafada por RD como “derrepete”. No entanto, é digno de nota o fato de o profissional não ter notado que, na sua própria proposta de correção ortográfica, a locução “de repente” foi segmentada fora das convenções. A leve rasura no segundo “erre” da palavra grafada como “derrepente” pode ser um indício de que o profissional tenha ficado em dúvida se a grafia era mesmo com dois “erres”, mas ele não parece ter ficado em dúvida sobre o modo como segmentou essa porção textual. Mesmo com boa formação acadêmica, o que nos permite inferir um bom domínio das convenções ortográficas, o profissional parece ter sido “capturado” por um aspecto prosódico da fala, mais especificamente, pela percepção do grupo clítico¹⁹.

¹⁹ Para Nespor e Vogel (1986) o grupo clítico é unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica. Caracteriza-se como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo. No caso

No entanto, o oposto também pode acontecer, o de sermos capturados pela nossa sujeição a uma visão “grafocêntrica” (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p.68) da língua a ponto de ouvirmos a “fala através da forma ortográfica” (ABAURRE E CAGLIARI, 1985, P.27). Observe-se o episódio abaixo, Exemplo 03, que extraímos do estudo de Cox & Assis-Peterson (2001, p.68) sobre o modo como professores e alunos constroem a noção de palavra:

Exemplo 03

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

Ao olhar a frase, a professora reage da seguinte maneira:
Pr. Ô meu filho, porque você escreveu junto? Você fala uma palavra e dá um espaço, fala outra e dá outro espaço. Por exemplo, ‘eu’ e ‘você’ não escreve junto...”

Neste exemplo, quando a professora diz “*Você fala uma palavra e dá um espaço, fala outra e dá outro espaço*”, ela parecer ter sido capturada pela noção de palavra construída por uma sociedade que às vezes se “esquece” do papel da própria escrita na construção dessa noção. Cox & Assis-Peterson (2001) observam que “pessoas alfabetizadas costumam lidar com o conceito morfológico de palavra como se ele fosse auto-evidente” (op. cit. 2001, p. 58). Os autores comentam que a palavra é um *signo lingüístico* delimitado de um lado e de outro por espaços em branco e que

[...] Na tradição letrada e visualista do Ocidente, entre os indivíduos habituados à prática da leitura e da escrita, a propriedade/realidade de um tal conceito não está certamente em questão. Pilar da gramática e do dicionário (os dois instrumentos básicos da arte da escrita), ela não lhes causa qualquer perturbação, ao menos não até que se defrontem com uma língua estrangeira (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p.58).

do dado 03, “de” se constituiria como clítico e “repente” como a palavra de conteúdo. Para mais informações sobre o grupo clítico, conferir o capítulo V desta tese.

Ferreiro e Pontecorvo (1996), a respeito do conceito de palavra, afirmam que “seria mais adequado dizer que a escrita define a unidade ‘palavra’, já que a escrita nos oferece a melhor definição *prática* (não teórica) de palavra: conjunto de letras separadas por espaços em branco” (op.cit, p.40).

Preferimos nos aproximar da perspectiva de Corrêa (2004), que trata a materialidade gráfica e a sonora como heterogêneas e recusa a dicotomia entre as modalidades escrita e falada da língua. Para Corrêa (op. cit.), o encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito começa “pelos seus materiais significantes, como o gesto articulatório e o gesto traduzido graficamente em ritmo da escrita” (CORRÊA, 2004, p.5).

Passaremos a uma discussão mais pormenorizada do modo heterogêneo de constituição da escrita proposto por Corrêa (2004) e o modo como essa perspectiva teórica tem fundamentado alguns estudos sobre segmentação não-convencional.

2. A segmentação não-convencional na perspectiva heterogênea de constituição da escrita

Temos encontrado vários trabalhos²⁰ que partem do princípio de que as segmentações não-convencionais seriam marcas privilegiadas de observação da *heterogeneidade constitutiva da escrita* – conceito proposto por Corrêa (1997 e 2004).

De acordo com Corrêa (2004), seu ponto de partida para a fundamentação teórica do *modo heterogêneo de constituição da escrita* é a afirmação de Marcuschi (1995) –, parcialmente modificada em Marcuschi (2001) – de que a relação fala/escrita (enquanto fato lingüístico) não está restrita ao código, mas sempre em relação a um conjunto de práticas sociais (oralidade/letramento). Para Corrêa (op. cit.), os fenômenos de fala e escrita “dados à

²⁰ Conferir, por exemplo, Capristano (2003 e 2004), Paula (2004), Tenani (2004), Chacon (2004 e 2006) e Serra, Tenani e Chacon (2006).

observação podem ser vistos enquanto fatos lingüísticos e enquanto práticas sociais”; no entanto, não se pode deixar de considerar a intrínseca relação entre um fato lingüístico e uma prática social²¹ (op. cit., p. 02). O autor assume que os fatos lingüísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, as práticas orais/letradas²².

No que diz respeito à relação oral/escrito, Corrêa (2004) recusa o modelo autonomista de escrita – defendido por autores como Goody (1979) e Olson (1977) –, que dicotomiza radicalmente as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, e aproxima-se, em parte, do modelo que toma a relação oral/escrito como recurso metodológico – defendido por Tanen (1982), Biber (1988) e Marcuschi (1995 e 2001) – na medida em que, na busca de definir essa heterogeneidade como constitutiva da escrita, encontra algum fundamento para sua proposta no segundo modelo.

Em relação ao modelo autonomista de escrita, Olson (1977), por exemplo, sustenta a crescente autonomia do texto escrito em relação ao enunciado falado, e atribui à prosa escrita supostamente autônoma propriedades como a da descontextualização e a da explicitude. Corrêa (2004) afirma que o percurso teórico que adota distancia-se muito dessas postulações.

Tomando o segundo modelo como ponto de partida para a proposta de definição da heterogeneidade constitutiva da escrita, Corrêa (2004) apresenta o estudo de Biber (1988) – um dos representantes desse modelo. Biber (1988), ao tratar de semelhanças e diferenças na relação entre fala e escrita, nega o tratamento dicotômico dado para essa relação em alguns estudos. Biber (op. cit) propõe que se observem relações entre o oral e o escrito, a partir de um *continuum* tipológico de gêneros textuais. Dentre as várias questões importantes levantadas

²¹ Corrêa (2004) salienta que nem ele e, provavelmente, nem Marcuschi – em sua primeira formulação – negam que todo fato lingüístico liga-se a uma prática social.

²² De acordo com Corrêa, tal proposição será de fundamental importância para que ele possa questionar a delimitação do campo da escrita apenas pela constatação do material gráfico que lhe serve como base semiótica.

por Biber (op. cit) a respeito da relação entre o oral e o escrito, Corrêa (2004) destaca a “mudança de objeto de análise – *da língua* para o texto: ‘nenhuma decisão a priori (quero entender: válida para a língua como um todo) pode ser tomada no sentido de determinar ‘que todos os textos falados devam ser agrupados juntos como opostos a todos os textos escritos’” (BIBER, op. cit, p. 160, apud CORRÊA, 2004, p. 04,). Corrêa diz inspirar-se nesses esclarecimentos – e no de outros autores que defendem a utilização metodológica da dicotomia – para propor a não compartimentalização de gêneros em um *continuum*, mas a heterogeneidade constitutiva da escrita que o aproxima das idéias de Street (1994), Tfouni (1994), Abaurre (1989, 1990, 1994) e Chacon (1998). Dessa forma, não seria possível encontrar textos puramente falados ou puramente escritos. Na perspectiva de Corrêa, todos os textos seriam produtos de um modo heterogêneo de constituição.

Corrêa (2004) conceitua o *modo heterogêneo de constituição da escrita* “como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido” (op. cit., p.09). O autor considera como elementos centrais dessa concepção: a circulação dialógica do escrevente “e a imagem que o escrevente faz da escrita, compreendida como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes” (op.cit., p.09).

Conforme já adiantamos, alguns estudos mais recentes sobre segmentação não-convencional de palavras têm por base a perspectiva teórica explicitada acima. Um dos primeiros realizados nessa perspectiva – a que tivemos acesso – foi o de Capristano (2003). Neste estudo, a autora teve como objetivos: mostrar que as marcas lingüísticas de segmentação escrita não-convencionais seriam marcas de heterogeneidade da escrita infantil e indicar que

as segmentações não-convencionais, que, geralmente, são descritas como “erros” ou “problemas” da escrita infantil, são marcas lingüísticas que mostram o posicionamento da criança enquanto sujeito da (sua) escrita.

Baseada, por um lado, em pressupostos teórico-metodológicos vinculados ao *Paradigma Indiciário* e, por outro, na idéia de um *modo heterogêneo de constituição da escrita* – tal como formulada por Corrêa (1997) – Capristano (op. cit) propõe quatro tipos de funcionamentos lingüísticos para as segmentações não-convencionais presentes nas produções escritas infantis que analisou. Passaremos à caracterização de cada um dos tipos de funcionamentos propostos por essa autora e comentaremos os resultados mais gerais obtidos em seu estudo.

O primeiro tipo de funcionamento refere-se às “segmentações não-convencionais resultantes de tentativas de escrita alfabética” (CAPRISTANO, 2003, p.97). Este primeiro tipo de funcionamento é subdividido em outros dois subtipos: o primeiro diz respeito às segmentações “que parecem resultar do trânsito e/ou da co-ocorrência entre elementos de natureza fonético-fonológica e de informações sobre o *código escrito institucionalizado*”²³ (op. cit, p. 98). O exemplo 04, extraído dos dados analisados pela autora (op. cit, p.167), é representativo desse subtipo de funcionamento.

Exemplo 04

PIAEI

(sem tradução)

²³ Capristano (2003) emprega o conceito de *código escrito institucionalizado* tal como proposto por Corrêa (1996 e 2004). No capítulo V faremos algumas considerações a respeito desse conceito.

O segundo subtipo se refere às segmentações “cuja seleção das letras parece basear-se prioritariamente em informações sobre o código escrito institucionalizado” (op. cit, p.98), pois, segundo Capristano, devido às características das propostas temáticas²⁴ e à natureza dos dados que analisa, seria difícil indicar a existência de critérios baseados em aspectos fonético-fonológicos. O exemplo 05, extraído dos dados analisados pela autora (op. cit, p.168), também é representativo desse subtipo de funcionamento.

Exemplo 05

AOA

(sem tradução)

Capristano destaca que a dificuldade em indicar outros elementos, especialmente os de natureza fonético-fonológica, não significa que estes elementos não possam, de alguma maneira, constituir a base dessas ocorrências. Em outras palavras, foge ao seu alcance a detecção de índices que permitam localizar essa sua presença.

Capristano (2003) comenta que dados considerados por ela como “tentativas de escrita alfabética” não são privilegiados nos estudos de aquisição, fato que, a seu ver, pode ser decorrente da dificuldade de atribuímos sentidos convencionais a tais dados. Para a autora,

[...] seqüências de letras separadas por espaços em branco tais como as agrupadas nesse tipo de funcionamento distanciam-se bastante das normas e convenções da escrita privilegiada pela escola e, por isso, a atribuição de sentidos a esse tipo de ocorrência fica comprometida, mesmo quando levamos em consideração outros fatores – tais como a proposta temática da qual os dados fazem parte (CAPRISTANO, 2004, p.110).

²⁴ Cada atividade de coleta de dados em sala de aula Capristano (2003) denominou de proposta temática. O material de análise da autora é constituído por 15 propostas temáticas de diversos gêneros discursivos.

O segundo tipo de funcionamento diz respeito às “segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos²⁵ e informações sobre o código escrito institucionalizado” (op, cit, p.105). Observe o exemplo 06 (extraído dos dados analisados por Capristano, 2003, p.169):

Exemplo 06

ES QUI CIUM MACOSA

(Esqueci uma coisa)

Tal tipo de funcionamento, do ponto de vista de Capristano, refere-se a uma provável ênfase das crianças em uma percepção mais acentuada de fatos prosódicos – provavelmente produzidos em sua variedade lingüística falada – e em um certo imaginário sobre o que a autora – baseada em Corrêa – considerou como código escrito institucionalizado.

Capristano destaca que algumas ocorrências agrupadas no segundo tipo de funcionamento se relacionam às situações nas quais não seria possível propor uma explicação consistente se considerasse – para a definição das fronteiras de segmentações não-convencionais – apenas a localização dos espaços em branco. A autora explicita que irá considerar na análise as estruturas lingüísticas que antecederam e/ou sucederam a marcação não-convencional dos espaços em branco. O argumento da autora fundamenta-se no fato de que, a seu ver,

²⁵ No capítulo 3 faremos uma descrição pormenorizada dos constituintes prosódicos utilizados na análise dos dados de Capristano (2003) e em nossos dados.

[...] as crianças parecem intuir uma categoria prosódica hierarquicamente superior à palavra fonológica e, em decorrência da atuação de algum outro fator – relacionado a conhecimentos sobre o código escrito institucionalizado ou a percepções de proeminência prosódica de categorias abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica –, modifica critérios que utiliza para segmentar sua escrita (op. cit, p.105).

Quanto ao terceiro tipo de funcionamento, Capristano o denominou de “segmentações não-convencionais resultantes de uma possível oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado” (op. cit., p. 106). Este tipo de funcionamento – assim como o primeiro tipo – foi subdividido em dois: o primeiro diz respeito às “segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de sílabas prosódicas” (como podemos observar no exemplo 07 extraído dos dados analisados por Capristano, 2003, p. 170), o segundo refere-se às “segmentações não convencionais resultantes da oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de pés métricos” (o exemplo 08 extraído dos dados analisados por Capristano, 2003, p. 171 é representativo desse subtipo de funcionamento) (op. cit, p.106).

Exemplo 07

PO QUI NHO

(poquinho)

Exemplo 08

NAMO RADA

(namorada)

Por fim, o quarto tipo de funcionamento refere-se às “segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações do código escrito institucionalizado” (op. cit. p. 107). A autora subdividiu esse tipo de funcionamento em quatro: o primeiro refere-se a “segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de um grupo clítico e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado” (exemplo 09); o segundo diz respeito a “segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase fonológica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado” (exemplo 10); o terceiro relaciona-se a “segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase entoacional e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado” (exemplo 11); e por fim, o quarto tipo de funcionamento diz respeito a “segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de um enunciado fonológico e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado” (exemplo²⁶ 12) (op cit, p.107).

Exemplo 09

PRODOCE

(pro doce)

Exemplo 10

SUAMALA

(sua mala)

²⁶ Todos os exemplos do quarto tipo de funcionamento – 09, 10, 11 e 12 – foram extraídos dos dados analisados por Capristano, 2003, pág. 172, 173, 174 e 175, respectivamente.

Exemplo 11

O bravo SAIOFIMRRIDO

(O cravo saiu ferido)

Exemplo 12

TABOM

(Está bom)

No que diz respeito aos resultados do estudo de Capristano, a autora sugere que, no mínimo, dois diferentes fatores parecem constituir as segmentações não-convencionais feitas pelas crianças: o primeiro fator estaria mais ligado a aspectos prosódicos e vinculado ao que considerou – baseada em Corrêa (1997 e 2004) – como representação da escrita, proposta pelos escreventes, em sua suposta gênese; já o segundo fator estaria relacionado “à imagem que as crianças teriam do que seria próprio da escrita” e relacionado ao que considerou – também baseada em Corrêa (1997 e 2004) – como uma representação, proposta pelo escrevente, com base no código escrito institucionalizado.

Capristano (2003) propõe como argumentação para o primeiro fator destacado acima, que as segmentações não-convencionais presentes no material que analisou seriam o resultado de uma possível pressuposição – feita pelas crianças – de que existiria uma relação de univocidade entre “aspectos prosódicos da fala e fatos de segmentação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada, particularmente as ‘fronteiras’ estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações” (CAPRISTANO, 2003, p. 158). A autora salienta que os momentos em que as crianças

parecem basear-se numa representação da escrita em sua suposta gênese não estão, de forma alguma, relacionados a uma suposta interferência de aspectos da oralidade na escrita. Ao contrário disso, a autora afirma que

as marcas lingüísticas de fatos da oralidade presentes na escrita infantil constituem um tipo de marca que permite detectar traços de um imaginário infantil sobre a escrita vinculado, essencialmente, ao imaginário presente nas práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças estão imersas. Sendo assim, constituem, pois, *pequenos fatos* que retomam, em termos de funcionamento, o que acontece com práticas e usos da escrita em geral – escrita esta que é sempre resultado da mediação, interpenetração, intercâmbio, atravessamento, interação com o oral, ou, como preferimos, resultado, sempre, de seu *modo heterogêneo de constituição* (CAPRISTANO, 2003, p. 158, grifos da autora).

Em relação ao segundo fator, Capristano (op cit) observa que as segmentações não-convencionais encontradas nos dados que analisou resultariam de uma percepção maior daquilo que considerou como código escrito institucionalizado. Para a autora seriam situações nas quais as crianças tomariam a escrita como ponto de partida. Nestes momentos, “o escrevente lida, basicamente, com o que supõe ser – a partir não só do que aprendeu na escola, mas, em grande parte, do que assimilou fora dela – a visão escolarizada de código institucionalmente reconhecido” (CORRÊA, 1997, p. 271 apud CAPRISTANO, 2003, p.158).

A autora afirma que

É ‘sempre o caráter de réplica – tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional’ (CORRÊA, 1997, p. 273), que parece estar envolvido nas segmentações não-convencionais nas quais as crianças parecem basear-se naquilo que elas supõem ser a escrita privilegiada pela escola (CAPRISTANO, 2003, p. 158).

Assumindo as mesmas bases teórico-metodológicas do trabalho desenvolvido por Capristano (2003), o trabalho realizado por Chacon (2004) procura demonstrar qual seria o ganho explicativo de se observarem fatos do processo de aquisição da escrita – como, por exemplo, fatos de segmentação não-convencional – sob a perspectiva de sua heterogeneidade de constituição. De acordo com o autor, enfocar os dados de segmentação não-convencional

exclusivamente a partir do modelo de organização prosódica da linguagem nos permitiria enxergar tais dados apenas como “manifestações imperfeitas de um princípio mais geral da oralidade que atuasse, de algum modo, na escrita” (CHACON, 2004, p.230). Seguindo esse mesmo raciocínio, se a prosódia fosse desvinculada da constituição heterogênea da escrita, talvez fôssemos levados a pensar que, “além de *imperfeitas*, essas estruturas caracterizariam formas de uma suposta *interferência da oralidade na escrita*”, pensamento que o autor destaca como problemático por implicar uma autonomia das modalidades falada e escrita da linguagem.

Chacon (2004) argumenta também que, se tivéssemos como foco exclusivo as teorias do letramento, provavelmente as segmentações não-convencionais estariam reduzidas “a *problemas no modo de apropriação de aspectos do código escrito*” (p.231), e deixaríamos de lado os aspectos prosódicos. O autor salienta que analisar as porções textuais segmentadas fora da convenção sob a perspectiva de sua heterogeneidade de constituição permite uma explicação bem mais abrangente de seu funcionamento. De acordo com o autor,

Trata-se de detectar nelas [segmentações não-convencionais] fatos que indiciam justamente o produto do trânsito do sujeito escrevente por práticas sociais orais e letradas, marcado, em nosso caso mais específico, pela conjunção entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas, conjunção que, possibilitada por essas práticas, dentro e fora do contexto escolar, tanto *capturam* os sujeitos escreventes quanto abrem a possibilidade de um trabalho desses sujeitos sobre aquilo que os *captura* (CHACON, 2004, P. 231).

A respeito do trabalho do sujeito escrevente sobre as práticas orais/letradas que os *captura*, este fato pode ser observado, também, no estudo sobre reelaboração da segmentação levado a cabo por Serra, Tenani e Chacon (2006). Neste estudo, os autores procuram indícios de que, nos momentos iniciais do processo de aprendizagem da escrita, os sujeitos escreventes buscam caminhos diferentes quando se deparam com a tarefa de recompor a linguagem em seu

modo de enunciação escrito. Os autores apresentam dados de escrita infantil nos quais puderam notar a flutuação do escrevente que ora separa ora junta palavras ou partes de palavras, reelaborando sua escrita em um mesmo texto ou em textos diferentes.

Nos dados analisados pelos autores, a reelaboração da segmentação correspondeu a porções que puderam ser observadas tanto em relação à organização do componente fonológico da língua quanto em relação à própria estrutura visual das palavras. Os autores salientam que

De um lado, observamos como a diversidade de combinações entre sílaba, pé rítmico, palavra fonológica e grupo clítico (que nos enunciados orais, pode se marcar por relações de proeminência) atuam na percepção do aprendiz da escrita, podendo influenciar o movimento de reelaboração da segmentação, em função de pontos de fronteiras de constituintes prosódicos. Mas de outro lado, as soluções encontradas pelos aprendizes para a distribuição dos espaços em branco podem ser vistas como fruto da reflexão desses aprendizes acerca da organização gráfico-visual do fluxo da escrita, influenciado pela sua inserção em práticas de letramento desenvolvidas especialmente (mas não somente) em contexto escolar (SERRA, TENANI, CHACON, 2006, p.1254).

Os autores ressaltam que o foco nas estruturas lingüísticas sob a perspectiva de sua constituição heterogênea, mostrou-se “como resultado do movimento transitivo-dialógico do escrevente por diversas práticas de linguagem, sejam elas orais ou letradas” (SERRA, TENANI, CHACON, 2006, p. 1254).

3. Segmentação não-convencional do ponto de vista da clínica tradicional

Conforme já adiantamos, neste estudo usamos o termo clínica “tradicional” para nos referirmos à clínica que não assume os pressupostos teórico-metodológicos das teorias lingüísticas (COUDRY, 2006). Essa clínica tradicional, no que se refere às questões do

processo de aquisição da escrita, cita alguns trabalhos realizados na área da Lingüística – como os de Cagliari (1993 e 1998), Silva (1994) e Abaurre (1988, 1996) e Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997) – sem, no entanto, assumir as bases teórico-metodológicas que formam os pilares desses trabalhos. Nos trabalhos que analisamos nota-se que a clínica que chamamos de tradicional assume os pressupostos teóricos da perspectiva piagetiana e os estudos na linha construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986).

Organizamos esta seção do seguinte modo: na seção 3.1 apresentaremos a relação que alguns estudos na área clínica tradicional fazem entre segmentação não-convencional²⁷ e os “distúrbios da leitura e escrita”; na seção 3.2 comentaremos o fato de alguns estudos considerarem a segmentação não-convencional apenas como uma categoria de erro ortográfico; na seção 3.3 destaca-se o modo como alguns estudos da área clínica se referem à segmentação não-convencional e sua relação com a oralidade e a escrita e, por fim, na seção 3.4 daremos destaque aos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os estudos sobre segmentação não-convencional na área clínica.

3.1 Segmentação não-convencional e os “distúrbios da linguagem escrita”

É muito comum encontrarmos na literatura especializada, estudos que vinculam os “distúrbios da linguagem escrita” – distúrbios da aprendizagem e dislexia, principalmente – aos erros ortográficos. Bem mais raro, mas não impossível, é encontrarmos estudos

²⁷ Consideramos importante alertar o leitor que a nomenclatura utilizada para designar segmentação não-convencional nos estudos vinculados à clínica tradicional é extremamente variável. Temos: erros de segmentação, junção e separação indevida de palavras, adesões e separações incorretas de palavras. Nota-se, no entanto, que não se trata apenas de uma mudança de nome, existe uma diferença de concepção importante no que diz respeito à língua e à linguagem que destacaremos ao longo do capítulo.

relacionados à área clínica tradicional que vinculam a segmentação não-convencional de palavras aos “distúrbios da linguagem escrita”.

Cieri (1997), por exemplo, realizou um estudo com crianças argentinas da 3ª série da escola primária no qual salienta a aproximação entre dificuldades de segmentação e problemas de aprendizagem. Para a autora, dificuldades leves na atividade analítico-sintética poderiam determinar uma integração insuficiente nos aspectos práticos e gnósticos da linguagem e acarretar alterações como: omissões, transposições, *adesões* e *separações* incorretas no texto²⁸. Especificamente em relação à segmentação não-convencional, a autora destaca que as falhas de integração nos aspectos de análise/síntese impossibilitam a criança de compreender que o espaço entre as palavras estabelece diferenças entre a oralidade e a escrita, e ainda, de conjecturar sobre a questão de que um monossílabo pode ter a função de palavra ou ser parte de outra palavra. Tais dificuldades de análise-síntese acarretariam as *adesões* ou *separações* incorretas (CIERI, 1997).

A segmentação não-convencional de palavras é descrita também como um dos tipos de erros cometidos pelas crianças disléxicas, mais especificamente, por crianças disléxicas que apresentam *disortografia*. A disortografia é definida por Schirmer, Fontoura & Nunes (2004) como “alterações ortográficas na escrita de palavras não esperadas para determinada faixa etária e escolaridade” (op. cit., p. 101). Os autores ressaltam que esse tipo de alteração pode ou não acompanhar a dislexia. Santos (1986) caracteriza a disortografia do disléxico da seguinte maneira: escrita em espelho, erros por omissão e “tendência à união de duas ou mais palavras

²⁸ Cieri (1997) define o termo *adesões* da seguinte maneira: “fenómeno que implica la unión incorrecta de dos o más palabras en la escritura, constituyendo una sola” (op. cit. p.37). O termo *separações* é definido como: “fenômeno por el cual se realiza una separación incorrecta de una palabra, dando lugar a la aparición de dos o más” (op. cit. p.37).

numa só, mas se pode também verificar a divisão de uma palavra, que o disléxico escreve em duas partes, por exemplo” (op. cit. p.13).

Outro autor que aborda a questão da disortografia é Zorzi (2004). O autor destaca que é preciso que se faça uma distinção entre os “erros” e “alterações ortográficas” típicos do processo de aquisição da escrita e os “desvios ortográficos” ou “disortografia”. Para Zorzi, o “distúrbio” ou “desvio” na ortografia não se caracteriza essencialmente pelo tipo de erro cometido, mas, principalmente pelo modo como se desenvolve o processo de aquisição da escrita, explicando melhor, pela dificuldade ou lentidão acentuada na geração ou generalização de hipóteses que, de forma *sucessiva*, permitam a apreensão cada vez mais aprofundada da escrita. Nas palavras do autor,

A criança pode estabilizar hipóteses elementares e insuficientes a respeito da ortografia, ter dificuldades para generalizar novos conhecimentos e construir hipóteses atípicas ou demonstrar um ritmo de aprendizagem muito lento, mesmo quando exposta a um ambiente favorável para a aprendizagem (ZORZI, 2004, p.882).

O autor observa também que o estudo com os desvios ortográficos deveria considerar conhecimentos imprescindíveis que caracterizam a seqüência de apropriação da escrita. No que se refere à segmentação não-convencional de palavras na escrita, Zorzi (2004) salienta que é muito importante que a criança desenvolva o conhecimento de “procedimentos precisos de segmentação dos blocos sonoros em unidades vocabulares (palavras)” (op. cit, p. 882).

Outra alteração associada à segmentação não-convencional são as *disgrafias*. Assim como a disortografia, a disgrafia também pode ou não vir associada à dislexia (SCHIRMER, FONTOURA & NUNES, 2004). Lofiego (1995) define disgrafia como um “transtorno da escrita que afeta a forma ou o significado e é de tipo funcional” (op. cit, p. 131). A autora salienta que a causa da disgrafia está relacionada a alterações funcionais ou alterações

sensório-motoras de pequena importância. Dentre os tipos de erros cometidos pelas crianças que apresentam disgrafias estão as “uniões e separações indevidas de sílabas, palavras ou letras” (op. cit, p.127).

Como vimos, a segmentação não-convencional de palavras pode estar relacionada a alterações da linguagem mais amplas, como as alterações nos aspectos gnósticos e práticos, e a alterações ligadas ao processo de aprendizagem da leitura e escrita como os distúrbios da aprendizagem – dislexia, disortografia e disgrafia.

A nosso ver, os estudos que mencionamos, ao relacionarem as segmentações não-convencionais às alterações da linguagem, reduzem essas segmentações a uma manifestação, um indício, um *sintoma* de alguma doença. Com isso, desloca-se a segmentação não-convencional do plano educacional para o plano da patologia. Com esse deslocamento, o pesquisador fica “isento” de sua responsabilidade – seja ele psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, psicopedagogo ou lingüista – com a educação e seu objeto de ensino, a escrita. Centra-se o problema exclusivamente no aluno, que não aprende a segmentar corretamente as palavras porque tem uma doença. Em suma, considerar os erros de segmentação num contexto patológico é transferir a responsabilidade do processo de aprendizagem exclusivamente para o aluno.

Concordamos com Vallim (2006) quando ressalta que “é urgente refletir sobre as dificuldades encontradas pelos alunos no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa e das patologias que lhes são atribuídas” (op. cit. p. 71). De acordo com a autora, a patologização afiançada pela escola serve para isentar o sistema escolar e as famílias. A patologia serviria, ainda, para isentar as políticas públicas educacionais que perpetuam as desigualdades sociais, porque a responsabilidade pelo fracasso é colocada no nível individual

e no orgânico. Vallim (2006) salienta que, no contexto da patologia, “o sujeito é responsável pelo seu próprio fracasso. E todos ficam livres da fogueira. Podemos dizer que todos se salvam, exceto o aluno, que desce no seu *subterrâneo*, no sentido dostoiévskiano, imerge no seu consciente, encolhe-se, encasula-se e enclausura-se” (op. cit. p. 79).

Por fim, acrescentamos que compreender a segmentação não-convencional como indício de patologia é, também, desconsiderar a relação histórica que toda criança tem com a língua. Concordamos com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) quando ressaltam que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura são, de fato,

“[...] preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler” (op. cit, 16-17).

3.2 Uma categoria de erro ortográfico

Como já destacamos, fora do campo lingüístico – principalmente na área clínica tradicional – observamos que a maioria dos estudos sobre segmentação não-convencional vincula-se a pesquisas sobre erros ortográficos. Essas pesquisas têm como proposta mais geral: (1) identificar a frequência de erros; (2) caracterizar a evolução desses erros num certo período de tempo; e (3) estabelecer a partir da frequência, dos tipos de erros e da sua evolução, parâmetros de normalidade. A segmentação não-convencional na maioria desses estudos aparece como uma das diversas categorias de erros ortográficos²⁹.

No material de pesquisa a que tivemos acesso, pudemos observar que os autores que se propuseram a organizar categorias de erros ortográficos e que são os mais utilizados nas pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita – principalmente sobre ortografia – são:

²⁹ Consideramos importante alertar mais uma vez o leitor que a nomenclatura utilizada para designar segmentação não-convencional é extremamente variável nos diversos estudos que analisamos.

Carraher (1985); Cagliari (1993) e Zorzi (1997 e 1998). Nos próximos parágrafos, destacaremos o que consideramos como sendo as principais diferenças entre os estudos desses pesquisadores e o modo como cada um desses estudos repercute em outros – seja na lingüística, na educação ou na área clínica.

Algumas das diferenças marcantes que encontramos entre os estudos que destacamos acima dizem respeito aos objetivos, aos fundamentos teóricos e aos aspectos metodológicos que embasam tais pesquisas.

Cagliari (1993), ao propor uma categoria para os erros ortográficos, tem como objetivo principal a busca de algumas hipóteses explicativas para os erros que encontra³⁰. Fundamentado numa perspectiva Lingüística – especialmente nos estudos sobre fonética/fonologia e variação sociolingüística –, o autor procura mostrar que os erros revelam o conhecimento que a criança tem da língua. Cagliari (op. cit.) salienta que o levantamento das dificuldades ou dos erros não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias ou atividades dirigidas. Para o autor, o material ideal para que possamos analisar a reflexão do aluno em relação ao sistema de escrita do português são os textos espontâneos.

Diferente de Cagliari (1993) – que tem como objetivo buscar hipóteses explicativas para os erros ortográficos, fundamentado na Lingüística – o estudo de Carraher (1985) tem como escopo compreender o desenvolvimento da competência da criança, no que diz respeito à aprendizagem da ortografia, numa perspectiva construtivista. A autora propõe discutir os diversos tipos de erros ortográficos, suas tendências evolutivas durante o processo de

³⁰ Cagliari (1993) agrupa os erros ortográficos no material que analisou nas seguintes categorias: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

aprendizagem e as implicações educacionais que resultam do seu estudo³¹. Para realizar seu estudo, Carraher (op. cit.) propõe sete categorias de erros ortográficos³² e algumas hipóteses explicativas para cada categoria. As explicações para os erros encontrados em cada categoria fundamentam-se na suposição de que tais erros podem refletir diferentes processos e aspectos da relação entre língua falada e língua escrita. A partir das categorias elencadas, Carraher (op. cit.) verifica estatisticamente a percentagem de erros na produção escrita de crianças do ensino fundamental – 1ª à 4ª série. Diferentemente do que propõe Cagliari (1993), os dados privilegiados na análise da autora são o “ditado de palavras que não sejam muito treinadas pelos professores” (op. cit. p. 276) e as redações feitas em sala de aula.

Semelhantemente ao estudo de Carraher (1985), no que se refere aos objetivos, a fundamentação teórica e aos aspectos metodológicos, Zorzi (1997 e 1998) teve como proposta caracterizar o domínio progressivo do sistema ortográfico no decurso das quatro primeiras séries do primeiro grau. Para cumprir seu objetivo, o autor verificou a ocorrência de cada tipo de erro em cada uma dessas séries e, tomando como base as categorias propostas nos estudos de Cagliari (1993) e Carraher (1985 e 1990), criou onze categorias de erros ortográficos³³.

³¹ É importante comentar que a autora não se intitula construtivista. No entanto, supomos, com base nas teorias de aquisição da linguagem, que, ao verificar as tendências evolutivas dos erros ortográficos, a autora tem como fundamento teórico para seu estudo a perspectiva epistemológica e evolutiva proposta por Piaget e o construtivismo proposto por Ferreiro e Teberosky (1986).

³² As categorias propostas por Carraher (1985) inicialmente são: (1) erros de transcrição de fala; (2) erros de supercorreção; (3) erros por não considerar regras contextuais; (4) erros por não marcar a nasalização; (5) erros por não conhecer a origem da palavra; (6) erros em sílabas complexas; e (7) erros por trocas de letras com sons parecidos. Estas categorias são utilizadas, primeiramente, para analisar dados extraídos de ditado. Carraher (1985) acrescenta ao longo de seu estudo mais duas categorias que não puderam ser observadas no ditado, mas apenas nas redações: (8) os erros de segmentação e (9) outros – esta última categoria enquadra erros que não podem ser classificados em nenhuma outra categoria.

³³ Zorzi (1997 e 1998) propõe as seguintes categorias para análise dos erros ortográficos: alterações ou erros devido à possibilidade de representações múltiplas; alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade; omissões de letras; alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional de palavras; alterações decorrentes de confusão entre as terminações –am e –ão; generalização de regras; alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros; acréscimos de letras; letras parecidas; inversões de letras e outras alterações.

Partindo de uma visão construtivista – bem diferente da proposta de Cagliari (1993) –, Zorzi (1997 e 1998) privilegia, em seu material de análise, o ditado de palavras, frases e texto, bem como a redação escolar.

De modo geral, o que se observa na maior parte dos estudos que se propõem a analisar os erros ortográficos – especialmente nos estudos mais clínicos – é uma apropriação de uma das categorias de erros ortográficos que destacamos – a de Carraher (1985); Cagliari (1993) ou Zorzi (1997 e 1998) – para identificar e quantificar erros e estabelecer parâmetros de normalidade ou patologia no processo de aquisição da linguagem escrita – no que se refere à ortografia. Nestes estudos, de maneira geral, considera-se que a frequência maior de erros – inclusive erros de segmentação de palavras – constituiria um índice de dificuldade de aprendizagem.

A título de exemplo, temos o estudo de Lustosa (2000), que levantou os erros ortográficos cometidos por crianças matriculadas na 3ª e 4ª série do ensino fundamental com o objetivo de estabelecer parâmetros de normalidade de escrita nessa fase. A autora ressalta que as crianças encaminhadas para a clínica fonoaudiológica e diagnosticadas como tendo “Distúrbios de leitura e escrita”³⁴ manifestaram os mesmos tipos de erros que os sujeitos da sua pesquisa; no entanto, a incidência dos erros ortográficos nas crianças com distúrbios foi mais alta. De acordo com o estudo de Lustosa (op.cit), os erros de junção e separação de palavras representam o quinto tipo de erro mais cometido pelas crianças de 3ª e 4ª série – (respectivamente 2,5% e 4,7% do total geral de erros para cada série) e o quarto tipo de erro

³⁴ Lustosa (2000) explica que as crianças submetidas ao atendimento fonoaudiológico não foram consideradas como sujeitos da sua pesquisa, apenas serviram “como ilustração para mostrar que os tipos de erros cometidos por elas são os mesmos” cometidos por crianças sem distúrbios (p.54).

mais cometido pelas crianças que apresentam “Distúrbios de Leitura e Escrita” ³⁵ (14,1% do total geral de erros).

Outra pesquisa relacionada à frequência de erros – inclusive os de segmentação não-convencional – foi levada a cabo por Zorzi (1997). Com objetivo caracterizar o domínio progressivo do sistema ortográfico no decurso das quatro primeiras séries do primeiro grau, o autor verificou a ocorrência de cada tipo de erro em cada uma dessas séries. As falhas na segmentação correta das palavras corresponderam ao quarto principal tipo de erro observado em todas as crianças. Para Zorzi (op. cit), os erros fazem parte do processo de apropriação do sistema de escrita; no entanto, algumas crianças podem apresentar dificuldades mais acentuadas para alcançar uma melhor compreensão do sistema. Na visão do autor, tais dificuldades podem ser reveladas pela presença de muitos tipos erros e pela alta ocorrência na frequência dos erros. Em casos como estes, o autor salienta que “as alterações ortográficas podem estar indicando a presença de problemas ou dificuldades de aprendizagem” (op. cit., p. 115).

Nos estudos sobre erros ortográficos e segmentação não-convencional a que tivemos acesso, encontramos uma pesquisa, a de Cieri (1997), que teve como proposta analisar textos escritos de crianças com a mesma escolaridade, mas inseridas em metodologias pedagógicas diferentes³⁶. O objetivo principal era o de determinar a relação entre diferentes propostas pedagógicas e erros de omissão, transposição e falhas de segmentação. Relativamente às falhas de segmentação, a autora não observou diferença nestes tipos de erros nas diferentes

³⁵ A autora classificou os erros ortográficos utilizando as mesmas categorias propostas Zorzi (1997) – conferir a nota 08 desta seção.

³⁶ Uma escola propõe um sistema de ensino a partir do quadro “Psicogenético” denominado por “proceso hipotético de construcion del conocimiento del sistema de escritura”; já a outra escola propõe uma sistema de ensino baseado no quadro “Psicogenético” mas numa metodologia denominada “método de marcha analítica, el método de la Palabra Generadora” (CIERI, 1997, p.36).

propostas pedagógicas. De modo geral, as crianças inseridas nos dois métodos apresentaram mais segmentações por *adesões* do que por *separações*. A autora ressalta que estudos como o seu seriam importantes para elucidar os processos construtivos que caracterizam o sistema de escrita e os momentos evolutivos desse sistema. A autora acredita que seu estudo contribui também para alertar que situações como permanência de erros, maior índice de determinados erros e pouca mobilidade dos aprendizes podem ser o alerta para algum tipo de problema.

Na leitura que fizemos dos estudos de Lustosa (2000), Zorzi (1997 e 1998) e Cieri (1997) parece ter ficado evidente – ao menos para nós – que a relevância do estudo dos erros ortográficos na clínica tradicional reduz-se à necessidade dessa clínica de estabelecer parâmetros de normalidade ou patologia no processo de aquisição da linguagem escrita.

Possenti (2002), ao tratar das questões dos erros ortográficos, comenta que, sempre que se discutem questões de ensino, fala-se com maior ênfase dos erros ortográficos. O mesmo parece acontecer em relação à clínica tradicional, que, ao se propor avaliar e a tratar das questões de linguagem escrita, reduz a aquisição da escrita a um problema ortográfico. Possenti (op. cit.), no que se refere ao ensino, atribui a ênfase aos erros ortográficos a três razões: a primeira relaciona-se ao fato de que o domínio da língua escrita é prova fundamental de escolaridade; a segunda diz respeito a uma concepção equivocada de saber lingüístico que considera inteligente e sábio aquele que domina a ortografia e, como conseqüência, aquele que comete erros ortográficos é considerado deficiente ou com problemas neurológicos; a terceira razão vincula-se ao fato de que o domínio da ortografia, embora um saber quase irrelevante, exceto por seu valor simbólico, dá prestígio. Possenti (op cit) observa que sua intenção não é negar que erros ortográficos são erros. No entanto, “difícilmente se trata de um problema que

ultrapasse o domínio da variação lingüística e da prática de escrita. Isto é, quase nunca se trata de doença” (op. cit, p. 24)³⁷.

Os mesmos argumentos levantados por Possenti (op cit) para explicar a ênfase dada aos erros ortográficos nas questões de ensino podem ser dirigidos à clínica tradicional. Para a clínica tradicional: primeiro, o conhecimento ortográfico ou o domínio da ortografia parece traduzir todo o conhecimento que a criança tem da escrita; segundo, dominar a ortografia significa integridade cognitiva, normalidade; e terceiro, escrever ortograficamente correto dá prestígio ao aluno e ao profissional que reabilita, pois, socialmente, como ressalta Possenti (op cit), é esse o valor que se dá a ortografia correta, de prestígio. Também concordamos com Possenti (op. cit) que escrever dentro das convenções ortográficas exige domínio da variação lingüística e da prática de escrita e quase nunca se trata de uma doença.

Além do caráter de índice de patologia atribuído à segmentação não-convencional, nota-se que a maioria dos estudos que abordamos não avança em relação às hipóteses explicativas para os erros ortográficos encontrados. Ao contrário, cada categoria parece ter se tornado “auto-explicativa”, ou seja, a possibilidade de o erro ser encaixado em uma ou outra categoria já explicaria o erro. Isso vale para todos os tipos de erros, inclusive os erros de segmentação não-convencional. Bacha e Maia (2001), por exemplo, ressaltam, na conclusão de seu estudo sobre a ocorrência dos erros ortográficos, que as categorias de erros proposta por Zorzi (1998) permitiram a análise e a compreensão da maioria dos erros ortográficos encontrados na produção escrita das crianças. Entretanto, o que de fato se observa nesse estudo é que foi realizado um levantamento das ocorrências de erros e uma classificação de

³⁷ Concordamos com Possenti (2002) quando ele diz que um erro ortográfico “quase nunca se trata de uma doença”. Quase nunca, porque não podemos negar a possibilidade de uma lesão cerebral (congenita ou adquirida, tais como: paralisia cerebral e traumatismo crânio-encefálico) provocar dificuldades no processo de aprendizagem, inclusive no domínio da ortografia.

tais erros com base na categoria proposta por Zorzi (1998). Nenhuma hipótese explicativa foi aventada para qualquer erro, ou seja, parece que, para as autoras, a categoria por si mesma foi o bastante para explicar o erro.

Cagliari (1993 e 1998), Abaurre e Cagliari (1985) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) têm como preocupação fundamental, em seus trabalhos, mostrar que os erros cometidos pelas crianças referentes à segmentação dos enunciados dizem respeito a momentos de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita. Para Cagliari (1998), sempre há a possibilidade de levantar uma hipótese de interpretação para os erros ortográficos, que não exclui a possibilidade de outra. O autor salienta também que

Pesquisar o que os alunos pensam e as hipóteses que levantam ao estudar requer um conhecimento profundo e especializado do assunto sob investigação, caso contrário, acabam aparecendo interpretações equivocadas, como aquelas que sugeriram o período preparatório, baseadas numa noção errônea de “prontidão” no método das cartilhas. Também dizer que o aluno é burro, lento, preguiçoso, incapaz, relaxado, etc. não esclarece, de fato, a razão do erro do aluno [...] (CAGLIARI, 1998, p.246).

No lugar de apontar erros e contá-los, faz-se necessário, a partir de fundamentos lingüísticos – extraídos de teorias lingüísticas e de outras teorias como as do letramento – levantar possibilidades explicativas para as “instabilidades ortográficas” que caracterizam a relação da criança com o escrito. Com efeito, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) interpretam os erros como “preciosos indícios de um processo em curso da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler” (op. cit, p. 16).

Por fim, salientamos que a análise quantitativa proposta nos trabalhos que analisamos não tem como preocupação explicar as *ocorrências únicas* que, em sua singularidade, talvez

não voltem a ocorrer jamais (ABAURRE, 1996). A escolha metodológica desses trabalhos, baseada em cópia e ditado de palavras, frases e textos, em alguma medida, por princípio, dificulta o aparecimento das ocorrências únicas, singulares. Abaurre (1996) destaca que os estudos psicolinguísticos de base piagetiana priorizam o chamado método clínico, para o qual apenas as situações experimentais rigorosamente controladas – cópia e ditado, por exemplo, são situações em que se tem “mais controle” da produção textual – possibilitariam obter dados confiáveis para a investigação. Para a autora, os dados, nesse quadro teórico-metodológico, “costumam ser tomados muito mais como evidências ou contra-evidências para hipóteses do que como indícios que podem continuamente apontar para uma eventual reelaboração das próprias hipóteses” (op. cit., p. 122). Dessa forma, “não há aí, evidentemente, lugar para o dado episódico e singular” (op. cit., p. 122). Abaurre (op. cit.) destaca, ainda, que o episódico, nesses estudos, vira sinônimo de residual e, quando obtém alguma atenção, é descrito pelo pesquisador como “curioso”, merecendo breves considerações ou uma nota de rodapé apenas.

3.3 Reflexo do padrão de fala e interferência da escrita

Nesta seção, merece destaque o modo como alguns estudos da área clínica se referem à segmentação não-convencional e sua relação com o falado e o escrito. Geralmente, as porções textuais denominadas de hipossegmentações – ou junções indevidas de palavras – são reduzidas a reflexo do padrão mais contínuo da fala e as hipersegmentações – separações indevidas de palavras – a reflexo de uma interferência da própria escrita, fato que, como veremos mais adiante, evidencia a ausência de uma reflexão baseada em estudos linguísticos.

Para Zorzi (2004), um dos desafios na aprendizagem da escrita refere-se ao desenvolvimento de uma capacidade de segmentação do fluxo contínuo da fala em unidades vocabulares de extensões variadas. Para o autor é

“... essa habilidade [a de segmentar o fluxo da fala] que permite identificar onde uma palavra começa e onde ela termina – de modo que se evitem junções ou separações vocabulares incorretas – e compreender o papel dos espaços entre as palavras na escrita. Como está sendo apontado, esse conhecimento implica a noção de palavra, mais especificamente a capacidade de detectar, no fluxo contínuo da fala, os pontos nos quais elas devem ser segmentadas e que marcam seu início e seu fim” (ZORZI, 2004, p. 879).

Do ponto de vista de Zorzi (2004), a “junção indevida de palavras”, ou hipossegmentação, é influenciada por padrões da oralidade que têm como uma de suas características o fluxo sonoro continuado – sem quebra em cada uma das palavras. Conclui, então, que a junção das palavras na escrita seria reflexo do padrão de fala.

Honório (2005) explica as “junções indevidas de palavras” pelo fato de que a fala não tem marcadores precisos de onde começa ou termina uma palavra. A autora salienta que “na fala, as pausas aparecem em forma de blocos, respeitando a entonação e as condições respiratórias do falante, enquanto que, na escrita, as palavras apresentam-se em unidades” (op. cit. p.102). Dessa forma, se o aluno tomar como referência sua fala, provavelmente ficará indeciso ao ter que decidir onde começa ou termina uma palavra que faz parte de uma expressão ou sentença. Quando o aluno não consegue captar essas diferenças, comete alterações separando ou unindo palavras inadequadamente.

Tomando por base reflexões de Abaurre (1987b) sobre o processo de aquisição da escrita, podemos afirmar que compreender, tal como Zorzi (2004) e Honório (2005) o fazem, a “junção de palavras na escrita” como reflexo do padrão de fala seria um equívoco. De acordo com Abaurre (1987b), em todo o material de produção escrita espontânea de crianças em fase

de alfabetização examinado – por ela e por outros pesquisadores com os quais trabalha – nunca se deparou com um único caso que pudesse ser considerado como uma simples tentativa de transcrição da fala. Conforme destaca a autora, a tarefa do aprendiz de escrita é muito mais complexa do que uma tentativa de transcrever a fala, e o mais importante é que a criança parece perceber, logo no início do processo de aprendizagem, tal complexidade. Além disso, Abaurre observa que é possível identificar muito cedo a incorporação pelo aprendiz de aspectos convencionais, fato que só poderia ser explicado se considerarmos o forte apelo social das atividades de escrita e leitura. Para a autora,

Em maior ou menor grau, a convencionalidade começa logo a ser incorporada pelas crianças, e é evidente que quanto maior for o seu contato com essas atividades, no ambiente em que vivem, mais atentas elas estarão para os aspectos convencionais da escrita. Seja como for, por tudo quanto até agora vimos, ninguém se programa para simplesmente “escrever como fala”, seja em termos de uso das letras e das suas relações com os sons, seja em termos de segmentação, seja em termos de escolha das próprias estruturas lingüísticas (ABAURRE, 1987, p.130).

Relativamente à “separação indevida de palavras”, ou hipersegmentações, Zorzi (2004) considera que, quando a criança começa a se dar conta de que na escrita as palavras são separadas por espaços em branco, isso pode levá-la a um excesso na segmentação.

Honório (2005) acredita que as “separações indevidas de palavras” são decorrentes da semelhança que as partes segmentadas inadequadamente têm com sílabas que constituem palavras da língua e pelo desconhecimento do aluno de qual seria a forma ortográfica correta. A autora cita o exemplo da palavra “rodovia”, escrita como “*rodo via*”. Para a autora, nesse caso, “o aluno usa as duas palavras porque não vê motivo para uni-las, se não conhece a forma ortográfica” (HONÓRIO, 2005, p.102).

Observa-se que os argumentos utilizados pelos autores (ZORZI, 2004 e HONORIO, 2005) para explicar os episódios de hipersegmentações, reduzem tais episódios a uma interferência da escrita, sempre marcada por uma falta de conhecimento do aluno a respeito do modo como se deve escrever corretamente.

Nota-se, também, que o modo como os autores (ZORZI, 2004 e HONORIO, 2005) interpretam as segmentações não-convencionais é, na verdade, estabelecido por uma concepção dicotômica da relação oralidade/escrita. Para esses autores, a segmentação não-convencional, ou nos termos dos autores, “as junções ou separações indevidas de palavras” sofrem uma interferência ora da oralidade, ora da escrita, fato que poderia pressupor uma autonomia da modalidade falada em relação à modalidade escrita da língua.

Conforme discutimos no capítulo anterior, vários estudos lingüísticos, como, por exemplo, os de Capristano (2003 e 2004), Paula (2004), Tenani (2004), Chacon (2004 e 2006) e Serra, Tenani e Chacon (2006), têm apontado que as marcas lingüísticas de segmentação escrita não-convencionais seriam marcas de *heterogeneidade* da escrita. Ou seja, seriam marcas privilegiadas para que possamos observar o trânsito do sujeito escrevente por práticas sociais orais e letradas.

3.4 Aspectos teórico-metodológicos de alguns estudos sobre segmentação não-convencional na área clínica

No que se refere a aspectos teórico-metodológicos, observamos que grande parte dos estudos sobre segmentação não-convencional na área clínica tradicional (cf. CARRAHER, 1985 e 1990; ZORZI, 1998 e 2004; e HONORIO, 2005) vincula-se a uma perspectiva psicogenética de aquisição da linguagem. Baseados em estudos piagetianos e na abordagem

construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986), esses estudos preocupam-se, principalmente, com o que entendem como *evolução* da aquisição do sistema de escrita. Com base nessa noção, priorizam a busca dos *estágios* pelos quais a criança passaria, de modo progressivo e linear.

Em geral, a observação da “apropriação progressiva e seqüencial” (ZORZI, 2003, p. 37) do sistema ortográfico utiliza uma metodologia descritiva – em termos de categorias clínicas –, quantitativa e comparativa.

Nota-se que a maioria desses estudos (cf. BACHA E MAIA, 2001; CARRAHER, 1985 e 1990; HONORIO, 2005; LUSTOSA, 2000; e ZORZI, 1998 e 2004) não se preocupa em explicar quais foram os critérios utilizados para a identificação e a contagem dos chamados erros de segmentação. Observe-se o Exemplo 13 abaixo, extraído do estudo de Zorzi (1997, p. 58):

Exemplo 13

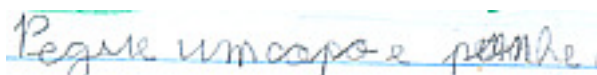
“eco_mesou”

Leitura: “e começou”

Neste exemplo, é possível observar a ocorrência tanto de uma hipossegmentação – entre as palavras “e” e “começou” – quanto de uma hipersegmentação – no caso, da palavra começou. Como contá-la? Devo computar uma ocorrência para cada categoria de erro de segmentação (hipo e hipersegmentação), ou apenas uma ocorrência de segmentação não-convencional? No estudo de Zorzi (1997), observamos que, na amostra apresentada pelo autor, os espaços fora da convenção são sublinhados. Por exemplo: na hipossegmentação “purfavo” (ZORZI, 1997, p. 58), o autor sublinha as letras *r* e *f* onde deveria haver um espaço em branco.

No entanto, é possível notar que, no exemplo “eco_mesou”, apenas a hipersegmentação é sublinhada, a hipossegmentação não. Nota-se que o autor não computou na sua análise quantitativa a hipossegmentação desse e de outros episódios. Não encontramos no estudo de Zorzi (1997) – e em nenhum outro estudo ligado à área clínica – explicações metodológicas sobre o modo como a contagem desse tipo de episódio foi realizada. Observe-se o Dado 04, que extraímos do *corpus* que utilizamos para o nosso estudo:

Dado 04: extraído da Proposta 06, em que DT realizou um relato cujo tema foi “A experiência” (ANEXO III).



Leitura: “Pegue um copo e põe”

Nota-se, neste dado, que o espaço em branco utilizado pela criança para separar “um” e “copo”, quando comparado com os espaços em branco utilizados para separar outras estruturas – como, por exemplo, “pegue” e “um” – é bem menor. Mas esse espaço em branco entre “um” e “copo” seria menor o suficiente para que pudéssemos caracterizá-lo como uma hipossegmentação? A maioria dos estudos que analisamos apresenta os dados de segmentação não-convencional digitados, fato que dificulta nossa curiosidade em descobrir se os autores poderiam ter encontrado alguma dificuldade para identificar seus próprios dados. Além disso, os dados, quando apresentados de forma digitada, já passaram pelo crivo ou pela interpretação do pesquisador. Ferreiro e Pontecorvo (1996) fazem um alerta importante de que não é possível “esquecer que uma parte essencial da transcrição é fazer corresponder a escrita da

criança com uma versão normalizada, o que supõe uma parte não desprezível de interpretação” (FERREIRO E PONTECORVO, 1996, p.46).

Capristano (2003) relata ter encontrado, em seu material de análise, dados semelhantes ao Dado 05, no qual a distribuição do espaço em branco não é regular e deixa dúvidas quanto à segmentação. A autora propõe a comparação, nos casos de dúvida, das ocorrências selecionadas com outras ocorrências iguais ou próximas, ou ainda, com a própria distribuição dos espaçamentos no restante do texto. Observe-se, agora, o Dado 05:

Dado 05: extraído da Proposta 02 de RD (ANEXO III).



Transcrição³⁸: “chanavio leisa”

Este dado se caracteriza por agrupamentos de letras separados por espaços em branco e que não são passíveis de leitura. Dados como este, devem ou não ser considerados como segmentação não-convencional? Autores como Zorzi (1997), Lustosa (2000), Cieri (1997) – dentre outros que consideramos representantes da clínica tradicional – se, não por acaso, se depararam com episódios como estes, é certo que preferiram excluí-los da análise, principalmente a quantitativa. Mas por que não analisá-los de modo mais qualitativo ou, ao menos, fazer referência a esse tipo de dado?

Alguns estudos na área da Linguística têm se preocupado em descrever as dificuldades metodológicas para a identificação das segmentações não-convencionais. Capristano (2003) opta por entender agrupamentos de letras separados por espaços em branco como

³⁸ Optamos por colocar transcrição, por não ter sido possível atribuir uma leitura ao exemplo.

segmentações não-convencionais por acreditar que a presença de marcas gráficas tais como o branco, nesses dados, implicaria que as crianças estariam propondo, de alguma maneira, alguma distribuição do fluxo textual em porções menores. A autora justifica sua opção pelo fato de que, em muitos dos agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco, mesmo comprometida a atribuição de sentidos, é possível observar a presença de elementos de natureza fonético-fonológica e de código escrito institucionalizado. Para Capristano (op. cit.), o fato de a atribuição de sentido se mostrar comprometida não implicaria que a presença de segmentação não-convencional não possa ser observada.

4. Segmentação não-convencional na prática clínica orientada pela Lingüística

Nesta seção, nosso propósito é o de comentar alguns pontos que marcam a diferença entre uma prática clínica que denominamos de tradicional e uma prática clínica orientada pela Lingüística³⁹, principalmente no que diz respeito ao tema desta tese.

A nosso ver, a principal diferença entre essas clínicas diz respeito à concepção de linguagem. É a partir dessa diferença que se estabelecem outras, relacionadas à noção de erro, ao aspecto metodológico e ao processo de reabilitação.

Em relação à concepção de linguagem, nota-se que a clínica tradicional, principalmente no que se refere às questões de ortografia, recebe uma forte influência do construtivismo. Tendo por base as idéias piagetianas, a aquisição da escrita e a apropriação do sistema ortográfico ocorrem de modo linear e progressivo, dessa maneira, é possível

³⁹ Destaca-se, nessa perspectiva, a Neurolingüística Discursiva (ND) que fundamenta os trabalhos com a linguagem desenvolvidos no IEL, mais especificamente no CCA (Centro de Convivência de Afásicos) e no CCazinho, sob a orientação da Prof. Dra Maria Irma Hadler Coudry. A ND orienta tanto a prática clínica quanto a análise de dados de linguagem abrangendo diversos domínios da Lingüística, bem como estudos no campo da Neurologia e da Neuropsicologia. Comentaremos as diferenças entre a prática clínica que denominamos de tradicional e a prática clínica orientada pela lingüística tendo por base, principalmente, a prática clínica com a linguagem desenvolvida no CCA.

estabelecer tendências evolutivas no processo de aprendizagem ou “seqüências de apropriação do sistema ortográfico” (ZORZI, 2003, p.37). Esses estudos privilegiam o sujeito que constrói a linguagem, ou seja, o sujeito cognoscente que participa ativamente na apreensão de um dado conhecimento e que desenvolve diversas habilidades no processo de construção.

Quanto à prática clínica orientada pela Lingüística, a concepção de linguagem que sustenta essa prática, de modo geral, é a de base discursiva, ou seja, adota como ponto de partida teórico a interlocução e tudo que diz respeito a ela: as relações entre sujeito, língua e história. Nesta prática clínica, assume-se que

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos” (FRANCHI, 1987, p. 12).

Relativamente à possibilidade de determinarmos estágios evolutivos no desenvolvimento da linguagem, em função do caráter linear e progressivo desse processo, os estudos de base lingüística assumem uma outra posição. Lemos (1995), por exemplo, observa que a heterogeneidade dos dados de aquisição da linguagem “resiste à descrição lingüística enquanto procedimento que se presta à delimitação do conhecimento da criança num determinado momento” (LEMOS, 1995, p.22). Para a autora, o custo de se aliar a uma noção de “desenvolvimento” é colocar a criança como sujeito diante da língua como objeto, o que impede a apreensão do processo de aquisição da linguagem com um processo de subjetivação. Lemos observa que o que está em jogo no processo de aquisição é a relação da criança com a linguagem, “se há mudanças – e há mudanças – elas são dessa ordem” (LEMOS, 1995, p.27).

Capristano (2004) realiza um trabalho longitudinal e observa uma diminuição da ocorrência de segmentações não-convencionais caracterizadas num tipo de funcionamento

denominado como “tentativas de escrita alfabética” (CAPRISTANO, 2004, p.98). O estudo de Capristano não é clínico, nem lida com crianças consideradas com “dificuldades de leitura e escrita”; no entanto, é um estudo de referência para a clínica orientada pela Lingüística que assumimos neste trabalho. Neste estudo, a autora constata que não há linearidade desse tipo de ocorrência de segmentação não-convencional nas produções textuais que analisa, fato que abre espaço para o questionamento da proposta de estágios evolutivos para o processo de aquisição da escrita. Quanto à diminuição desse tipo de funcionamento ao longo do ano, a autora justifica esse fato argumentando que

as crianças, ao entrarem na escola, envolvem-se em outras *condições de produção de outros discursos*, que exigem que elas assumam, conseqüentemente, outros *lugares* e outras *posições enunciativas*. Dito de outro modo, parece ocorrer que as práticas de letramento privilegiadas pela escola acabam fazendo com que as crianças tenham um domínio maior de convenções ortográficas e, conseqüentemente, acabem fazendo usos mais convencionais da escrita privilegiada pela escola [...] (CAPRISTANO, 2004, p.120).

A respeito da noção de *erro* na clínica tradicional e na clínica fundamentada pela lingüística, nota-se que as diferenças também são bem definidas.

Na clínica tradicional o erro, em geral, indicia o sintoma, o déficit e é tomado como parâmetro quantitativo para estabelecer o que é da ordem do normal e o que é da ordem do patológico.

Já, na clínica fundamentada pela Lingüística “os chamados erros nada mais são do que marcas daquilo que está sendo rearranjado na produção lingüística da criança” (FIGUEIRA, 1996, p. 72). Para Lemos (1995) os erros indiciam deslocamentos – mudanças de posição da criança em relação “à fala do outro, à língua e, em conseqüência, a sua própria fala” (LEMOS, 1999, p.02) – que tendem a desaparecer da superfície da fala e/ou da escrita, deixando em seu lugar pausas, hesitações e correções.

Já para Coudry (1987), logo nas primeiras séries, é possível observar “que a criança não escreve como um bloco (omeninoestácalado), segmenta ora mais, ora menos, mas segmenta (omenino es ta calado)” (op. cit., p.151). Este fato revela “operações epilingüísticas⁴⁰ que ocorrem nos momentos em que a criança lida com a linguagem como um objeto de conhecimento” (op. cit., p.154) . Coudry e Scarpa (1991) ressaltam que “erros” como os de segmentação, por exemplo, não são uma representação direta da fala, não indicam uma incapacidade da criança e não têm nada de patológico. De acordo com as autoras, “o erro ou desvio como reflexo de elaboração de hipóteses sobre formas transicionais é um processo absolutamente normal da aquisição da linguagem [...]” (op.cit., 1991, p.87).

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a clínica tradicional trabalha com situações experimentais controladas com rigor para que seja possível obter dados confiáveis na investigação. Essa clínica fundamenta-se na aplicação de testes padronizados para estabelecer o que é normal ou patológico, e os testes, em geral, priorizam cópia e ditado de palavras. Como a clínica tradicional permanece no nível da palavra e, muitas vezes, não chega ao texto, a segmentação não-convencional de porções textuais quase nunca se apresenta como uma questão.

A respeito dos testes considerados “padrão”, muito utilizados na clínica tradicional, Coudry (1986/1988) faz uma crítica à aplicação desse tipo de teste como método de avaliação de fatos da linguagem de modo geral. Para essa autora, os testes são tarefas descontextualizadas, calcadas, em sua maioria, em unidades lingüísticas menores que as frases. Além disso, essas tarefas simulam situações artificiais para uma suposta atividade

⁴⁰ Coudry e Scarpa (1991) definem “operações epilingüísticas” como momentos em que o sujeito hesita, reelabora, comete erros, segmenta, deriva, transforma, insere, refazendo e construindo sua atividade comunicativa a partir da apreensão do objeto lingüístico.

lingüística. Nesses testes predominam tarefas metalingüísticas, nas quais o sujeito é privado da atividade epilingüística e reflexiva, indispensável à construção e reconstrução da linguagem. Priva-se, ainda, o avaliador de conhecer de que forma o sujeito elabora as hipóteses sobre a estruturação e uso da linguagem. Coudry (1986/1988) ressalta, também, que as tarefas propostas – nomear, definir, listar, repetir etc. – correspondem a exercícios fundados na língua escrita, com um forte compromisso escolar, sendo que muitas vezes as tarefas são reduzidas a técnicas de abordagem necessárias para descrição acadêmica da patologia.

No que se refere às tarefas propostas para avaliação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita, na clínica tradicional essas tarefas reduzem a escrita a um produto do código ortográfico. Ou seja, aprender a ler e a escrever reduz-se a habilidade de codificação e decodificação de sinais gráficos. Para aqueles que avaliam as habilidades de codificar e decodificar a língua, não importa quais práticas sociais orais/letradas a criança vivencia – ou vivenciou. Aprender a ler e a escrever parece reduzir-se a aquisição de uma “tecnologia neutra”, igualitariamente distribuída.

Capítulo III

Um outro olhar para as segmentações não-convencionais

Nesse capítulo temos como objetivo mais geral apresentar e discutir as escolhas teórico-metodológicas que fizemos para a realização desse estudo.

As informações relativas a esse capítulo foram organizadas do seguinte modo:

- (1) na seção 1 apresentaremos informações sobre como realizamos a coleta de dados;
- (2) na seção 2 apresentaremos e comentaremos os critérios que utilizamos para identificar os dados que selecionamos para este estudo, tanto na análise quantitativa como na análise qualitativa;
- (3) na seção 3 discutiremos a organização que demos à análise dos dados.

1. A coleta de dados

Conforme já adiantamos, na época em que realizamos a coleta de dados, RD freqüentava a segunda série do primeiro ciclo do ensino fundamental, numa escola particular de uma cidade da região de Campinas. A coleta foi realizada na sala de aula em que RD estudava, em dia e horário determinados pela coordenadora pedagógica e pela professora.

Iniciamos a coleta em junho de 2005 e encerramos em novembro desse mesmo ano, uma semana antes do término das atividades escolares. A proposta inicial era coletar os dados numa freqüência quinzenal; no entanto, não foi possível obedecer a essa regularidade com rigor em função do calendário escolar (previamente estabelecido pela direção da escola) e da

disponibilidade da pesquisadora. As atividades de escrita propostas tiveram a duração de mais ou menos uma hora.

Para que pudéssemos realizar a coleta, foram propostas atividades de escrita que recobriram gêneros textuais diversos: contagem e recontagem de histórias infantis; descrição e/ou relato de experiências realizadas em sala; contagem de histórias baseadas em figuras e/ou sequência de figuras; elaboração de cartas e bilhetes.

Durante a execução das atividades, a professora permaneceu na sala de aula. No entanto, solicitamos que sua interferência nas produções textuais fosse a menor possível. Eventualmente, as crianças se dirigiam à professora para perguntar sobre o modo como uma palavra deveria ser escrita e, a nosso pedido, na maioria das vezes, a professora orientava as crianças a escreverem da maneira que achassem melhor. Às vezes, as crianças se dispersavam ou faziam muito barulho no final da atividade proposta. Nessas ocasiões, geralmente a professora interferia, propondo outras atividades para aquelas crianças que já haviam terminado de escrever.

No quadro 01, apresentamos o tema e a data em que foi realizada cada uma das propostas. Segue, logo abaixo do quadro 01, a descrição do modo como realizamos cada proposta de atividade escrita e algumas ocorrências que consideramos pertinentes para a análise e discussão dos dados.

Quadro 01: tema de cada proposta e data em que foi realizada cada uma delas.

Proposta	Tema	Data
01	Narrativa - Os três porquinhos	24/06/2005
02	Narrativa – O joelho Juvenal	11/08/2005
03	Narrativa – A bruxinha atrapalhada	25/08/2005
04	Carta – Carta para o presidente	01/09/2005
05	Relato/descrição – A experiência	15/09/2006
06	Narrativa – A verdadeira história do lobo mau	22/09/2005
07	Narrativa – A lebre e a tartaruga	20/10/2005
08	Classificados – Vende-se um(a)...	27/10/2005
09	Narrativa – O curupira	17/11/2005
10	Carta – Cartinha para o papai Noel	24/11/2005

Proposta 01

O dia de realização da proposta 01 foi o primeiro contato da pesquisadora com as crianças em sala de aula. Antes de iniciar a execução da proposta, a pesquisadora se apresentou para a sala, contou e escreveu seu nome na lousa, sua profissão, onde estudava e explicou o objetivo da sua presença. Propôs aos alunos que ficassem em silêncio para escutar uma história já conhecida de alguns deles.

Foi lida a história infantil intitulada: “*Os três porquinhos*”⁴¹. Após ler a história, foi sugerido às crianças que a escrevessem com um final diferente. A pesquisadora deu alguns exemplos de finais diferentes para a história: o lobo poderia ficar amigo dos porquinhos, o lobo poderia morrer ou os porquinhos poderiam comer o lobo. Durante a produção da história várias crianças pediram para mudar o número de personagens – dois porquinhos, por exemplo –, o nome dos personagens e a característica deles – cachorro e não porco. A pesquisadora não fez nenhuma objeção aos pedidos das crianças. A única restrição foi quanto ao pedido de

⁴¹ Referência: LIMA. V.M. *Os três porquinhos*. Coleção Clássicos das Virtudes. s/d.

copiar a história ou parte dela. Quando o objetivo era lembrar a história ou parte dela – nome dos personagens, enredo, final da história etc –, a pesquisadora auxiliava a criança.

RD foi a última criança a terminar a produção do texto. Durante a produção, não se manteve concentrada na atividade, levantou-se várias vezes para conversar com os amigos e ficou bom tempo mexendo no estojo e no lápis colorido que estava dentro do estojo. Também se levantou várias vezes para ir ao banheiro. A pesquisadora foi várias vezes à carteira de RD e lhe solicitou que começasse a história e, depois, que terminasse a atividade no tempo estabelecido.

De maneira geral, a sala foi colaboradora, embora algumas crianças tenham feito muito barulho, conversando muito e saindo constantemente de seus lugares.

Proposta 02

Na proposta 02, a pesquisadora informou à sala que ia ler uma história. Apresentou o título da história “*O Joelho Juvenal*”⁴² e imediatamente alguns alunos disseram que já a conheciam. Após ler a história, aproveitando o tema, a pesquisadora pediu para que as crianças imaginassem como seria a vida de várias partes do corpo – do pé, da mão, da boca etc. Depois solicitou que cada uma das crianças contasse uma outra história sobre qualquer parte do corpo.

As crianças estavam agitadas nesse dia e conversavam muito. A professora não esteve o tempo todo dentro da sala, e as crianças se dispersaram várias vezes.

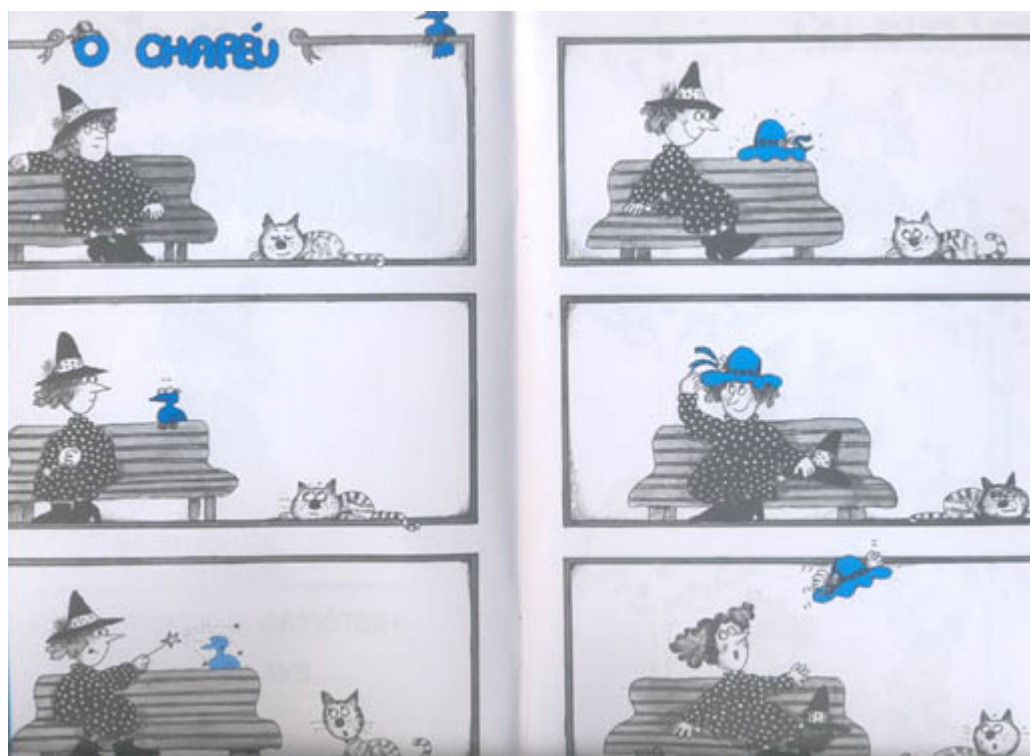
RD foi a última criança a terminar a história e demorou mais tempo que na coleta anterior para começá-la. Durante a produção do seu texto, foi necessária a ajuda da

⁴² Referência: ZIRALDO, A. P. *O joelho Juvenal*. 27ª ed. São Paulo: Melhoramentos, Coleção Corpim, 2001.

pesquisadora, fornecendo-lhe sugestões sobre como começar e depois sobre como continuar a história. RD estava desconcentrada e ficava a maior parte do tempo apontando o lápis e apagando as poucas coisas que escrevia.

Proposta 03

Na proposta 03, a pesquisadora apresentou para as crianças o livro “*A bruxinha atrapalhada*”⁴³ e disse para a sala que iria contar uma das histórias do livro. A pesquisadora contou a história intitulada “*A torneira*”, ao mesmo tempo em que apresentava as seqüências de figuras para as crianças. Logo após contar a história, a pesquisadora distribuiu para todas as crianças da sala uma folha com o xérox da história “*O chapéu*” e pediu para que as crianças contassem uma história baseada na seqüência de figuras abaixo:



⁴³ Referência: FURNARI, E. *A bruxinha atrapalhada*. 24ª ed. São Paulo: Global, 2003.

Durante a construção da história, surgiram várias questões acerca do nome da bruxa, se poderia ser Sabrina – nome de uma bruxa de um seriado e filme atual –, se poderia ser Queca – nome de um personagem do programa da Xuxa – ou se poderia ser um nome de uma pessoa conhecida da criança. Nessa proposta, diferente das anteriores, quase todas as crianças pediram para fazer um desenho, e a maioria desenhou uma bruxa.

Foi possível notar que todos se mostraram muito motivados em escrever a história, inclusive RD. Ela manteve-se muito concentrada na atividade e não foi uma das últimas crianças a entregar seu texto, como havia acontecido anteriormente.

Muitas crianças fizeram perguntas sobre aspectos ortográficos de palavras do texto, como por exemplo, se bruxa é escrita com a letra *x* ou *ch*.

Proposta 04

Quanto à proposta 04, inicialmente, a pesquisadora leu para as crianças uma carta inventada por ela. A carta era de um aluno em férias para sua professora que estava adoecida.

Logo após a leitura da carta, a pesquisadora mostrou uma foto para as crianças e pediu que elas a identificassem. Todas reconheceram que a foto era do presidente Lula. A pesquisadora fez algumas perguntas para a sala: o que faz o presidente, onde ele mora, se elas o viam pela televisão. Logo após a conversa, a pesquisadora pediu às crianças que escrevessem uma carta para o presidente da república. Na carta, elas poderiam se apresentar dizendo o nome, a idade, a série ou qualquer outra informação que as identificasse e que julgassem importante. Nessa carta, as crianças deveriam fazer um pedido ao presidente. A pesquisadora deu exemplos dos pedidos que poderiam ser feitos: construir mais escolas,

asfaltar a rua, construir mais hospitais, aumentar o número de emprego para as pessoas e outros.

Nessa atividade, a pesquisadora não precisou incentivar RD a começar a escrever ou dar qualquer sugestão para a continuidade do texto.

Proposta 05

A proposta 05 foi realizada no dia 15 de setembro de 2005. A pesquisadora explicou às crianças que faria em sala de aula duas experiências para as quais pedia que prestassem bastante atenção. A pesquisadora apresentou o material que seria usado na primeira experiência: um copo, um pão francês e uma garrafa de água com gás. Após a apresentação do material, a pesquisadora iniciou a demonstração de como deveria ser a execução da experiência. Explicou que, para a realização da experiência, os seguintes passos deveriam ser seguidos: primeiro, colocamos a água com gás no copo, não o enchendo totalmente; depois, fazemos três pequenas bolinhas com o miolo do pão e as colocamos dentro do copo; em seguida, esperamos um tempo para ver o que acontece. O resultado é que as bolinhas começam a subir e a descer. A pesquisadora perguntou às crianças se elas sabiam por que as bolinhas subiam.

Todos disseram que não. Então, a pesquisadora explicou que a água com gás contém dióxido de carbono (CO_2) dissolvido no líquido sob pressão. As bolhas que escapam do pão fazem com que ele fique com uma densidade menor (mais leve) e, por isso, o pão sobe. Quando o pão atinge a superfície, as bolhas desaparecem e o pão fica mais denso (mais pesado) e, por isso, desce.

Para a segunda experiência, a pesquisadora informou que deveria ser utilizado o seguinte material: uma garrafa de água mineral sem gás, uma jarra, sal e um ovo cru. Para executar a experiência deveriam ser seguidos os seguintes passos: primeiro, colocar a água mineral numa jarra e, depois, o ovo. As crianças deveriam observar que o ovo desce e fica no fundo da jarra. Depois a pesquisadora retirou o ovo da jarra e misturou uma colher bem cheia de sal na água. As crianças deveriam observar que o ovo não afunda na água. Logo após a execução da experiência, a pesquisadora explicou que o sal tinha deixado a água mais densa, ou seja, mais pesada, e, como o ovo é mais leve do que a água com sal, ele não afundou.

Após a execução das experiências, a pesquisadora solicitou às crianças que contassem para uma outra pessoa – a mãe, por exemplo – de que modo essa pessoa poderia reproduzir as duas experiências.

As crianças relataram que adoraram a experiência, mas algumas reclamaram na hora de escrever, dizendo que era difícil lembrar de todos os passos. RD demorou muito para começar a escrever e saiu da sala várias vezes. Disse que estava cansada, ficou com a cabeça baixa por um tempo e com a ajuda da pesquisadora produziu o texto.

Proposta 06

Nessa proposta, inicialmente, a pesquisadora leu para as crianças a história infantil intitulada: “*A verdadeira história dos três porquinhos! Tal como foi contada a Jon Scieszka*”⁴⁴.

⁴⁴ Referência completa: SCIESZKA, J. *A verdadeira história dos três porquinhos! Tal como foi contada a Jon Scieszka*; ilustrada por Lane Smith; tradução Pedro Maia – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das letrinhas, 2005.

Após ler a história, a pesquisadora solicitou às crianças que a escrevessem da maneira como elas a haviam entendido. Algumas crianças pediram para mudar as personagens e alguns fatos da história – geralmente o final. A pesquisadora não se opôs.

RD utilizou bem mais a borracha do que nas outras atividades e fez perguntas para a pesquisadora sobre a história. Comentou que adorou a história e estava muito mais concentrada na atividade de escrever do que em outros dias de coleta.

Proposta 07

A pesquisadora iniciou a atividade lendo uma das histórias das fábulas de Esopo: “*A lebre e a tartaruga*”. Após ler a história, a pesquisadora solicitou às crianças que contassem outra história com a mesma moral: “*Devagar e sempre se chega na frente*”. A pesquisadora escreveu na lousa a moral da história. Várias crianças pediram para escrever a mesma história lida pela pesquisadora, a qual não se opôs.

Todas as crianças estavam muito agitadas e pediam para sair da sala o tempo todo. RD também se mostrou agitada, conversou muito com os colegas e andou muito pela sala antes de começar a escrever. Parou várias vezes, abaixou cabeça e continuou a escrever depois de muito incentivo da pesquisadora.

Proposta 08

Inicialmente a pesquisadora mostrou um jornal para as crianças e explicou algumas das seções que poderiam compor um jornal. Logo após, apresentou a seção de classificados, explicou para que servia essa seção e leu para as crianças alguns anúncios de venda de carro, apartamento e filhotes de cachorro.

Em seguida, a pesquisadora distribuiu uma figura de um objeto para cada criança e pediu para que elas escrevessem um anúncio para vender o objeto que constava da figura que receberam. Explicou que, no anúncio, deveriam estar informações que identificassem o objeto (cor, ano, modelo, garantia e outras) e informações para que a pessoa interessada em comprá-lo pudesse entrar em contato com o vendedor – no caso a própria criança.

Posteriormente, a pesquisadora escreveu na lousa o seguinte enunciado: “Vende-se um apartamento”. Solicitou às crianças que criassem um anúncio para a venda de um apartamento qualquer.

RD parecia desmotivada e demorou muito para iniciar a atividade. Só começou depois que a pesquisadora insistiu um pouco e ofereceu alguns exemplos sobre como ela poderia iniciar o texto.

Proposta 09

Nessa proposta, primeiramente, a pesquisadora mostrou a figura de um livro de história infantil e perguntou para as crianças se elas conheciam a figura. Algumas crianças responderam que se tratava do Curupira. A pesquisadora contou para a sala quem era o Curupira e iniciou a leitura da história intitulada: “*O Curupira*”⁴⁵.

Logo após ler a história, a pesquisadora pediu às crianças que anotassem o seguinte enunciado: “Um dia eu estava passeando pelo bosque quando de repente encontrei o Curupira. Fiquei morrendo de...”. Após ditar o enunciado a pesquisadora solicitou às crianças que continuassem a história, contando o que elas sentiram quando viram o Curupira, como ele era e como foi esse encontro.

⁴⁵ BRANDÃO, T. *O curupira*. Ilustrada por Denise Rochel. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

Nesse dia RD parecia mais atenta. Não demorou muito para terminar a história e não precisou da pesquisadora para escrever.

Proposta 10

Nesta proposta, a pesquisadora leu uma carta que ela havia escrito para o Papai Noel contando como havia sido o ano de 2005, falando das coisas boas e ruins que aconteceram durante o ano na sua vida pessoal.

Após a leitura da carta, a pesquisadora solicitou às crianças que escrevessem uma carta para o Papai Noel e que, principalmente, contassem a ele tudo o que haviam feito no ano de 2005. Elas poderiam contar se fizeram alguma arte, se haviam estudado bastante, sobre algum acontecimento importante etc.

Mesmo estando um pouco mais concentrada, RD só começou a escrever depois que a pesquisadora insistiu bastante, dando sugestões sobre como ela poderia iniciar o texto.

Ao término da atividade a pesquisadora agradeceu a participação de todas as crianças e despediu-se.

Após a coleta dos dados utilizamos o seguinte critério para seleção das produções escritas que constituíram nossa amostra: integraram a amostra apenas as crianças que participaram de todas as propostas da coleta de dados, um total de 15 crianças, ou seja, 150 produções textuais.

Optamos por não excluir da pesquisa crianças apontadas pela coordenadora pedagógica e a professora como tendo – supostamente – qualquer tipo de dificuldade pedagógica ou problema de saúde. Por exemplo, uma das crianças que participam desse estudo, TD, realizava, na época da coleta de dados, acompanhamento médico e ingeria medicação

controlada devido a convulsões. Segundo a professora, TD podia ser considerado um bom aluno, apesar de sua agitação em sala de aula, principalmente quando não tomava a medicação corretamente.

Constituir um *corpus* heterogêneo aproxima-nos da realidade enfrentada pela escola na tarefa de educar. Preferimos nos distanciar daquelas pesquisas mais positivistas que se baseiam na “higienização dos ‘*corpora*’ estudados” (LEMOS, 1984, p.103) e relegam à classe de resíduos dados que não confirmam ou servem de contra-evidência às descrições formuladas. Estudos de caráter mais positivista priorizam o uso de procedimentos rigorosos para guiar atividades de coleta de dados, buscam a criação de *corpus* homogêneos com o objetivo de evitar o viés ou a parcialidade do pesquisador, ou seja, de conseguir o máximo de neutralidade e objetividade na pesquisa (GOLDENBERG, 1999). Concordamos com Goldenberg (1999) quando ressalta que não existe neutralidade em pesquisa. Para a autora a “simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa” (GOLDENBERG, 1999, p. 45).

2. Quais os critérios para identificar os dados

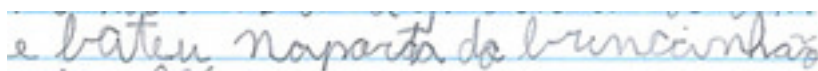
Destaca-se, de início, que nossa preocupação em relação à segmentação não-convencional privilegiou apenas unidades que deveriam ser segmentadas por espaços em branco. Não tivemos como foco outros aspectos que podem segmentar convencionalmente porções textuais, como os espaços em branco referentes aos parágrafos, os sinais de pontuação ou a organização espacial de elementos gráficos – como, por exemplo, a caixa de texto.

Para identificar as ocorrências de segmentações não-convencionais, optamos pelos seguintes critérios:

(1) observar a localização dos espaços em branco na escrita infantil, mais especificamente, o início e o fim de um – ou mais – agrupamento de letras, que não coincidisse com a palavra convencional – ou com as palavras convencionais – que deveria ter sido escrita pela criança.

Observem-se os Dados 06 e 07 abaixo:

Dado 06: extraído dos textos de DT, proposta 01 (ANEXO III).



Leitura: “e bateu na porta do brincalhão”

Dado 07: extraído dos textos de LN, proposta 02 (ANEXO III).

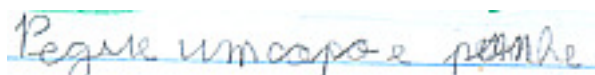


Leitura: “e começou a sangrar”

No Dado 06 considerou-se para análise o agrupamento não-convencional “*na porta*”, que se encontra limitado por espaço em branco nas suas fronteiras à direita e à esquerda e que deveria ter sido grafado pela criança como “*na porta*”. Já no Dado 07, consideraram-se para análise os agrupamentos de letras “*co mesou*”, também limitados por espaços em branco nas suas fronteiras à direita e à esquerda e que deveriam ter sido grafados, em relação ao espaçamento, como: “*comesou*”.

(2) Nos casos de dúvida se havia ou não um espaço não-convencional entre as palavras, decidimos por comparar as ocorrências selecionadas com outras ocorrências iguais ou próximas, ou ainda, com a distribuição dos espaçamentos no restante do texto⁴⁶. Observe-se, por exemplo, o Dado 04, já apresentado no capítulo II:

Dado 04: extraído dos textos de DT, proposta 06 (ANEXO III).

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The text is "Pegue um copo e põe". The word "Pegue" is written with a capital 'P' and a tilde over the 'e'. "um" is lowercase. "copo" is lowercase. "e" is lowercase. "põe" is lowercase with a tilde over the 'e'. The handwriting is cursive and somewhat irregular.

Leitura: “Pegue um copo e põe”

Nesse dado, se nos baseássemos exclusivamente no critério (1) não conseguiríamos definir se há, de fato, uma segmentação não-convencional, isto porque a distribuição de espaços entre as letras presente neste exemplo não é regular. Desse modo, observamos a distribuição dos espaçamentos em todo o texto e comparamos com a ocorrência que apresentamos no Dado 04.

A respeito do espaçamento irregular entre as letras, Ferreiro e Pontecorvo (1996) observam que esse tipo de espaçamento está relacionado ao tipo de letra usado pelas crianças em suas produções textuais. As letras cursivas, muito usadas por crianças brasileiras, italianas e uruguaias, facilitam o trabalho do pesquisador e tornam as decisões mais fáceis; no entanto, as letras de imprensa, mais usadas por crianças mexicanas, tornam as decisões do pesquisador, particularmente, mais difíceis. Para ajudar a resolver o problema, as autoras comentam que, nos casos mais complicados, em geral, dois pesquisadores são envolvidos nas decisões de

⁴⁶ É importante destacar que esse critério baseia-se em Capristano (2003).

transcrição. No entanto, conforme já destacamos anteriormente, fazem um alerta importante de que não é possível “esquecer que uma parte essencial da transcrição é fazer corresponder a escrita da criança com uma versão normalizada, o que supõe uma parte não desprezível de interpretação” (FERREIRO E PONTECORVO, 1996, p.46).

Como já destacamos, enfrentamos dificuldades metodológicas semelhantes às apontadas por Ferreiro e Pontecorvo em relação ao espaçamento irregular entre as letras; mas, neste estudo, não lançamos mão de outros pesquisadores para julgar os trechos que nos causaram dúvidas. Optamos por adotar a proposta de Capristano (2003), ou seja, comparar, nos casos de dúvida, as ocorrências selecionadas com outras ocorrências iguais ou próximas, ou ainda, com a distribuição dos espaçamentos em todo o texto.

Salientamos que nenhuma das crianças deste estudo utilizou exclusivamente a letra de imprensa em suas produções textuais; porém, várias delas utilizaram este tipo de letra em porções textuais como o cabeçalho, o título do texto e na última linha para indicar o “fim” da atividade.

Além dos critérios que definimos acima para identificação dos dados, utilizamos, também, critérios que nos permitiram excluir alguns dados da análise quantitativa⁴⁷ e incluí-los apenas na análise qualitativa deste estudo. Passaremos a comentá-los.

Alguns trechos das produções textuais que analisamos estavam extremamente fora da convenção ortográfica e não puderam ser lidos. Vejamos o Dado 05, também já apresentado no capítulo II:

⁴⁷ Comentaremos sobre a análise quantitativa e qualitativa dos dados que selecionamos na próxima seção.

Dado 05: extraído da Proposta 02 de RD (ANEXO III).



Transcrição: “chanavio leisa”

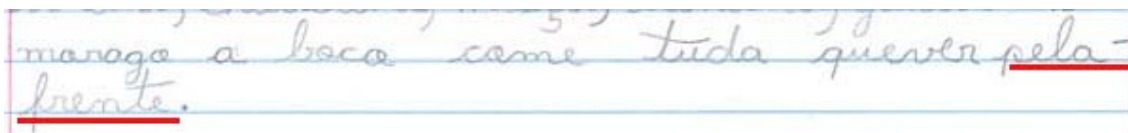
Neste dado, nota-se que, apesar de identificarmos um “conjunto de letras separado por espaços em branco” não foi possível, por meio dos critérios definidos para a identificação das segmentações não-convencionais, dizer se a criança segmentou, ou não, fora da convenção.

Dados como esse foram discutidos nos trabalhos de Rossi (2002), Delecrode (2002) e Capristano (2003). Capristano (2003) observa que dados como o que apresentamos acima – Dado 05 – não constam ou não são examinados e/ou privilegiados nos trabalhos que tratam de aspectos de segmentação correlacionados, sobretudo, ao período tradicionalmente designado como de aquisição da escrita. Para a autora, esse fato pode ser resultado da dificuldade de atribuição de sentidos convencionais a tais dados, ou seja, as seqüências de letras separadas por espaços em branco distanciam-se bastante das normas e convenções da escrita privilegiadas pela escola e, por isso, a atribuição de sentido a esse tipo de ocorrência fica comprometida, mesmo quando levamos em consideração outros fatores – tais como a proposta temática da qual os dados fazem parte.

Ressaltemos que trechos como esses não foram considerados para o levantamento da frequência de ocorrência das segmentações não-convencionais; levamos-os em conta apenas na análise qualitativa do trabalho.

Exluímos, também, dados da análise quantitativa em que a segmentação de palavras foi feita pelo uso do hífen, tal como nos dados abaixo:

Dado 08: extraído dos textos de LG, proposta 02 (ANEXO III).



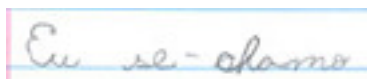
Leitura: "... morango a boca come tudo que ver pela frente".

Dado 09: extraído dos textos de IA, proposta 01 (ANEXO III).



Leitura: "E o lobo mau"

Dado 10: extraído dos textos de IA, proposta 04 (ANEXO III).



Leitura: "Eu se chamo"

Observa-se que, no Dado 08, no trecho que destacamos com uma linha vermelha, o hífen foi colocado no final da linha, indicando, provavelmente, que a palavra está incompleta e que sua continuação está na próxima linha. Num estudo que trata da segmentação de palavras, Ferreiro e Pontecorvo (1996) enfatizam o problema metodológico provocado pelo hífen quando utilizado no final da linha. Para as autoras, no que diz respeito à unidade "palavra", fica a dúvida se esse tipo de hífen indica separação ou união. Segundo Ferreiro e Pontecorvo (1996), os argumentos que sustentam as duas possibilidades seriam os seguintes:

“Indicam união porque fornecem a seguinte instrução: ‘juntar esse pedaço com o seguinte para ter uma palavra completa’. Indicam separação porque fornecem a seguinte instrução: ‘este é um pedaço de palavra que, por razões gráficas, ficou incompleta’”(FERREIRO E PONTECORVO, 1996, p.42).

A dificuldade de definir se o hífen indica união ou separação também pode ser observada nos Dados 09 e 10. Em relação à união, o Dado 09 poderia indicar a junção de duas palavras (que na visão da criança que a escreveu) compõe aquilo que é definido gramaticalmente como uma palavra composta⁴⁸, e o Dado 10, a junção de um pronome átono ao verbo⁴⁹. Quanto à separação, sabemos que é muito comum, durante o ditado de palavras, a professora pedir aos alunos que separem as palavras ditadas usando hífen. Assim, a criança que produziu os Dados 09 e 10 – IA –, poderia ter usado o hífen para marcar ou enfatizar a separação de palavras, tal como no ditado.

Relativamente, ainda, à dificuldade metodológica que o hífen representa, Ferreiro e Pontecorvo (1996) destacam algumas diferenças em relação ao uso do hífen que podem ser encontradas no espanhol, no italiano e no português. O fato de o estudo sobre segmentação não-convencional de palavras realizado pelas autoras ter comparado os episódios encontrados nessas três línguas e de existir diferenças no uso do hífen entre essas línguas, levou as autoras a optarem por excluir episódios em que a segmentação não-convencional ocorria por meio do uso do hífen. No espanhol, por exemplo, o uso do hífen constitui-se zona de incerteza. As autoras citam como exemplo as realizações gráficas “preescolar, pre-escolar e prescolar” (FERREIRO E PONTECORVO, 1996, p. 41), que podem ser encontradas em documentos

⁴⁸ No português do Brasil, temos vários exemplos de uso do hífen para ligar palavras compostas que, segundo Cunha e Cintra (2001), mantêm a sua independência fonética, conservando cada uma a sua própria acentuação, formando, porém, um conjunto de unidade de sentido, como, por exemplo: guarda-roupa, couve-flor, saca-rolha e outros.

⁴⁹ Essa junção seria não-convencional, pois no português o pronome átono antes do verbo, como, por exemplo, na expressão “me fale”, não recebe hífen, apenas os pronomes enclíticos e mesoclíticos recebem hífen no português.

oficiais e jornais atuais. A tendência do espanhol escrito, assim como do italiano, caminha em direção à eliminação de hífen nas palavras compostas. Diferente do português, que, na opinião das autoras, costuma manter o hífen em certas posições, como nas palavras compostas (por exemplo, *guarda-roupa*), entre um prefixo e a palavra modificada (por exemplo, *infra-estrutura*) e entre o verbo e o pronome enclítico (por exemplo, *repete-se*).

Além das dificuldades metodológicas que citamos, optamos por excluir dados de segmentação não-convencional relacionados ao uso do hífen, por termos encontrado trabalhos com foco lingüístico (cf. Capristano, 2003 e Rossi, 2002) que também fazem tal exclusão, fato que nos possibilitaria uma melhor comparação dos dados quantitativos com esses estudos. Ressaltemos, porém, que dados como o que apresentamos acima não serão excluídos de nossa análise qualitativa.

Excluímos de nossa análise qualitativa dados de segmentação não-convencional, tais como os que destacamos nos exemplos abaixo:

Dado 11: : extraído dos textos de IA, proposta 01 (ANEXO III).

Leitura: “saia daqui **senão** eu vou assoprar”

Dado 12: extraído dos textos de MH, proposta 01 (ANEXO III)

Leitura: e a lebre deu risada **porque** a “

Optamos por excluir da análise qualitativa dados como “*senão*” ou “*se não*” e “*por que*” ou “*porque*” por entendermos que a atribuição de espaços em branco, nesses casos, está relacionada, quase que exclusivamente, ao conhecimento de regras gramaticais.

Para que possamos finalizar os critérios utilizados para identificar os dados, resta-nos definir um pouco melhor o que estamos considerando como *segmentação não-convencional*. Entendemos por *segmentação não-convencional* aqueles dados que se diferenciam das convenções ortográficas, ou seja, que *não* coincidem com as normas ditadas pelas convenções ortográficas do português do Brasil⁵⁰ para a escrita de palavras. Enfatizamos a importância de se considerar a prática social de uso da escrita, para que seja possível identificar um dado como convencional ou não. Observe-se o dado 13 abaixo:

Dado 13: site de uma página da internet.

www.turmachaves.com

Devido ao tipo de proposta que selecionamos para a coleta de dados, não observamos na produção textual que analisamos dados como este. No entanto, consideramos importante apresentá-lo para reforçar o fato de que certas práticas sociais de uso da escrita, como os endereços para acessarmos páginas na internet e endereços de e-mails, práticas muito frequentes na vida de algumas crianças, tornam convencional porções textuais que em outras práticas poderiam ser consideradas como não-convencionais.

⁵⁰ Ressalta-se que, de acordo com Silva (1994), Abaurre (1991) e Abaurre e Silva (1993), a escrita alfabética faz uso do critério morfológico para definição dos espaços em branco entre as seqüências de letras. Desse modo, para esses autores, dado *convencional* seria aquele no qual tomaram-se por base as classes de palavras como definidoras de unidades morfológicas.

3. Com que olhar?

Pretendemos organizar a análise de nossos dados tendo por base um olhar quantitativo e um olhar qualitativo.

O olhar quantitativo

A análise quantitativa em pesquisa científica baseia-se num paradigma que tem como preocupação a sistematicidade e a repetibilidade dos dados. Esse é o paradigma que está na base da maioria dos estudos sobre segmentação não-convencional vinculados à área clínica tradicional. Em geral, tais estudos buscam nos dados estatísticos parâmetros indicativos da relação normal/patológico, bem como procuram mostrar, por meio desses dados, que o processo de aquisição da escrita ocorre de modo *progressivo e linear*.

Corrêa (2004), ao justificar sua opção metodológica por uma análise do tipo qualitativa em detrimento de uma análise quantitativa, observa que, em geral, esta última preocupa-se com a “observação do material como produto – lugar do retorno das clássicas oposições entre padrão/desvio, regra/exceção, acerto/erro” (CORRÊA, 2004, p.22). Tal fato pode ser observado na discussão que fizemos no Capítulo 02 em relação aos estudos da área clínica tradicional que priorizam dados estatísticos: para esses estudos, a frequência de erros ortográficos – dentre os vários tipos de erros, destacamos os de segmentação não-convencional – é utilizada como parâmetro de normalidade no processo de aquisição da escrita.

É importante salientar que nosso olhar quantitativo não se limitará a repetir os estudos da clínica tradicional para confirmar, ou não, os dados estatísticos. Pretendemos questionar os dados estatísticos em dois pontos principais: no uso que se faz desses dados para estabelecer

parâmetros de normalidade e para indicar a progressão e a linearidade do processo de aquisição da escrita.

O olhar qualitativo

Conforme já adiantamos na Introdução desse trabalho, as principais bases teóricas que fundamentam nosso olhar qualitativo são: (i) a neurolingüística de base discursiva desenvolvida no IEL, mais especificamente, o referencial teórico privilegiado pela ND referente aos estudos sobre a relação cérebro/linguagem e a relação normal/patológico; e (ii) os estudos que tratam do processo de aquisição da escrita a partir de relação fala/oralidade e escrita/letramento.

A Neurolingüística Discursiva⁵¹ (abreviada como ND), fundamentada e desenvolvida no IEL por Coudry (1986/1988), conforme já adiantamos, parte de uma perspectiva discursiva que orienta tanto a prática clínica quanto a análise de dados de linguagem. Diversos domínios dos estudos lingüísticos – como a análise do discurso, a sociolingüística, a fonologia, a semântica, a aquisição da linguagem falada e escrita, dentre outros –, bem como estudos no campo da Neurologia e da Neuropsicologia, sustentam as bases teórico-metodológicas das pesquisas e da prática clínica com a linguagem na ND.

Do ponto de vista da ND, há uma relação estreita entre cérebro e linguagem, fundamentada na idéia de que não se podem dissociar funções cognitivas – como memória e percepção – da atividade discursiva. Tendo por base a concepção luriana do funcionamento da atividade cerebral para a ND linguagem e cérebro funcionam como um sistema dinâmico, integrativo e histórico (Coudry e Morato, 1988; Coudry, 2002 e Coudry e Freire, 2007).

⁵¹ A respeito da Neurolingüística Discursiva desenvolvida no IEL, conferir Coudry & Freire (2007), no prelo.

Sobre a relação normal/patológico, Coudry e Freire (2005 e 2007) ressaltam que a concepção de cérebro e linguagem assumida pela ND, não permite uma divisão estrita entre o que é da ordem do *normal* e do *patológico*. Fato que não nos possibilita negar a existência da patologia, pois “sempre que o aparelho cerebral for privado – por lesões congênitas e/ou adquiridas – de suas estruturas e funções, a patologia se estabelece” (COUDRY E FREIRE, 2005, p. 13). No entanto, baseadas, também, nos estudos de Foucault (1969 e 1971) e Canguilhem (1995), as autoras observam que não se pode adotar como critério diferenciador de normalidade/patologia um funcionamento cerebral – e, acrescentemos, do sistema lingüístico – médio e regular, desprovido de sentido, a-histórico e idealizado.

Relativamente aos estudos que tratam do processo de aquisição da escrita, daremos prioridade àqueles que abordam a relação fala/oralidade e escrita/letramento. Em nosso trabalho, essa relação não será abordada de forma dicotômica, como proposta em alguns estudos (cf., por exemplo, Goody, 1988). Ao contrário, salientamos a contribuição de Corrêa (2001), para o qual a relação oralidade/escrita é um fator que marca a heterogeneidade da escrita. Para este autor, a heterogeneidade é constitutiva da escrita, e não uma característica pontual e acessória desta.

Nos estudos sobre aquisição da escrita, principalmente aqueles desenvolvidos no interior do Projeto *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita* (CNPq: nº 500247/92-7), coordenado por Maria Bernadete Marques Abaurre, desde 1992, buscamos a epistemologia do *paradigma indiciário* proposto para as ciências humanas por C. Ginzburg (1986).

O modelo epistemológico proposto por Ginzburg (1986) prioriza a busca de dados singulares, idiossincráticos e assistemáticos. O Paradigma Indiciário preocupa-se não com a

sistematicidade e a repetibilidade dos dados, mas com a manifestação da singularidade do sujeito na construção e reconstrução da linguagem escrita. Enquanto procedimento de investigação, o paradigma indiciário, por se centrar em pistas (sinais, sintomas, “resíduos”), exige que estas sejam significativas para aquilo que se busca entender.

Os vínculos que se podem estabelecer entre a ND e o Paradigma Indiciário são bem estreitos. Conforme destacam Coudry & Freire (2007), a ND compartilha do Paradigma Indiciário o conceito de “rigor metodológico”. Para as autoras, tanto para a ND como para o Paradigma Indiciário, o “rigor metodológico” deve ser interpretado de forma *flexível*, “uma vez que entram em jogo outros fatores, como a intuição do investigador na observação do particular, sua capacidade de formular hipóteses explicativas pertinentes e instigadoras para aspectos opacos da realidade que não são diretamente apreendidos, mas que podem ser descobertos através dos *achados*⁵² ou dos *indícios*” (p. 03).

⁵² O termo “*achados*” faz referência à formulação de *dado-achado* proposta por Coudry (1996) para a ND. Nesta formulação, o *dado-achado* “é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos” (COUDRY, 1996, p.183). Para Coudry (1996), o dado-achado é construído no processo de significação, é revelador e encobridor de dificuldades, incita movimentos teóricos contribuindo para a resolução de alguns problemas e a colocação de outros.

Capítulo IV

Um olhar quantitativo

Neste capítulo, na seção 1, apresentaremos os critérios utilizados para contagem dos dados. Na seção 2, apresentaremos os resultados dos dados obtidos com a análise quantitativa. Por fim, na seção 3, discutiremos os resultados.

1. Critérios de contagem dos dados

Antes de apresentarmos os resultados de nossa análise quantitativa, consideramos imperioso, também, explicar como os dados foram contados. A análise que realizamos de alguns estudos na área clínica tradicional permitiu-nos observar que o modo como os dados são computados não é explicitado (cf. capítulo 2).

Como alguns dados podem gerar dúvidas, consideramos importante explicitar os critérios utilizados neste trabalho para definir a contagem dos dados. Observe o Dado 14 abaixo:

Dado 14: extraído do texto produzido por WL na proposta 07⁵³.

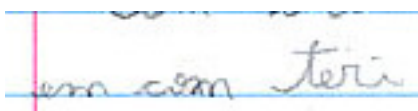


Leitura: “na mesma”

⁵³ Destacamos que WL participou apenas de parte da coleta de dados; dessa forma, sua produção textual não consta no corpus que selecionamos para análise. No entanto, consideramos pertinente apresentar dados como este para refletirmos sobre sua contagem.

Neste dado, é possível observar a ocorrência tanto de uma hipo quanto de uma hipersegmentação. Como contá-la? Devo computar uma ocorrência para cada categoria de “erro” de segmentação (hipo e hipersegmentação), ou apenas uma ocorrência de segmentação não-convencional? Neste estudo optamos por contar uma ocorrência para cada categoria de segmentação não-convencional, ou seja, neste episódio temos uma ocorrência de hipossegmentação e uma ocorrência de hipersegmentação. Dificuldade metodológica semelhante pode ser observada nos Dados 15 e 16 abaixo:

Dado 15: extraído do texto produzido por LN na proposta 09 (ANEXO III).



Leitura: “encontrei”

Dado 16: extraído do texto produzido por DT na proposta 10 (ANEXO III).



Leitura: “vim para cá”

Nota-se que, no Dado 15, a criança segmenta a palavra “*encontrei*” de modo não-convencional por duas vezes. No Dado 16, a criança segmenta de modo não-convencional a sequência de palavras “*vim para cá*”. Como contar essas ocorrências? Neste estudo, optamos por contar cada espaço não-convencional como uma ocorrência de hiper ou de hipossegmentação. Portanto, nos Dados 15 e 16 temos duas ocorrências de hipersegmentação e duas de hipossegmentação, respectivamente.

2. Apresentação dos dados quantitativos

Faremos a exposição do levantamento quantitativo das ocorrências de segmentações que se distanciaram do modo previsto pela convenção ortográfica em dois quadros: o Quadro 01 refere-se à ocorrência total de segmentações não-convencionais; o Quadro 02 refere-se à ocorrência da relação percentual⁵⁴ de segmentações não-convencionais para cada criança em cada proposta.

Apresentação do Quadro 01

Vejamos, no Quadro 01, a quantidade de ocorrências de segmentações não-convencionais. Os resultados estão organizados em valores absolutos.

⁵⁴ Para realizarmos a relação percentual das segmentações não-convencionais, identificamos em cada uma das produções, de cada uma das crianças, o número total de palavras (convencionais + não-convencionais). Logo após, estabelecemos o valor percentual das ocorrências de palavras grafadas de modo não-convencional, em cada produção textual. Paula (2004) apresenta seus dados analisados percentualmente para estudar a hipótese de que provavelmente as meninas apresentariam maior quantidade absoluta de hipersegmentações porque escrevem em maior quantidade que os meninos. Optamos, assim como a autora, por apresentar a relação percentual de nossos dados por considerarmos a possibilidade de RD - a criança com diagnóstico de distúrbio de leitura e escrita - apresentar um índice absoluto menor de segmentações não-convencionais porque escreve menos.

Quadro 01: Levantamento das ocorrências de segmentações não-convencionais.

Sigla	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Tc
DB	-	-	01	-	-	-	-	01	01	-	03
DS	07	03	-	-	01	03	01	01	02	-	18
DT	04	01	05	01	06	05	03	03	01	03	32
GR	-	01	02	-	01	04	07	02	02	02	21
IA	03	01	-	01	-	-	-	-	02	-	07
IM	04	04	04	-	-	05	01	01	01	-	20
JP	01	-	-	02	-	-	-	-	01	-	04
LN	11	03	03	03	02	01	03	02	02	01	31
ME	-	-	01	-	-	04	02	-	03	03	13
MG	-	-	01	-	-	-	02	-	01	03	07
MH	02	03	01	01	-	04	02	02	02	04	21
RD	01	01	03	02	01	05	06	02	02	02	25
RL	01	-	-	-	-	-	-	01	02	-	04
TD	-	-	01	05	-	-	03	02	04	-	15
TF	01	-	02	-	-	01	03	-	02	-	09
Tp	35	17	24	15	11	32	33	17	28	18	230

Levantamento quantitativo das ocorrências de segmentações não-convencionais – por criança e por proposta temática – no qual *Sigla* se refere às iniciais que identificam a criança, *P* se refere à proposta temática, *Tc* ao total de ocorrências em todas as propostas de cada criança e *Tp* ao total de ocorrências em cada proposta temática.

A análise do Quadro 01, nos possibilita visualizar os seguintes fatos relativos à segmentação não-convencional:

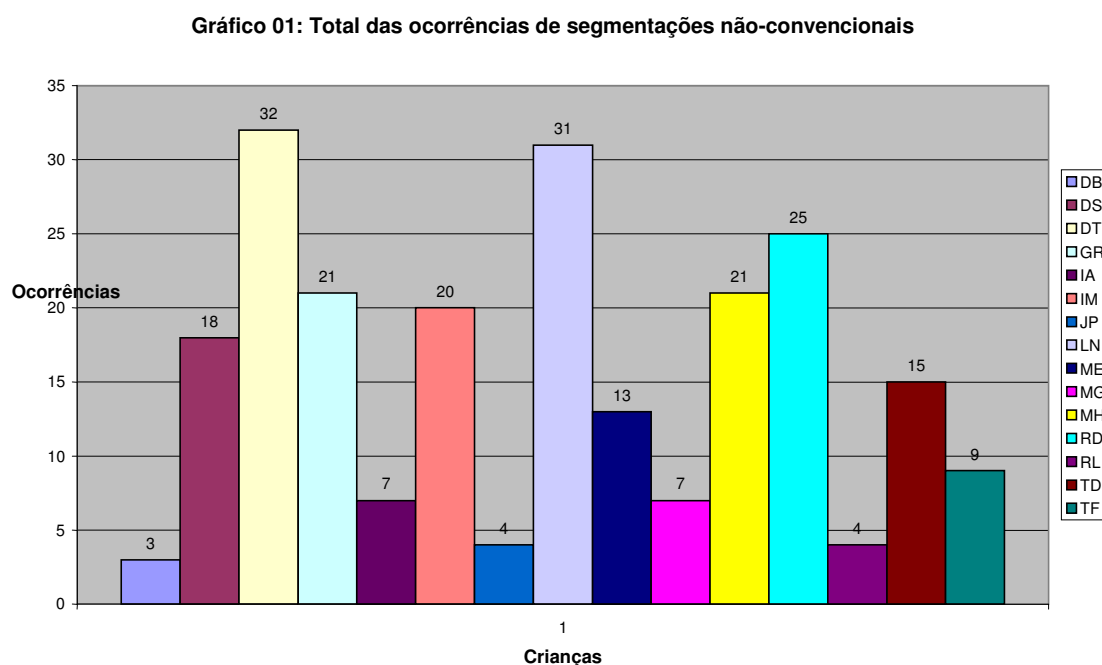
(1) todas as crianças – com ou sem distúrbio da linguagem escrita – apresentaram segmentações não-convencionais em suas produções textuais⁵⁵.

(2) variação na totalidade de segmentações não-convencionais encontradas por criança.

Observe-se no Quadro 01 que apenas três crianças – DT, LN e RD – apresentaram

⁵⁵ Cabe destacar que, do total de dados que analisamos, duas crianças (JP e RL) apresentaram apenas hipossegmentações em suas produções textuais e não tiveram nenhuma ocorrência de hipersegmentações. Como não houve diferenças significativas entre hiper e hipossegmentações em relação aos fatos que destacaremos para análise do Quadro 01, optamos por colocar os quadros com as ocorrências das hipo e hipersegmentações nos Apêndices A e B, página 157 e 158, respectivamente.

segmentações não-convencionais em todas as propostas. As demais crianças não apresentaram segmentações não-convencionais em uma ou mais propostas. O Gráfico 01 nos possibilita visualizar o total de segmentações não-convencionais de cada uma das crianças.

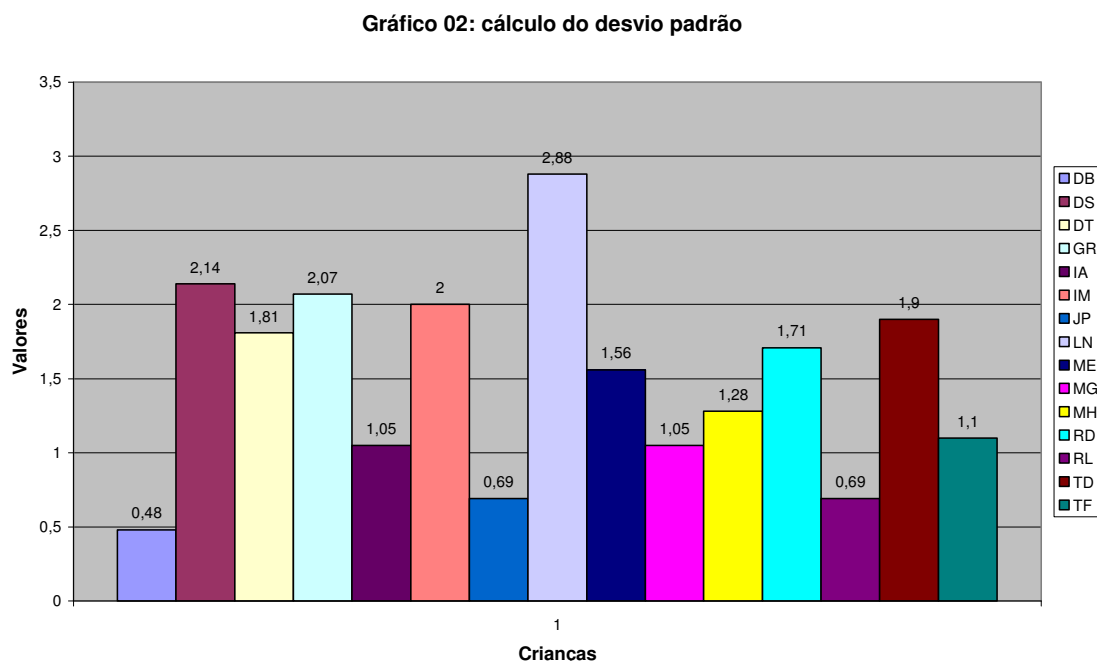


É possível observar no Gráfico 01 que as crianças que apresentaram o maior número de segmentações não-convencionais foram: DT, LN e RD. As crianças que apresentaram o menor número de segmentações não-convencionais foram: DB, JP e RL.

(3) não é possível observar aumento ou diminuição progressiva na frequência das ocorrências de segmentações não-convencionais de cada criança, considerando as propostas de 01 a 10.

Observa-se que algumas crianças apresentaram uma variação menor das ocorrências de segmentações não-convencionais de uma proposta para outra, outras apresentaram uma variação maior.

Para que pudéssemos analisar a variação da ocorrência de segmentações não-convencionais de cada uma das crianças em relação a todas propostas temáticas, calculamos, também, os valores do desvio padrão⁵⁶. O gráfico 02 nos possibilita visualizar o cálculo do desvio padrão para cada uma das crianças.

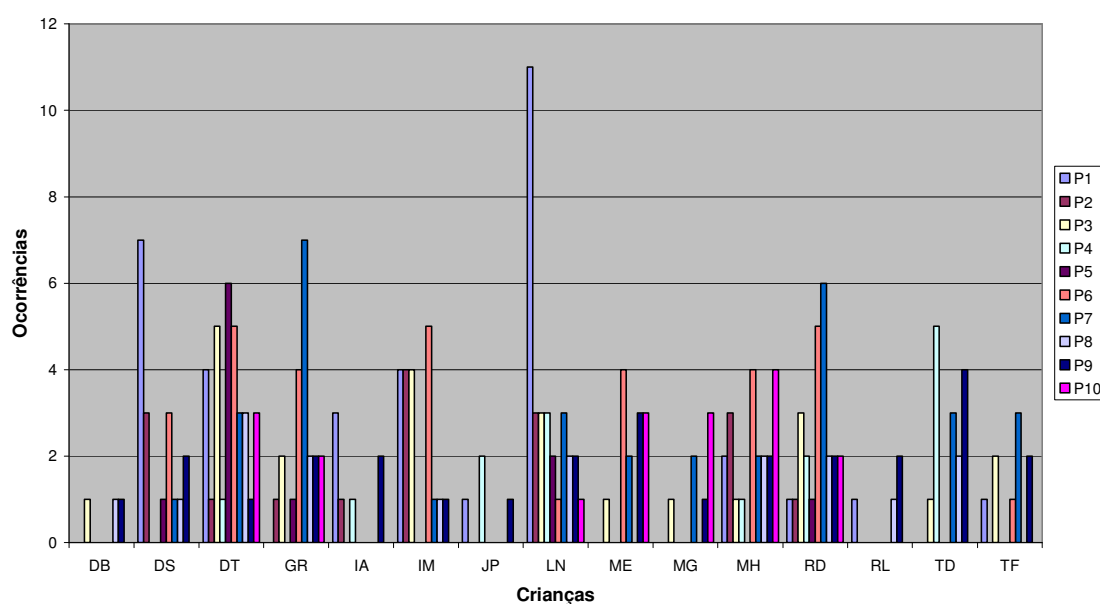


É possível observar no, Gráfico 02, que as crianças que apresentaram maior grau de dispersão em torno de um valor médio de ocorrência das segmentações não-convencionais, ou seja, maior desvio padrão, foram: LN, DS e GR, respectivamente. E as crianças que apresentaram menor grau de dispersão em torno de um valor médio de ocorrência de segmentações não-convencionais foram: DB, JP e RL, respectivamente. Observa-se que RD, nesse conjunto de dados, encontra-se na média da variação de ocorrência de segmentações não-convencionais em relação a todas propostas temáticas.

⁵⁶ O desvio padrão mede o grau de dispersão dos dados numéricos em torno de um valor médio.

(4) variação de uma mesma criança nas diferentes propostas temáticas. Observe-se, no Quadro 01, que, de modo geral, a maioria das crianças apresentou variações na frequência de segmentações não-convencionais de uma proposta para outra. Os dados da frequência das segmentações não-convencionais são apresentados no Gráfico 03, para melhor visualização da variação:

Gráfico 03: frequência das ocorrências de segmentações não-convencionais

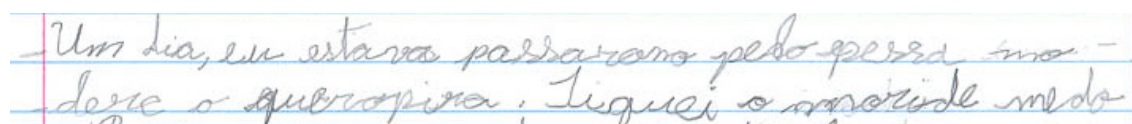


Observe-se no, Gráfico 03, que as crianças que apresentaram menor variação na frequência das ocorrências nas diferentes propostas temáticas foram: DB, JP e RL. As crianças que apresentaram maior variação na frequência das ocorrências nas diferentes propostas temáticas foram: DS, GR e LN.

(5) variação entre as crianças no interior de cada uma das propostas temáticas. O Quadro 01 nos permite observar que, apenas na proposta 09, todas as crianças apresentaram ao menos um episódio de segmentação não-convencional. Não foi por acaso a ocorrência deste fato. Um

episódio de segmentação não-convencional foi recorrente em quase todas as produções textuais que compunham essa proposta: trata-se da expressão “de repente”, grafada por 15 crianças sem o espaço em branco. A explicação para a ocorrência tão freqüente de tal expressão encontra-se no modo como a pesquisadora organizou a proposta. Conforme já descrito no capítulo 3, inicialmente, a pesquisadora contou para a sala quem era o Curupira e iniciou a contagem da história “*O Curupira*”. Logo após a contar a história, a pesquisadora pediu às crianças que anotassem o seguinte enunciado: “Um dia eu estava passeando pelo bosque quando de repente encontrei o Curupira. Fiquei morrendo de...”. Após ditar este enunciado, a pesquisadora solicitou às crianças que continuassem escrevendo a história contando fatos como: o que elas sentiram quando viram o Curupira; como ele era e como foi esse encontro. Foi possível observar, na análise dos dados, que todas as crianças hipossegmentaram a expressão “de repente”. No Dado 17 abaixo, destacamos o texto de RD, pois justamente neste trecho do ditado a ausência de algumas letras dificultou, mas, a nosso ver, não impossibilitou, a leitura da expressão “de repente”.

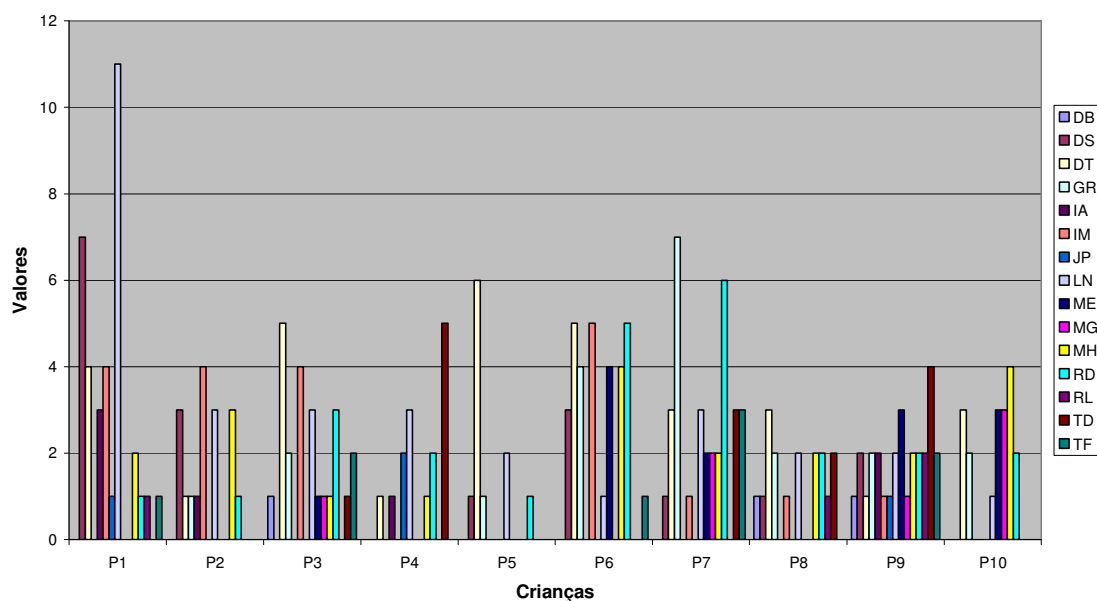
Dado 17: extraído do texto produzido por RD na proposta 09.



Leitura: “Um dia, eu estava passeando pelo [... de repente...] o Curupira. Fiquei morrendo de medo”.

O Gráfico 04 nos possibilita melhor visualização da variação entre as crianças, no interior de cada uma das propostas temáticas.

Gráfico 04: frequência das segmentações não-convencionais por proposta temática



Note-se, no Gráfico 04, que as propostas 01, 06, 07 foram aquelas que apresentaram maior variação entre as crianças. Já as propostas 04 e 08 foram as que apresentaram a menor variação entre as crianças.

Apresentação do Quadro 02

Conforme antecipamos, para que pudéssemos estabelecer a relação percentual das segmentações não-convencionais, inicialmente, identificamos em cada uma das produções, de cada uma das crianças, o número total de palavras (convencionais + não-convencionais) e, em seguida, estabelecemos o valor percentual das ocorrências de palavras grafadas de modo não-

convencional, em cada produção textual⁵⁷. Vejamos, no Quadro 02, apenas o levantamento da relação percentual das segmentações não-convencionais.

Quadro 02: Levantamento da relação percentual das segmentações não-convencionais.

Sigla	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Tc
DB	-	-	2.5	-	-	-	-	02	1.5	-	06
DS	04	4.5	-	-	1.5	1.5	01	01	02	-	15.5
DT	4.5	03	11.5	2.5	9.5	5.5	4.5	04	7.5	09	61.5
GR	-	01	2.5	-	01	03	05	2.5	2.5	1.5	19
IA	02	02	-	1.5	-	-	-	-	-	-	5.5
IM	02	06	04	-	-	03	01	2.5	2.5	-	21
JP	01	-	-	05	-	-	-	-	-	-	06
LN	06	10.5	07	6.5	03	2.5	4.5	3.5	5.5	3.5	52.5
ME	-	-	02	-	-	2.5	3.5	-	-	04	12
MG	-	-	2.5	-	-	-	04	-	-	6.5	13
MH	1.5	03	02	3.5	-	03	2.5	2.5	02	4.5	24.5
RD	3.5	4.5	10	5.5	2.5	9.5	12.5	5.5	04	05	62.5
RL	01	-	-	-	-	-	-	2.5	1.5	-	05
TD	-	-	3.5	6.5	-	-	3.5	02	03	-	18.5
TF	01	-	03	-	-	01	03	-	-	-	08
Tp	26.5	34.5	50.5	31	17.5	31.5	45	28	32	34	

Levantamento quantitativo da relação percentual das ocorrências de segmentações não-convencionais – por criança e por proposta temática – no qual *Sigla* se refere às iniciais que identificam a criança, *P* se refere à proposta temática, *Tc* ao valor total da relação percentual em todas as propostas de cada criança.

A análise do Quadro 02, apresentado acima, nos possibilita visualizar alguns fatos semelhantes aos que destacamos para o Quadro 01, a saber:

- (1) não é possível observar aumento ou diminuição progressiva na relação percentual de segmentações não-convencionais de cada criança, considerando as propostas de 01 a 10;
- (2) mantém-se a variação de uma mesma criança nas diferentes propostas temáticas;
- (3) mantém-se a variação entre as crianças no interior de cada uma das propostas temáticas.

⁵⁷ O quadro completo com informações a respeito do número do total de palavras (convencionais e não-convencionais) e o valor percentual obtido em cada produção textual, encontra-se no APÊNDICE C.

No entanto, um fato importante difere do que observamos no Quadro 01. Lembramos que no Quadro 01, as crianças DT e LN apresentaram valores absolutos de segmentações não-convencionais maiores que os de RD. Já, no Quadro 02, mesmo com valores próximos aos de DT e LN, note que RD passa a ser a criança com maior valor percentual de segmentações não-convencionais. A nosso ver, esse fato é justificado pelo número total de palavras produzidas nos textos de RD, ou seja, a maioria dos textos de RD (verificar ANEXO III) são textos pequenos no que se refere ao número total de palavras. Outro fato importante, vinculado ao anterior, diz respeito aos “conjuntos de letras separados por espaços em branco” e que não puderam ser lidos. Esses trechos, muito frequentes na produção textual de RD, estavam extremamente fora da convenção ortográfica e não foram computados como palavras convencionais ou não-convencionais para a análise quantitativa.

3. Discussão dos resultados

Na apresentação do Quadro 01 destacamos o fato de todas as crianças – com ou sem patologia – terem apresentado em suas produções textuais segmentações não-convencionais⁵⁸. Este fato, a nosso ver, indicia que as segmentações não-convencionais são constitutivas do processo de aquisição da linguagem escrita de qualquer criança. Essa constatação, a princípio, parece um tanto óbvia, pois qualquer educador ou lingüista que lida com textos de crianças na fase inicial do processo de aprendizagem poderia, facilmente, constatar esse fato. Menos óbvia, talvez, é a seguinte questão que pode ser aventada a partir desse fato: se todas as crianças apresentam segmentações não-convencionais em suas produções textuais, qual seria a

⁵⁸ É importante observar que apenas duas crianças não apresentaram nenhuma ocorrência de hipersegmentação em suas produções (conf. APÊNDICE B). No entanto, levando em conta o total de 15 crianças que representam nossa amostra, consideramos que duas crianças (13%) é um número muito pequeno e pouco significativo.

diferença, em relação a esse aspecto do processo de aquisição, entre crianças consideradas com e sem patologia de linguagem?

Conforme já adiantamos (cf. capítulo 02), a literatura da clínica da linguagem mais tradicional afirma que crianças com dificuldades no processo de aprendizagem da escrita apresentam uma frequência maior de erros ortográficos – dentre eles os erros de segmentação – e que esse fato pode ser indício de dificuldades (LUSTOSA, 2000; ZORZI, 1997 e 1998; CIERI, 1997).

Prosseguindo nossa análise, verificamos no Quadro 01 o seguinte fato: variação na totalidade de segmentações não-convencionais encontradas para cada criança. Na apresentação do Quadro 01 pudemos observar que RD – criança diagnosticada como tendo dificuldades de aprendizagem – não foi a criança que apresentou a frequência mais alta de segmentações não-convencionais⁵⁹. Outras crianças consideradas pela sua instituição de ensino como bons alunos apresentaram índices mais altos do que o de RD. Esse fato, a nosso ver, parece indicar que a frequência das segmentações não-convencionais não deveria ser considerada como indício de dificuldades ou de patologia.

Já na apresentação do Quadro 02, pudemos observar que RD é a criança que apresenta o índice percentual mais alto de segmentações não-convencionais. Será que é possível afirmar que valores percentuais são mais seguros quando se trata de indicar patologia? A nosso ver também não. Note-se no Quadro 02 que RD não é a única criança a apresentar índices altos de valores percentuais de segmentações não-convencionais. DT e LN, considerados bons alunos pela sua instituição de ensino, apresentaram índices próximos aos de RD. Os valores percentuais que apresentamos no Quadro 02, por se tratar de valores relativos, possivelmente

⁵⁹ Também não foi a criança que apresentou a frequência mais alta de hipo ou de hipersegmentações (conferir APÊNDICES A e B).

representem um pouco melhor a ocorrência de segmentações não-convencionais. No entanto, assim como os valores absolutos, não devem ser considerados como índices de patologia; caso contrário, como explicar o fato de crianças consideradas sem problemas também apresentarem índices tão altos.

Outro fato que destacamos na apresentação de nossos resultados refere-se à impossibilidade de se observar aumento ou diminuição progressiva na frequência das ocorrências de segmentações não-convencionais (assim como de hipossegmentações e de hipersegmentações, conferir APÊNDICES A e B) para a maioria das crianças, considerando-se as propostas de 01 a 10.

Ressaltamos esse fato devido ao forte enfoque progressivo e evolutivo que alguns autores (cf., por exemplo, BACHA e MAIA, 2001; CARRAHER, 1985 e 1990 e ZORZI, 1998 e 2004) atribuem ao processo de apropriação da ortografia. Zorzi (2004) assume em seus trabalhos uma perspectiva psicogenética e destaca que, na medida em que as crianças avançam no processo de alfabetização, “observa-se a construção progressiva de conhecimentos que podem levar a um domínio cada vez mais aprofundado da linguagem em todos os seus aspectos, incluindo a ortografia” (op. cit., p.890).

Concordamos que o período de coleta foi curto para que pudéssemos realizar questionamentos mais consistentes em relação ao domínio progressivo e evolutivo de um aspecto do processo de aquisição da ortografia, a segmentação. No entanto, mesmo considerando esse fato e levando em conta apenas as propostas temáticas que estão dentro do mesmo gênero discursivo⁶⁰ (propostas 01, 02, 03, 06, 07 e 09), é possível observar, nos dados

⁶⁰ Capristano (2003) destaca que alguns gêneros poderiam favorecer o aparecimento das segmentações não-convencionais.

que apresentamos, que a maioria das crianças não apresentou curvas lineares e progressivas em relação à frequência desses episódios.

Nota-se que algumas crianças apresentam uma variação maior da frequência de ocorrência de segmentações não-convencionais; outras, uma variação menor. No entanto, a maioria das crianças apresentou “*involuções e evoluções*” nas propostas temáticas de 01 a 10. Emprestamos os termos *involuções e evoluções* de Vigotski (2000). Para o autor, a história do desenvolvimento da linguagem escrita impõe enormes dificuldades à pesquisa por não seguir uma linha única e direta, na qual se mantenha algo como uma continuidade clara de formas. Ao contrário, o desenvolvimento da linguagem escrita nos ofereceria metamorfoses inesperadas, ou seja, “transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras” (VIGOTSKI, 2000, p. 140). Vigotski (op. cit) ressalta que a linguagem escrita “é constituída tanto de involuções como de evoluções” (op. cit, p. 140-141). O autor prossegue suas considerações dizendo que

[...] juntamente com processos de desenvolvimento – movimento progressivo – e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas *descontinuidades*. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos (VIGOTSKI, 2000, p.141).

Assim como Vigotski, no que se refere à impossibilidade de determinarmos estágios evolutivos no desenvolvimento da linguagem, mas diferente dele em relação ao argumento teórico para explicar tal impossibilidade, os estudos de base lingüística como os de Lemos (1984, 1995 e 1999) assumem a posição que evidenciaremos a seguir.

Em relação à noção de desenvolvimento, Lemos (1995) observa que a heterogeneidade dos dados de aquisição da linguagem “resiste à descrição lingüística enquanto procedimento que se presta à delimitação do conhecimento da criança num determinado momento” (LEMOS, 1995, p.22).

Lemos (1999) salienta que, do ponto de vista empírico, a noção de estágio de desenvolvimento da linguagem como conhecimento ganharia evidência se, “em um tempo t, esse conhecimento se manifestasse na fala de uma criança e na fala de crianças em processo de aquisição da mesma língua, pelo menos na maioria das vezes em que fosse requerido” (LEMOS, 1999, p.21). A autora designa essa condição como critério de homogeneidade. No entanto, o que ela observa nos dados de aquisição da linguagem é a heterogeneidade e a imprevisibilidade dos enunciados e dos “erros”. Nossos dados parecem confirmar a proposta de Lemos (1999), na medida em que, por qualquer eixo que analisarmos os dados, o que se observa é a heterogeneidade das ocorrências e a impossibilidade de realizar qualquer ordenação, de identificar qualquer estágio.

Capristano (2004), num trabalho longitudinal, observa, por um período de um ano, diminuição da ocorrência de segmentações não-convencionais caracterizadas num tipo de funcionamento denominado como “tentativas de escrita alfabética” (CAPRISTANO, 2004, p.98). Neste estudo, a autora constata que não há linearidade desse tipo de ocorrência de segmentação não-convencional nas produções textuais que analisa, fato que abre espaço para o questionamento da proposta de estágios evolutivos para o processo de aquisição da escrita. Quanto à diminuição desse tipo de funcionamento ao longo do ano, a autora justifica esse fato argumentando que

as crianças, ao entrarem na escola, envolvem-se em outras *condições de produção de outros discursos*, que exigem que elas assumam, conseqüentemente, outros *lugares* e outras *posições enunciativas*. Dito de outro modo, parece ocorrer que as práticas de letramento privilegiadas pela escola acabam fazendo com que as crianças tenham um domínio maior de convenções ortográficas e, conseqüentemente, acabem fazendo usos mais convencionais da escrita privilegiada pela escola [...] (CAPRISTANO, 2004, p.120).

A nosso ver, a heterogeneidade da ocorrência dos dados, ou seja, a grande variação da ocorrência de segmentações não-convencionais, também pode ser justificada pelo fato de as crianças se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita de diferentes modos, dentro e fora da escola. Certamente, enquanto produzia textos, cada uma das crianças mobilizou diferentes histórias de contato que teve com as práticas de fala/oralidade e escrita/letramento.

Outros dois fatos que destacamos na apresentação de nossos resultados foram: (i) a variação de uma mesma criança nas diferentes propostas temáticas e (ii) a variação entre as crianças, no interior de cada uma das propostas temáticas. Capristano (2003), na análise quantitativa que faz de seus dados, também destaca os fatos que observamos acima. Para a autora, essas variações podem ser explicadas se levarmos em conta as seguintes questões:

(1) as diferentes histórias de inserção do sujeito em práticas sociais orais/letradas; (2) os diferentes modos pelos quais o sujeito circula por um imaginário em torno da escrita alfabética em sua dita modalidade padrão; (3) as diferentes formas de relação do sujeito com as propostas temáticas e com os gêneros discursivos que elas mobilizaram; e, por fim, (4) as diferentes extensões (tamanhos e/ou volumes) das produções textuais consideradas para nosso trabalho (op. cit., p. 152-153).

Em nossos dados, é interessante notar o fato de as crianças apresentarem uma frequência maior na ocorrência de segmentações não-convencionais a partir da sexta proposta. Não foi possível observar aumento no tamanho dos textos, pois, poderíamos imaginar que, escrevendo mais, a quantidade de segmentações não-convencionais aumentaria. A nosso ver, esse aumento estaria relacionado ao aumento do interesse das crianças em participar das propostas e em escrever sem preocupação com a avaliação escolar. Nas últimas semanas,

conforme relato da professora, as crianças aguardavam com ansiedade a presença da pesquisadora e solicitavam da professora práticas de produção de texto.

Capítulo V

Um olhar qualitativo

Neste Capítulo, organizamos a apresentação e a discussão dos dados da seguinte maneira: na seção 1 apresentaremos dados que avaliamos como sendo representativos do funcionamento mais freqüente das segmentações não-convencionais de RD; na seção 2 apresentaremos dados que avaliamos como representativos das “tentativas de escrita alfabética” de RD; na seção 3 apresentaremos dados que avaliamos como representativos do funcionamento mais freqüente das segmentações não-convencionais das crianças consideradas sem dificuldades; por fim, na seção 4 apresentaremos dados que avaliamos como representativos das “tentativas de escrita alfabética” das crianças consideradas sem dificuldades.

A organização dos dados foi realizada considerando propriedades que julgamos como sendo mais gerais e/ou globais, atribuídas ao modo de funcionamento das marcas lingüísticas de segmentação escrita não-convencional.

Tendo por base, principalmente, Capristano (2003), propusemos alguns modos mais gerais de funcionamento para as segmentações não-convencionais. Esses modos de funcionamento se ancoram, principalmente, nas relações entre segmentações não-convencionais e um certo imaginário sobre o *código escrito institucionalizado* e as possíveis relações entre segmentações não-convencionais e os *constituintes prosódicos*.

Assim como Capristano (2003), empregamos o conceito de *código escrito institucionalizado* tal como proposto por Corrêa (1996 e 2004). Corrêa (2004) ressalta que, ao compor a expressão *código escrito institucionalizado*, a palavra “código” não remete, “nem ao

processo de decodificação da língua pela escrita, nem à tecnologia da escrita, identificada, em geral, com a escrita alfabética; nem tampouco supõe, como trabalho de interpretação semiótica, a simples decodificação de um produto acabado” (CORRÊA, 2004, p.10). Corrêa (op. cit) observa que, com essa expressão, pretende “significar o processo de fixação metalingüística da escrita pelas várias instituições, sujeito, portanto, aos movimentos da história e da sociedade” (op. cit., p. 10). O autor destaca, ainda, que, com a concepção apresentada, pretende excluir qualquer menção a um produto acadêmico fechado, evitando restringir sua institucionalização apenas à escola.

Em relação ao imaginário sobre o código escrito institucionalizado, Corrêa (2004) salienta que esse imaginário, na tradição escolar de sociedades como a brasileira, toma como referência a *escrita culta formal*. Para Corrêa (2004), a *escrita culta formal* na tradição escolar brasileira pode ser compreendida como “a escrita socialmente reconhecida como sendo de tal modo normatizada que as marcas do oral/falado que eventualmente nela possam aparecer” devem ser apagadas (CORRÊA, op. cit., p.59). As marcas do oral/falado são vistas como desvios do instituído e devem, por isso, ser tomadas como totalmente exteriores à escrita. Corrêa (op. cit.) reafirma sua posição sobre o código escrito institucionalizado dizendo:

[...] não atribuo a imagem sobre o código escrito institucionalizado apenas à escolarização da língua, uma vez que não identifico letramento e alfabetização (esta, no Brasil, em geral, realizada na escola), mas a um processo lingüístico e social (não apenas escolar) em que as diversas práticas letradas/escritas estão inseparavelmente ligadas entre si e convivem com as do oral/falado (CORRÊA, 2004, p.59).

No que se refere às possíveis relações entre segmentações não-convencionais e os *constituintes prosódicos*, para que fosse possível analisar essas relações, baseamo-nos nas

categorias prosódicas propostas por Nespor e Vogel (1986)⁶¹. De acordo com Nespor e Vogel (1986), o componente fonológico não deve ser visto como um sistema homogêneo, mas como um jogo de interação de subsistemas, no qual cada um deles é governado por seus próprios princípios. As autoras ressaltam que se interessam pelo subsistema prosódico e, em particular, pela teoria de domínios. No modelo apresentado pelas autoras, uma teoria de domínios fonológicos é uma teoria que organiza uma determinada porção da língua em uma série hierárquica de constituintes fonológicos que, por sua vez, formam contextos no interior dos quais se aplicam regras fonológicas. Cada constituinte da hierarquia prosódica conta com diferentes tipos de informação fonológica e não-fonológica para a definição de seu domínio; no entanto, as autoras salientam que os constituintes prosódicos construídos com base em informação contida em componentes morfológicos, sintáticos e semânticos não estão, necessariamente, numa relação de isomorfismo com quaisquer dos componentes gramaticais ou semânticos.

Os princípios que regulam a geometria da estrutura hierárquica, ou arbórea, que formam os constituintes prosódicos são descritos como sendo os seguintes:

- (i) cada unidade não-terminal da hierarquia prosódica, X^P , é composta por uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa, X^{P-1} ;

⁶¹ Faremos uma exceção apenas para o constituinte prosódico denominado por Nespor e Vogel (1986) de pé métrico. Apresentaremos a definição do constituinte proposto pelas autoras; no entanto, durante a análise dos dados vamos nos basear no conceito de pé fonético proposto por Massini-Cagliari (1999). Para a autora, o pé seria o “resultado da organização lingüística que se manifesta acusticamente” (MASSINI-CAGLIARI 1999, p.121). Somente nessa perspectiva fonética de pé é possível falar em diversos tipos de pés para uma única língua. Nespor e Vogel (1986) preocupam-se com o pé enquanto domínio de regras fonológicas e não com a caracterização dos tipos de pés – esta última tarefa é desempenhada por Hayes (1985/1995). No entanto, para esse autor, o pé seria uma estrutura abstrata, cujas manifestações (troqueu silábico, troqueu moraico ou iambo) seriam resultado de fixações de parâmetros feitas por cada língua, em outras palavras, cada língua obtém, como pé básico do ritmo, apenas *uma* dessas manifestações – ou troqueu silábico, ou troqueu moraico ou iambo (uma discussão mais detalhada sobre o conceito de pé e os trabalhos de segmentação não-convencional pode ser encontrada em OLIVEIRA, 2007).

- (ii) cada unidade de um determinado nível da hierarquia prosódica está exaustivamente contida na unidade superior da qual faz parte.
- (iii) as estruturas hierárquicas da fonologia prosódica são construções n-árias.
- (iv) a relação de proeminência relativa que se estabelece entre os nós irmãos é tal que a apenas um nó é atribuído valor forte (s) e a todos os demais é atribuído o valor fraco (w).

Construção dos constituintes prosódicos:

Incorpore em X^P todos os X^{P-1} incluídos em uma cadeia delimitada pelo domínio de X^P

62.

Conforme o modelo desenvolvido por Nespor & Vogel (1986), complementado por informações de Bisol (1996) para sua adaptação ao português brasileiro, temos os seguintes constituintes prosódicos:

- ❖ *Sílaba* (σ): menor constituinte da hierarquia prosódica. Como todo constituinte possui um cabeça (nó com valor forte), que, em Português Brasileiro, é sempre uma vogal, e seus dominados (nós com valor fraco), que, em Português Brasileiro, são consoantes ou *glides*. No modelo de fonologia prosódica desenvolvido por Nespor & Vogel (1986), as sílabas não são agrupadas diretamente dentro da palavra fonológica, mas, num constituinte intermediário, denominado *pé*.
- ❖ *Pé métrico* (Σ): estrutura hierárquica que se caracteriza pela relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas, de tal modo que uma delas é o cabeça e a outra – ou outras – é o recessivo. Neste modelo prosódico, o pé, como os demais

⁶² Considere-se X^P um constituinte – por exemplo: pé, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica etc – e X^{P-1} o constituinte imediatamente inferior na hierarquia.

constituintes, apresenta estrutura n-ária. Além disso, é uma estrutura relativa que se caracteriza por ser forte ou fraca somente em relação a outros pés.

- ❖ *Palavra fonológica* (ω): categoria que domina imediatamente o pé. Todos os pés de uma cadeia são agrupados em palavras fonológicas. E o constituinte que representa a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática, portanto, o primeiro que faz referência a noções não-fonológicas para sua constituição. A palavra fonológica, como os demais constituintes, é uma estrutura n-ária e tem apenas um elemento proeminente, o que nos permite afirmar que ela não pode ter mais que um acento primário. É importante lembrar, mais uma vez, que não há isomorfismo entre a palavra fonológica e a palavra morfológica, como nos mostra o seguinte exemplo: no Português Brasileiro a palavra morfológica “guarda-roupa” corresponde a duas palavras fonológicas [gwarda] ω [rowpa] ω . No modelo proposto por Nespor & Vogel (1986), a palavra fonológica é uma unidade prosódica dominada pelo grupo clítico e composta por um ou mais pés.
- ❖ *Grupo clítico* (C): unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica. Caracteriza-se como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos⁶³ e uma só palavra de conteúdo. Outros modelos de análise prosódica, como, por exemplo, o modelo de Selkirk (1984), não consideram este nível hierárquico, pois, segundo Bisol (1996), freqüentemente o clítico é considerado como um elemento da palavra fonológica. Para Bisol (1996), os clíticos do português – independentemente de serem

⁶³ Abaurre e Galves (1996) destacam que os clíticos fonológicos são considerados pelas teorias fonológicas como acentualmente inertes – invisíveis para as regras de acento –, o que permite explicar a tendência que eles manifestam para “apoiar-se” no constituinte acentuado que está à sua direita ou à sua esquerda. Os clíticos fonológicos constituem uma classe maior do que a classe dos chamados clíticos sintáticos – que correspondem a um item lexical sem acento primário que se apóia necessariamente em outra palavra – e compreendem grande parte das chamadas palavras funcionais, como preposições, conjunções, determinantes, verbos modais e auxiliares e pronomes pessoais.

proclíticos ou enclíticos – “mostram propriedades de dependência em relação à palavra adjacente ao mesmo tempo que revelam certa independência” (BISOL, 1996, p. 234). Para Bisol (1996) assumir o clítico junto à palavra com a qual se relaciona ou tomá-lo como parte de uma palavra fonológica é ainda uma questão aberta;

- ❖ *Frase fonológica* (Φ): unidade prosódica que agrupa “um ou mais grupos clíticos, ou seja, o grupo clítico propriamente dito e a palavra fonológica, ambos C neste nível” (BISOL, 1996, p. 236). Os princípios para a formação da frase fonológica, de acordo com Nespor e Vogel (1986), são os seguintes: (a) *domínio*: o domínio de Φ consiste em um C o qual contém o cabeça lexical (X)⁶⁴ e todos os Cs em seu lado não-recursivo até o C que contenha outro cabeça fora da projeção máxima de X; (b) *construção*: junte em um Φ de construção n-ária todos os Cs incluídos em uma cadeia delimitada pela definição de domínio de Φ ; e (c) *proeminência relativa*: em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à direita, o nó mais a direita de Φ é rotulado forte; em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas a esquerda, o nó mais a esquerda é rotulado forte. Todos os nós irmãos de forte são rotulados fracos. O domínio da frase fonológica é a frase entonacional.
- ❖ *Frase entonacional* (I): constitui um conjunto de frases fonológicas (Φ s) ou apenas uma frase fonológica (Φ) que contenha uma linha entonacional característica. De acordo com Nespor & Vogel (1986, p. 188), a regra de formação da frase entonacional

⁶⁴ Como cabeças lexicais no português brasileiro funcionam: substantivo, adjetivo, verbo, advérbio e, em alguns casos, pronomes.

baseia-se na noção de que ela é o domínio de um contorno entonacional e de que os fins de frases entonacionais coincidem com posições nas quais as pausas podem ser introduzidas⁶⁵. Bisol (2001) salienta duas características para a identificação de uma frase entonacional: (i) “em uma seqüência de ϕ s que constituam uma I, uma delas é forte por características semânticas, e todas as demais são fracas” (BISOL, 2001, p. 239). A autora observa que a seqüência forte pode variar muito em função do estilo, da rapidez de fala e do foco semântico; (ii) “uma sentença, em geral, declarativa, exclamativa ou interrogativa, tem um contorno entonacional determinado, mas no interior destas unidades sempre se tem que contar com certa flexibilidade” (BISOL, 2001, p. 239).

- ❖ *Enunciado fonológico* (U): constituinte mais alto da hierarquia prosódica, delimitado pelo começo e pelo fim do constituinte sintático X^n . Além da informação sintática, outra informação de caráter prosódico delimita um U: a proeminência relativa, que, no Português Brasileiro, atribui forte ao nó *s* mais à direita. Para Nespor & Vogel (1986, p. 240) a reestruturação de Us deve atender a certos requisitos: a duas *condições pragmáticas* nas quais (a) as duas sentenças devem ser pronunciadas pela mesma pessoa; e, (b) devem ser dirigidas ao mesmo interlocutor e a duas *condições fonológicas* nas quais (a) as duas sentenças devem ser relativamente curtas; e, (b) não pode haver pausa entre elas.

Na seção seguinte, conforme já adiantamos, analisaremos dados que julgamos como representativos do funcionamento mais freqüente das segmentações não-convencionais de RD.

⁶⁵ As autoras observam que há certos tipos de construções que parecem construir, por si mesmas, domínios de entonação, como, por exemplo: as expressões parentéticas, orações relativas não restritivas, vocativos e outras (NESPOR E VOGEL, 1996, p. 188).

No Apêndice D, apresentamos a organização que fizemos de todos os dados de segmentação não-convencional por tipo de funcionamento de todos os sujeitos que participaram desse estudo.

1. As segmentações não-convencionais de RD

1.1 As hipossegmentações

O funcionamento mais freqüente encontrado nos dados de hipossegmentações de RD foi aquele que denominamos, tendo por base Capristano (2003), como resultante da percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado. Observe o quadro 03 abaixo:

Quadro 03: Levantamento percentual do funcionamento das hipossegmentações de RD.

Tipo de Funcionamento das Hipossegmentações	%
Resultantes da percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado.	39
Resultantes da percepção da frase fonológica e de informações do código escrito institucionalizado.	09
Resultantes da percepção da frase entonacional e de informações do código escrito institucionalizado.	04
Resultantes da percepção do enunciado fonológico e de informações do código escrito institucionalizado.	09
⁶⁶ Mescla: hipossegmentações que não coincidem com os limites de um constituinte, mas podem envolver um ou mais constituintes prosódicos.	39
Total	100

Nota-se que dados com esse tipo de funcionamento constituíram 39% das hipossegmentações de RD. Observe-se o Dado 18 abaixo:

⁶⁶ Preferimos discutir essa categoria num subtópico à parte por dois motivos: pela sua expressiva relevância no funcionamento das hipossegmentações e por ser a única categoria que não coincide com os limites dos constituintes prosódicos propostos por Nespor e Vogel (1986).

Dado 18: extraído do texto de RD, produzido na proposta 07 (ANEXO III).

A photograph of a piece of lined paper with the words "Aqueble e tartaruga" written in cursive handwriting. The paper has horizontal blue lines, and the text is written in dark ink.

Leitura: “A lebre e a tartaruga”.

Neste dado é possível observar que, ao hipossegmentar o trecho “aqueble” (a lebre), RD parece basear-se, preferencialmente, na percepção do grupo clítico, conforme definido no modelo de Nespor e Vogel (1986). Nota-se que o elemento átono – no caso o artigo definido “a” – comparece na escrita de RD unido à palavra fonológica – no caso o substantivo “lebre”.

Ao analisar dados semelhantes a esses Abaurre e Silva (1993) argumentam que elementos clíticos – como, por exemplo, artigos, pronomes pessoais e preposições ou mesmo outros elementos lingüísticos como advérbios, pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos), conjunções – seriam elementos que “as crianças muitas vezes não dissociam dos itens lexicais nos quais estão semântica e fonologicamente ‘apoiados’” (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 100). Para os autores, esses elementos ocupariam posição de monossílabos átonos formando um grupo clítico com uma palavra de acento mais proeminente, o que levaria as crianças a terem dificuldades para identificar essas palavras – os clíticos – como palavras independentes.

Dentre os dados de RD que categorizamos sob o funcionamento descrito acima, três deles chamaram nossa atenção. Os dois primeiros, pela forte presença de informações do código escrito institucionalizado; o terceiro, pela sua relação com aspectos semânticos. Observe-se o Dado 19 abaixo:

Dado 19: extraído do texto de RD, produzido na proposta 03 (ANEXO III).



Leitura: “o chapéu virou um chapéu passarinho”.

Neste dado, observamos que, entre o artigo indefinido *um* e a palavra *chapéu* há um espaço em branco extremamente reduzido. A comparação desse episódio com outros, relativamente próximos ou iguais a ele, nos permitiu considerá-lo como uma segmentação aquém daquela prevista pela convenção ortográfica. Conforme já adiantamos, essa segmentação não-convencional, a nosso ver, seria resultado da percepção de um grupo clítico. No entanto, pode-se aventar outra hipótese para o modo não-convencional com que RD segmentou essas palavras: a hipossegmentação poderia ser o resultado da percepção de informações do código escrito institucionalizado. Em outras palavras, é possível que a dúvida de RD em considerar ou não o artigo indefinido “*um*” e a palavra de conteúdo “*chapéu*” como duas unidades autônomas na modalidade escrita da língua – e, portanto, separadas por espaço em branco –, tenha motivado a colocação de um espaço extremamente reduzido entre essas palavras. Esse espaço parece ser insuficiente para que o leitor o interprete seguramente como convencional ou não-convencional. Chacon (2004) comenta sobre a dificuldade dos escreventes, em processo inicial da aquisição da escrita, de lidarem com os clíticos. Para o autor, freqüentemente as crianças “hesitam entre considerar esses elementos como palavras ou como partes de palavras” (CHACON, 2004, p.227).

Outro fato que pode indiciar a hesitação ou a dúvida de RD sobre o modo convencional de grafar “um chapéu” é a ausência de marcas de refacção nesse trecho. Ou seja, não parece que a decisão de grafar “um chapéu” com esse espaço tão reduzido tenha sido motivada por

uma “falta” de espaço em função de uma reescrita da palavra (ou de palavras) ou porque as palavras estavam próximas à margem da folha – elas não estavam. A nosso ver, a decisão parece ter obedecido a um movimento linear ao longo do fluxo textual e oscilou entre a percepção de um grupo clítico⁶⁷ e, principalmente, a percepção de informações do código escrito institucionalizado.

O segundo dado relacionado ao funcionamento mais geral que propusemos acima e que merece nossa atenção é o seguinte:

Dado 20: extraído do texto de RD, produzido na proposta 07 (ANEXO III).



Leitura: “e (a) lebre”

Diferente do dado anterior, em que não foi possível notar a presença de marcas de refacção para que pudéssemos explicar a segmentação caracterizada por nós como não-convencional, observa-se no Dado 20 uma marca de apagamento do artigo *a* que havia sido escrito, inicialmente, junto à palavra lebre. Foi possível levantar duas hipóteses explicativas para tal apagamento: (1) a percepção de informações do código escrito institucionalizado; e (2) apagamento accidental. Quanto à primeira hipótese, ou seja, a de que a percepção de

⁶⁷ Ressalte-se que o trecho hipossegmentado por RD como “umchapéu” (um chapéu) também poderia ser considerado como uma frase fonológica composta por um único grupo clítico. Essa frase fonológica poderia, também, ser parte de uma frase fonológica reestruturada: [um chapéu passarinho]. No entanto, optamos por considerar que a hipossegmentação de RD tenha ocorrido em função da percepção do grupo clítico, por dois motivos: (i) pelo fato de RD ter segmentado de modo não-convencional apenas uma parte da frase fonológica reestruturada, justamente a parte cujos limites gráficos coincidem com o grupo clítico e (ii) por termos encontrado como funcionamento mais geral nos dados de RD, em relação às hipossegmentações, o grupo clítico. Não descartamos a hipótese de que, talvez, tenhamos encontrado o grupo clítico como funcionamento mais geral nos dados de hipossegmentação de RD, pela dificuldade – às vezes impossibilidade – de atribuírmos uma leitura a alguns trechos de seus textos, apesar de não ter sido esse o caso da proposta 03, da qual extraímos o dado “umchapéu”, mas ter sido o caso das propostas 07 e 08, da qual extraímos os dados 17, 19 e 20.

informações do código escrito institucionalizado tenha motivado o apagamento, consideramos possível que RD tenha apagado o artigo por ter reconhecido uma unidade e/ou duas unidades – o artigo “a” e/ou o substantivo “lebre” – que, na modalidade escrita da língua, são separadas por espaço em branco. Por algum motivo, que não conseguimos recuperar apenas pelas marcas lingüísticas deixadas por RD, ela não reescreveu o artigo segmentando o trecho de modo convencional. Referente à segunda hipótese, a de que foi um apagamento accidental, observa-se na linha inferior (cf. no Anexo III o Texto 07 de RD), logo abaixo desse dado, marcas lingüísticas de apagamento que indiciam que, debaixo da escrita da palavra *apostou*, RD havia dado início à escrita de outra palavra. Dessa forma, é possível que o artigo tenha sido apagado apenas por um deslize de RD.

O terceiro dado, que consideramos relacionado ao tipo de funcionamento mais geral – lembrando, mais uma vez, o de que as segmentações não-convencionais resultariam de uma maior percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado – e que também merece destaque pela sua relação com questões semânticas é o seguinte:

Dado 21: extraído do texto de RD, produzido na proposta 07 (ANEXO III).

A photograph of a handwritten note on a blue-lined background. The text is written in cursive and reads "espera a alebre ficou". The word "alebre" is written with a double 'l' and a double 'b', which is the non-conventional segmentation discussed in the text.

Leitura: “espere a alebre ficou.”

Uma hipótese explicativa para a segmentação não convencional “*aleble*” relaciona-se ao aspecto semântico desse episódio. RD pode ter considerado que toda a sequência hipossegmentada representa o objeto ao qual ela se refere: o bicho lebre. O aspecto semântico torna-se mais saliente se levarmos em conta que RD grafia “alebre” repetidas vezes no texto,

com poucas variações na escolha das letras, mas, consistentemente, de maneira hipossegmentada, como podemos ver nos seguintes exemplos: “aqueble”, “e (a)leble”, “em aleble”, “aleble”, “galeble” e “aleble” (cf. em Anexo o texto 07 de RD). Além disso, se atribuirmos ao trecho “pere a aleble ficou”, a seguinte possibilidade de leitura: “espere a alebre ficou”, toda a estrutura hipossegmentada poderia ser interpretada como sendo o nome do bicho ao qual RD faz referência em seu texto.

A nosso ver, os dados 18, 19, 20 e 21 em parte, puderam ser explicados pela categoria mais geral de funcionamento que propusemos; no entanto, esses dados ilustram, também, a possibilidade de outras hipóteses explicativas.

Os dados 18, 19, 20 e 21 nos possibilitam retomar a crítica que fizemos a trabalhos sobre segmentação não-convencional na área clínica (cf. ZORZI, 1998; BACHA e MAIA, 2001), que não avançam em relação às hipóteses explicativas para os chamados “erros de segmentação” e que consideram as categorias propostas para os “erros ortográficos”, em geral, como “auto-explicativas”.

Cagliari (1993 e 1998), Abaurre e Cagliari (1985) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) têm como preocupação fundamental, em seus trabalhos, mostrar que os erros cometidos pelas crianças referentes à segmentação dos enunciados dizem respeito a momentos de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita. Para Cagliari (1998), sempre há a possibilidade de levantar uma hipótese de interpretação para os erros ortográficos, que não exclui a possibilidade de outra. O autor salienta também que

Pesquisar o que os alunos pensam e as hipóteses que levantam ao estudar requer um conhecimento profundo e especializado do assunto sob investigação, caso contrário, acabam aparecendo interpretações equivocadas, como aquelas que sugeriram o período preparatório, baseadas numa noção errônea de “prontidão” no método das cartilhas. Também dizer que o aluno é burro, lento, preguiçoso, incapaz, relaxado, etc. não esclarece, de fato, a razão do erro do aluno [...] (CAGLIARI, 1998, p.246).

A análise dos Dados 17, 18, 19 e 20 também nos possibilitou observar que diferentes fatores, como os aspectos prosódicos, a imagem do escrevente sobre o código escrito institucionalizado e os aspectos semânticos parecem constituir as hipossegmentações feitas por RD. Note-se nestas ocorrências o resultado do trânsito e/ou da co-ocorrência entre diferentes aspectos das práticas sociais orais e letradas nas quais RD se encontra inserida, fato que corrobora os resultados de estudos que assumem a perspectiva da heterogeneidade da escrita, tais como os de Capristano (2003 e 2004).

1.2 As Mesclas

Incluímos, nessa categoria de análise, dados de hipossegmentações cujos limites gráficos não coincidem plenamente com os limites prosódicos, tendo por base os algoritmos que definem os constituintes da hierarquia prosódica estabelecida por Nespor e Vogel (1986). Baseados nos trabalhos de Chacon (2004 e 2006), definimos como *mesclas* aquelas estruturas hipossegmentadas/amalgamadas que estão dentro de um constituinte prosódico mas não coincidem com os limites desse constituinte ou, ainda, aquelas estruturas amalgamadas que envolvem mais de um constituinte prosódico. Considere o Dado 22:

Dado 22: extraído do texto de RD, produzido na proposta 06 (ANEXO III).

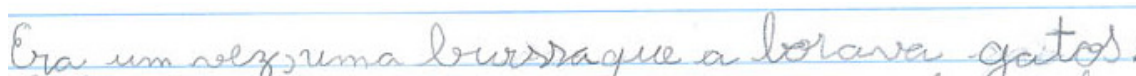
A sample of handwritten text on blue-lined paper. The text is written in a cursive script and reads "A outra estória do lobo mau". The handwriting is somewhat fluid and connected, with some letters overlapping.

Leitur

a: "A outra estória do lobo mau"

Neste dado, nota-se que não há coincidência entre os limites da estrutura hipossegmentada “lobulau” (lobo mau) e o constituinte prosódico que engloba essa estrutura, no caso, a frase fonológica reestruturada “do lobolau” [do lobo mau] Φ . Em português, a frase fonológica consiste em um C (grupo clítico) que contém um elemento considerado como cabeça lexical (um substantivo, um verbo, um adjetivo, um advérbio e, em alguns casos, um pronome) e todos os Cs de seu lado não-recursivo. Além disso, é importante lembrar que a frase fonológica, segundo Nespor & Vogel (1986), é um constituinte que possibilita reestruturação, em certas condições. No português brasileiro, “se dois elementos que podem funcionar como cabeça lexical encontram-se imediatamente seguidos e vinculados (sintática e prosodicamente) entre si, eles podem funcionar como uma única frase fonológica, reestruturada” (CHACON, 2006, p.04). No dado que selecionamos para análise, a posição de cabeça lexical é preenchida, mais à direita, pelo adjetivo *mau*, imediatamente antecedido de outra cabeça lexical, no caso, o substantivo *lobo*, vinculados sintática e prosodicamente, fato que permite a reestruturação da frase fonológica. Observa-se, também, nessa ocorrência, que a frase fonológica é preenchida por um único grupo clítico [do lobo], ou seja, um monossílabo prosodicamente não-acentuado (clítico) e o substantivo que funciona como cabeça lexical e que, prosodicamente, o apóia. Note-se que na estrutura “*do lobolau*” a criança isola pelo espaço em branco a sílaba “*do*”, ou seja, o monossílabo prosodicamente não-acentuado. Concordamos com Chacon (2006) quando, ao analisar dados semelhantes ao nosso, diz que se trata da ação simultânea de uma frase fonológica e uma sílaba. No caso do dado que apresentamos, trata-se da ação simultânea de uma frase fonológica e, no seu interior, de um clítico. No que diz respeito à não coincidência das estruturas hipossegmentadas e os limites de um constituinte prosódico, fato um pouco semelhante ocorre no Dado 23:

Dado 23: extraído do texto de RD, produzido na proposta 03 (ANEXO III).



Leitura: “Era uma vez, uma bruxa que adorava gatos”

A estrutura hipossegmentada “*burssaque*” está envolvida na frase entonacional [uma bruxa que adorava gatos] I, composta por duas frases fonológicas, uma simples [uma bruxa] Φ e outra reestruturada [que adorava gatos] Φ . Observe-se que o limite gráfico da hipossegmentação “*burssaque*” não coincide com os limites de nenhum constituinte prosódico, e envolve os limites de mais de um constituinte. Portanto, podemos supor, em dados como esse, que a percepção de categorias prosódicas não contribui para explicarmos a estrutura hipossegmentada.

A busca de hipóteses explicativas para alguns dados da categoria *mescla*, tais como: “uma **burssaque** a dorava gatos” (uma bruxa que adorava gatos), “viro um chapéu e **poise**”⁶⁸ o chapéu virou um chapéu passarinho” (virou um chapéu e pôs e o chapéu virou um chapéu passarinho) e “fiquei o **moride** medo” (fiquei morrendo de medo) nos conduziu ao trabalho de Chacon (2004). A ocorrência de estruturas hipossegmentadas como “*burssaque*”, “*poise*” e “*moride*” poderia ser explicada se considerarmos o espaço em branco e as estruturas

⁶⁸ É possível levantarmos a hipótese de que o dado “*poise*” não se refira a uma hipossegmentação, e sim ao modo não-convencional que RD encontrou para representar o som /s/ que se encontra em posição de coda, na sílaba da palavra “*pois*”. De acordo com Abaurre (2001), em geral, crianças no processo inicial de aquisição da escrita apresentam dificuldade, na escrita, de preencher a posição de coda. Para a autora, dados como “*poise*” seriam indicativos de uma tentativa por parte da criança de analisar a estrutura silábica, que, pelas soluções propostas, dá mostras de que está procurando descobrir quantas letras se podem incluir nas sílabas, e em que ordem elas devem ser escritas.

lingüísticas que sucedem e que antecedem essas hipossegmentações. Por exemplo, no dado “uma **burssaque** a dorava gato” podemos, com base em Chacon (2004), aventar a hipótese de que o reconhecimento daquilo que pode ser considerado, convencionalmente, como uma palavra – no caso: *uma* e *a* – ocorreria como “fruto de uma ação retrospectiva” (colocar espaço em branco depois de *uma*) e “projetiva” (colocar espaço em branco antes de *a*) do sujeito em seu ato de escrever (CHACON, 2004, p.228). A ação retrospectiva e prospectiva da criança ao colocar os espaços em branco não implica que ela retorne ao texto para isolar por espaço em branco as margens de cada uma das palavras.

Ressaltamos que uma outra hipótese explicativa pode ser proposta para o modo não-convencional com que RD grafa o trecho “*uma burssaque*” (uma bruxa que). Nota-se, neste dado, marcas de apagamento entre as letras “*r*” e “*a*” da palavra “bruxa”. É possível que, ao reescrever tais letras, RD tenha aumentado o tamanho ou o número de letras (ou as duas coisas ao mesmo tempo) e não tenha percebido ou se incomodado com o fato de a palavra “*burssa*” ter se juntado a palavra “*que*”.

Destaca-se que o modo de funcionamento que denominamos de “*mesclas*” foi tão freqüente nos dados de RD (39% do total de hipossegmentações) quanto o modo de funcionamento que denominamos como “*resultante da percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado*” (também, 39% do total de hipossegmentações). Tal resultado indicia que as informações prosódicas são importantes critérios para a colocação dos espaços em branco na escrita infantil, mas não só. Informações de natureza morfológica, sintática e semântica também parecem constituir o “*movimento das crianças entre diferentes possibilidades de categorização dos elementos da língua*” (CHACON, 2006, p.08).

1.3 As hipersegmentações de RD

Relativamente às hipersegmentações, observamos que o funcionamento mais frequente encontrado nos dados de RD foi aquele que denominamos como resultante da percepção da sílaba e de informações do código escrito institucionalizado. Vejamos o quadro 04:

Quadro 04: Levantamento percentual do funcionamento das hipersegmentações de RD.

Tipo de Funcionamento das Hipersegmentações	%
Resultantes da percepção da sílaba e de informações do código escrito institucionalizado.	75
Resultantes da percepção de um pé e de informações do código escrito institucionalizado.	25
Total	100

Observe o Dado 24, um dos dados representativo desse modo de funcionamento:

Dado 24: extraído do texto de RD, produzido na proposta 01 (ANEXO III).

Leitura: “um dia apareceu o lobo e comeu”

Neste dado, a hipersegmentação realizada por RD parece ter sido motivada, por um lado, pela percepção do menor constituinte da hierarquia prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986) e, por outro lado, por informações do código escrito institucionalizado. Neste e em outros dados que compõem o corpus de RD – tais como: “uma burssaque **a dorava** gatos” (uma bruxa que adorava gatos), “e um chicou a vovo **de ele**” (e um chingou a vovó dele) – é interessante notar sua sensibilidade para os limites silábicos ao lexicalizar por um espaço em

branco seqüências como “a”, “de”, “ele”. Durante a coleta de dados, foi possível observar nos cadernos das crianças várias atividades que envolviam o domínio da sílaba: separar as sílabas das palavras, juntar as sílabas e formar palavras, completar a lacuna da palavra com a sílaba que esta faltando, dentre outras. Provavelmente, a inserção de RD neste tipo de prática escolar também tenha contribuído para o isolamento das sílabas que citamos por espaços em branco.

Silva (1994), ao analisar hipersegmentações como: “a mava”, “de mais”, “na quela”, “a rumou”, “com migo” – semelhantes à hipersegmentação de RD que apresentamos no dado 24 –, observa que essas hipersegmentações podem resultar da percepção pela criança de que unidades gráficas como *a*, *de* e *com* são palavras que podem ocorrer isoladamente na escrita em outros contextos.

Em seu trabalho sobre as hipersegmentações, Chacon (2006) comenta ter constatado, em seus dados, resultados semelhantes a que chegaram Silva (1994), Rossi (2002), Capristano (2003) e Paula (2004). O autor ao analisar dados como: “se ja”, “com prar”, “para beins” (parabéns), “mão tanha” (montanha), “levão do” (levando), “a cetiu” (assistiu), dentre outros, nota que pelo menos uma parte da palavra segmentada coincide com uma letra ou seqüência de letras, que forma uma palavra do léxico do português brasileiro. Note-se no Dado 21, que tanto “a” como a seqüência “paresiu” coincidem com palavras existentes no léxico do português brasileiro. Chacon (2006) afirma que,

“[...] no que se refere à aquisição das convenções ortográficas, muitas hipersegmentações indiciam a indecisão do sujeito escrevente em relação a quando uma letra ou uma seqüência de letras corresponderia a uma palavra inteira ou a uma parte de palavra da língua” (CHACON, 2006, p.164).

Outro ponto importante destacado por Chacon (2006), em relação à dificuldade enfrentada pelo sujeito escrevente em definir se uma seqüência de letras é uma palavra ou

parte de uma palavra, diz respeito ao fato de unidades como: *se, ja, com, para, mão, do e a*, esta última presente no Dado 24, coincidirem com palavras as quais se pode atribuir o estatuto de clítico fonológico no português brasileiro.

Capristano (2007) salienta que um dos dilemas enfrentado pela criança no processo de aquisição da escrita é identificar fronteiras para colocar o espaço em branco em cadeias fônicas classificadas como clíticos, cujo valor e/ou estatuto não é evidente. Segundo a autora, embora as crianças não reconheçam, algumas vezes, a autonomia fonológica de seqüências que podem ser classificadas como clíticos – conferir o Dado 21 neste capítulo em que apresentamos a seqüência “*aleble*” –, as crianças reconhecem, algumas vezes, sua autonomia gráfica – conferir o Dado 24 em que apresentamos a seqüência “*a pareceu*”. Capristano (2007) conclui que

Parece ser, de fato, a tensão entre a dependência fonológica dos clíticos intuída pelas crianças e seu estatuto autônomo na escrita que faz com que ocorram, nos enunciados infantis, flutuações entre escritas “corretas” e “incorretas” – tanto das junções inadequadas, quanto das separações inadequadas (CAPRISTANO, 2007, p.22).

2. As “tentativas de escrita alfabética” de RD

Neste modo de funcionamento, incluímos aqueles dados em que, apesar de identificarmos um “conjunto de letras separado por espaços em branco”, não foi possível, por meio dos critérios definidos previamente para a identificação das segmentações não-convencionais, dizer se RD segmentou, ou não, fora da convenção (conferir Apêndice D). Nesses agrupamentos de letras separados por espaços em branco, não foi possível – ou foi muito duvidosa – a atribuição de sentidos mesmo quando consideramos a proposta temática na qual os dados estavam inseridos.

A maneira como caracterizamos o conjunto de dados que denominamos “tentativas de escrita alfabética” distancia-se, em certos aspectos, do trabalho de Rossi (2002), que considera esse tipo de dado como *difficuldade metodológica*, e do trabalho de Capristano (2003), que os considera como *segmentações não-convencionais*.

Distanciamo-nos do trabalho de Rossi (2002) porque, apesar de termos excluído tais dados de nosso levantamento quantitativo das segmentações não-convencionais, como fez Rossi, os incluímos em nossa análise qualitativa e comparativa por considerá-los importantes indícios do modo como o escrevente circula por fatos de natureza fonética-fonológica e pelo código escrito institucionalizado. Rossi nos fornece tal argumento, quando assume que fará a exclusão de agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco aos quais não foi possível a atribuição de sentido,

embora seja perceptível que elementos como os de natureza prosódica (já que os agrupamentos se mostram em blocos que sugeriam o apoio em estruturas da oralidade) e de informação letrada (já que os agrupamentos são preenchidos por letras do alfabeto) estejam na base da colocação de espaços em branco pela criança (ROSSI, 2002, p.15)

Quanto ao trabalho de Capristano (2003), concordamos com a autora quando considera o branco presente nas “tentativas de escrita alfabética” uma marca gráfica que implica que as crianças estariam de algum modo propondo alguma distribuição do fluxo textual em porções menores. No entanto, diferimos dela por considerarmos muito complicado decidir se o branco presente nas “tentativas de escrita alfabética” é convencional ou não. Observe o Dado 25:

Dado 25: extraído do texto de RD, produzido na proposta 08 (ANEXO III).

A photograph of a piece of paper with blue horizontal lines. On the paper, the text "2 aor rosa te unzanha!" is handwritten in dark ink. The handwriting is somewhat cursive and informal. The text is written on a single line, with the exclamation mark at the end.

Tradução: “2 aor (cor?) rosa te unzanha”

Considerando a proposta temática e o modo como RD organizou os enunciados de seu texto, é possível levantar a hipótese de que a sequência de letras “*aor*”, separada por espaços em branco, refira-se à palavra “cor”, nesse caso, a segmentação proposta por RD para esta estrutura estaria dentro das convenções ortográficas, não podendo ser tomada como não-convencional, como propõe Capristano (2004).

A nosso ver, o fato de RD separar a sequência de letras “*aor*” e “*unzanha*” por espaços em branco, sejam esses espaços convencionais ou não, já indicia, de algum modo, sua inserção em práticas sociais orais/faladas/letradas/escritas. Ao mesmo tempo em que RD tenta alçar a escrita alfabética, combinando letras – como consoantes e vogais e não qualquer outro símbolo gráfico –, ela organiza essa escrita em blocos separados por espaços em branco, possivelmente numa tentativa de adequar o texto, ou ao menos alguns aspectos dele, ao que recomenda a prática escolar tradicional.

É possível dizer que, nesses momentos de “tentativas de escrita alfabética”, se RD não alcança a convenção ortográfica do modo como a escola a privilegia, principalmente no que se refere à relação grafema-fonema, também não está completamente fora dela, principalmente no que se refere à colocação dos espaços em branco. Observe-se no Dado 22, que a colocação dos espaços em branco separando números e blocos de letras nos fornece indícios de que RD, ao escrever, não está tentando simplesmente representar a fala. Abaurre (1987b) observa que é possível identificar muito cedo a incorporação pelo aprendiz de aspectos convencionais, fato que só poderia ser explicado se considerarmos o forte apelo social das atividades de escrita e leitura. Para a autora,

Em maior ou menor grau, a convencionalidade começa logo a ser incorporada pelas crianças, e é evidente que quanto maior for o seu contato com essas atividades, no ambiente em que vive, mais atentas elas estarão para os aspectos convencionais da escrita. Seja como for, por tudo quanto até agora vimos, ninguém se programa para simplesmente “escrever como fala”, seja em termos de uso das letras e das suas relações com os sons, seja em termos de segmentação, seja em termos de escolha das próprias estruturas lingüísticas (ABAURRE, 1987b, p.130).

Conforme já adiantamos, a história escolar de RD é marcada, desde muito cedo, pela dificuldade, pelo fracasso, pelo não-saber. Pelo que contam seus familiares, não foi negado a RD o acesso a atividades de ensino de leitura e escrita, ou ao material escrito, em nenhum momento de sua história escolar. O acesso à escrita parece não ter sido um fator determinante para que ela estivesse mais, ou menos, atenta aos aspectos convencionais da escrita. A nosso ver, as avaliações e testes a que foi submetida ao longo de sua vida escolar contribuíram muito mais para que lhe fosse negado o *poder-saber* – nos termos de Foucault (1971/2002) – sobre a convencionalidade de vários aspectos da escrita. As relações de *poder* e *saber* configuram um dos *procedimentos de exclusão* mencionados por Foucault (1971/2002):

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. [...] Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber; nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1975, p.27).

Em relação ao sujeito do conhecimento, Foucault (1975) salienta que esse sujeito não pode ser analisado como livre ou não livre em relação ao sistema de poder. Para Foucault (op cit), o sujeito que conhece – e, também, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento – é efeito das “implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas” (op. cit., p. 27). Em suma, o autor ressalta que

[...] não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arreada ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1975, p. 27).

As queixas da escola em relação às dificuldades de aprendizagem de RD foram, no decorrer de sua história de relação com a língua, legitimadas pelos testes e avaliações a que foi submetida. No contato que tivemos com sua professora, observamos que as segmentações não-convencionais dos colegas de sala de RD, em geral, não eram consideradas como um problema, ou uma dificuldade. Diferentemente da segmentações não-convencionais de RD, sempre tidas como mais uma de suas dificuldades. Concordamos com Corrêa (2001) quando salienta que o ensino de Português como língua materna, mesmo quando reconhece a necessidade de valorizar as várias histórias da relação do sujeito com a língua (enquanto modo de enunciação oral e escrito), “trata a escrita como código e o texto escrito como produto (não atentando para o processo de sua produção), valorizando, no final das contas, apenas a adequação do aluno a certos modos legitimados de uso da língua e das convenções instituídas (como se estes fossem imutáveis)” (CORRÊA, 2001, p.152).

Na próxima seção, analisaremos alguns dados que julgamos como sendo representativos do funcionamento mais freqüente das segmentações não-convencionais das crianças consideradas sem dificuldades.

3. As segmentações não-convencionais das crianças consideradas sem dificuldades

3.1 As hipossegmentações

Observamos na análise dos dados de hipossegmentações que, semelhantemente a RD, o funcionamento mais freqüente encontrado nos dados das crianças consideradas sem

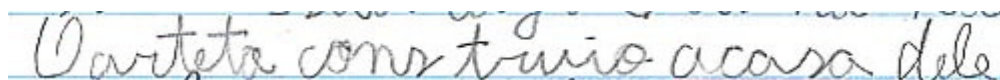
dificuldades foi aquele que denominamos como resultante da percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado, como nos mostra o Quadro 05:

Quadro 05: Levantamento percentual do funcionamento das hipossegmentações das crianças consideradas sem dificuldades.

Tipo de Funcionamento das Hipossegmentações	%
Resultantes da percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado.	31
Resultantes da percepção da frase fonológica e de informações do código escrito institucionalizado.	07
Resultantes da percepção da frase entonacional e de informações do código escrito institucionalizado.	22
Resultantes da percepção do enunciado fonológico e de informações do código escrito institucionalizado.	02
Mescla: hipossegmentações que não coincidem com os limites de um constituinte, mas podem envolver um ou mais constituintes prosódicos.	38
Total	100

Observe-se o Dado 26 abaixo, especialmente o trecho que sublinhamos em vermelho:

Dado 26: extraído do texto de DT, produzido na proposta 01 (ANEXO III).

A photograph of a handwritten sentence on lined paper. The sentence is "O arquiteto construiu a cada dele...". The words "a cada dele" are underlined in red ink. The handwriting is in cursive.

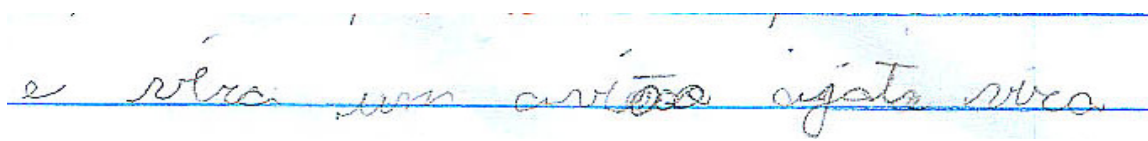
Leitura: “O arquiteto construiu a cada dele...”

No dado que sublinhamos em vermelho, a hipossegmentação realizada por DT parece basear-se, em termos prosódicos, preferencialmente, na percepção do grupo clítico.

Dentre os dados das crianças consideradas sem dificuldades que categorizamos sob o funcionamento descrito acima – resultante da percepção do grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado –, semelhantemente aos dados de RD, chamou-nos a atenção em alguns deles a forte presença de informações do código escrito institucionalizado e a

relação com aspectos semânticos. Observe-se, novamente o Dado 26. Note-se, especificamente no trecho que sublinhamos em vermelho, um leve apagamento do traçado entre as letras *a* e *c*, possivelmente, indício de que a criança tenha percebido a segmentação não-convencional e voltado sobre o texto na tentativa de refazer sua escrita. Apesar de a marca do apagamento ser extremamente leve, fraca, não observamos outras marcas que possam indiciar um deslize acidental da borracha, como foi o caso do Dado 21 de RD. De qualquer modo, intencional ou acidental, assim como no caso de RD, a marca de apagamento não invalida a análise de que, num primeiro momento, DT tenha percebido o clítico “*a*” unido à palavra de conteúdo “*casa*”. Num segundo momento, possivelmente pela percepção de informações do código escrito institucionalizado, DT apagou o traço que fazia a junção entre o artigo “*a*” e o substantivo “*casa*” por ter reconhecido uma unidade e/ou duas unidades que, na modalidade escrita da língua, são separadas por espaço em branco. Vejamos outro dado, que classificamos como resultante da percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado:

Dado 27: extraído do texto de DS, produzido na proposta 08 (ANEXO III).



Leitur

a: “e vira um avião a jato, vira...”

Outra hipótese explicativa para a segmentação não-convencional “*ajato*” relaciona-se ao aspecto semântico desse episódio. Nesta ocorrência parece estar em jogo tanto a percepção do grupo clítico quanto o critério *semântico*. DS pode ter considerado que toda a sequência de

letras hipossegmentada representa a qualidade atribuída ao avião de ser rápido, de ser “a jato”. Abaurre (1996) comenta que as segmentações não-convencionais encontradas nos textos infantis que analisa evidenciam que é uma ilusão acharmos que a linguagem das crianças pequenas – por vezes muito parecida com a do adulto – já está semanticamente analisada nos nossos termos adultos. De acordo com Abaurre (1996)

o que as hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente [...] é a manifestação exacerbada, em termos de um conjunto particular de enunciados, de uma plasticidade semântica freqüentemente explorada no espaço de suas virtualidades, a partir de parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos (ABAURRE, 1996, p. 147).

Ainda a respeito do critério semântico presente nas segmentações não-convencionais, destacamos o estudo de Tenani (2004). Ao analisar dados de segmentações não-convencionais, a autora identifica, nas pistas deixadas pelo escrevente, que o trabalho do sujeito com a linguagem engloba, também, as descobertas das possibilidades de sentido de uma cadeia fônica. Retomando o Dado 26, parece-nos que no trabalho do sujeito DS com a língua/linguagem o que faz sentido na cadeia fônica é “*ajato*”.

Semelhantemente aos dados de hipossegmentação de RD, a análise dos dados de hipossegmentação das crianças consideradas sem dificuldades nos possibilitou observar que tais dados parecem resultar de fatores como os aspectos prosódicos, a imagem do escrevente sobre o código escrito institucionalizado e os aspectos semânticos.

3.2 As Mesclas

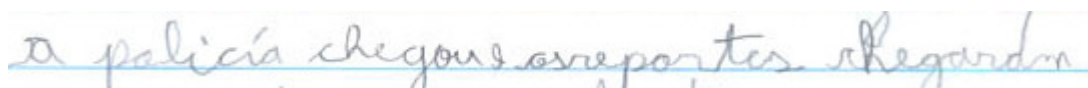
Conforme já adiantamos, incluímos, nessa categoria de análise, dados de hipossegmentações cujos limites gráficos não coincidem plenamente com os limites prosódicos, tendo por base os algoritmos que definem os constituintes da hierarquia prosódica

estabelecida por Nespor e Vogel (1986). Observa-se no Quadro 05, apresentado anteriormente, que a frequência do funcionamento que denominamos de *mesclas* foi a mais alta de todas as categorias que encontramos, constituindo 38% do total de dados de hipossegmentação das crianças consideradas sem dificuldades.

Destaca-se que os resultados obtidos para a categoria que denominamos de *mescla* foram muito próximos aos resultados obtidos nos dados de RD (39% do total de suas hipossegmentações).

Os Dados encontrados nessa categoria, e as hipóteses explicativas para a maior parte deles, também são bastante semelhantes aos de RD. A título de ilustração, observe o Dado 28:

Dado 28: extraído do texto de MH, produzido na proposta 06 (ANEXO III, p. 185).

A photograph of a handwritten sentence in blue ink on a white background. The sentence is "a polícia chegou e os repórteres chegaram". The handwriting is cursive and somewhat informal. A blue horizontal line is drawn underneath the entire sentence.

Leitura: “a polícia chegou e os repórteres chegaram”

Neste dado, note que a estrutura amalgamada “*osreportes*” encontra-se dentro do constituinte prosódico frase fonológica [e os reportes] Φ , mas não coincide com os limites desse constituinte. A hipossegmentação realizada por MH consiste em um C (grupo clítico) que contém um elemento considerado como cabeça lexical (no caso o substantivo repórteres) e um dos clíticos do seu lado não-recursivo, no caso e artigo “a”. O outro clítico, a palavra “e” presente do lado não-recursivo do elemento considerado como cabeça lexical que constitui a frase fonológica, é separado por um espaço em branco. Nesse caso, semelhantemente aos dados de RD que apresentamos, trata-se da ação simultânea de uma frase fonológica e, no seu interior, de uma sílaba.

Também encontramos dados de segmentações não-convencionais, tais como: *E daí chegou o lobo que disse **parao** preguiissoso*: (DS, proposta 01); *e a lebre **disparouna** frente* (GR, proposta 07); *e a brucha ficou **pensandona** vida* (IM, proposta 03); *ela estava **pensandona** vida* (ME, proposta 03) que, semelhante ao Dado 23 de RD (“*uma **burssaque** a dorava gato*”), podem ser explicados com base em Chacon (2004), ou seja, como “fruto de uma ação retrospectiva” e “projetiva” do sujeito em seu ato de escrever (CHACON, 2004, p.228), fato que não implica o retorno da criança ao texto para isolar por espaço em branco as margens de cada uma das palavras.

Destaca-se que o fato de o modo de funcionamento que denominamos de “*mesclas*” ter sido tão freqüente nos dados das crianças considerada sem dificuldades quanto o modo de funcionamento que denominamos como “*resultante da percepção do grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado*” indicia, como nos dados de RD, que as informações prosódicas são importantes critérios para a colocação dos espaços em branco na escrita infantil, mas não só. Informações de natureza morfológicas, sintáticas e semânticas também parecem constituir o “movimento das crianças entre diferentes possibilidades de categorização dos elementos da língua” (CHACON, 2006, p.08).

3.3 As hipersegmentações

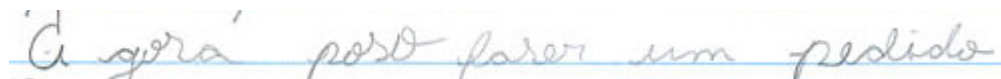
Observamos no Quadro 06 que, diferentemente de RD, o funcionamento mais freqüente encontrado nos dados das crianças consideradas sem dificuldades foi aquele que denominamos como *resultante da percepção do pé e de informações do código escrito institucionalizado*.

Quadro 06: Levantamento percentual do funcionamento das hipersegmentações das crianças consideradas sem dificuldades.

Tipo de Funcionamento das Hipersegmentações	%
Resultantes da percepção da sílaba e de informações do código escrito institucionalizado.	45
Resultantes da percepção de um pé e de informações do código escrito institucionalizado.	55
Total	100

Observe o Dado 26 que consideramos como representativo desse modo de funcionamento:

Dado 29: extraído do texto de LN, produzido na proposta 04 (ANEXO III).



Leitura: “Agora posso fazer um pedido”.

Neste dado, note que LN separa por espaços em branco a sílaba “a” e o pé troqueu “gora”⁶⁹. De modo geral, trabalhos como os de Abaurre (1991), Chacon (2004 e 2005), Paula (2004); Cunha (2004) e Capristano (2003) destacam que a maior parte das porções textuais hipersegmentadas apresentam esse caráter *trocaico*.

Abaurre (1991), por exemplo, observa nos dados de segmentação não-convencional que analisa “a forte influência dos **pés binários trocaicos**” (ABAURRE, 1991, p. 208, grifos da autora) e destaca que é muito freqüente a ocorrência de segmentação não-convencional em palavras cujo acento ocorre na penúltima sílaba, fato que permite postular a hipótese de que, nesses casos, “a criança estaria operando com algum tipo de forma canônica da palavra na

⁶⁹ De acordo com Bisol (1996), o português, de maneira geral, é uma língua que constrói pés binários de cabeça à esquerda, portanto, *troqueus*, a partir da borda direita da palavra.

língua, para cujo estabelecimento pode estar contribuindo a percepção que já têm da organização rítmica e prosódica dos enunciados” (ABAURRE, 1991, p. 208).

Outro aspecto importante que pode ser observado no Dado 26, e na maioria dos dados que consideramos como *resultante da percepção do pé e de informações do código escrito institucionalizado*, é a preservação do pé binário à direita da palavra, fato que, como já apontou Abaurre (1991), demonstra uma tendência da criança em segmentar palavras de forma a transformá-las em dissílabas paroxítonas, “forma canônica da palavra na língua” (ABAURRE, 1991, p.208).

É interessante notar no Dado 26, que a estrutura dissilábica preservada mais à direita da palavra é, também, lugar da *proeminência acentual*. Talvez, a explicação prosódica para esse exemplo – e outros muito semelhantes a esse, tais como: “*a* *postou*”, “*que* *rido*”, “*co* *mesou*”, “*da* *quela*” – possa se basear em dois fatos: (1) na percepção que a criança têm das *fronteiras de constituintes prosódicos* bem como da percepção da *proeminência acentual* e (2) na tendência, já destacada por Abaurre (1991), de preservar palavras dissilábicas. No que se refere à preservação de palavras dissilábicas, note, nos exemplos extraídos de nosso *corpus* que sublinhamos abaixo, que algumas das estruturas delimitadas pelo espaço em branco do lado direito da palavra coincidem com palavras da língua, (por exemplo: “de baixo”, “de vagar”, “tras formou” e “a postar”). Abaurre (1991) já chamava a atenção para a relevância de critérios semânticos e prosódicos presentes nas segmentações não-convencionais. De acordo com a autora, além de estarem operando com uma estrutura preferencial de duas sílabas, as crianças “podem também fazê-lo por não quererem abrir mão da possibilidade de atribuir significados conhecidos a partes do enunciado” (ABAURRE, 1991, p. 209).

De acordo com Silva (1994) segmentações não-convencionais como as que apresentamos acima podem resultar de informações que a criança já incorporou sobre a escrita. Para o autor

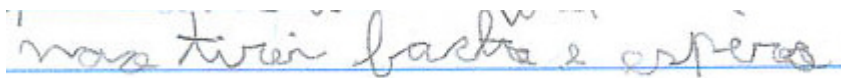
Nos dias de hoje, quase toda criança presencia manifestações de escrita no seu cotidiano, tanto através das pessoas, a seu redor, como de anúncios televisivos, livros, jornais e revistas que, de certa forma, levam-na a perceber os espaços em branco entre uma palavra e outra. Por outro lado, apesar de 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 só 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 sugerilas (SILVA, 1994, p.49).

Salientamos que nos dados que consideramos como “*resultantes da percepção do pé e de informações do código escrito institucionalizado*” também estaria em jogo a percepção do acento e de aspectos semânticos.

4. As “tentativas de escrita alfabética” das crianças consideradas sem dificuldades

Conforme já adiantamos, neste modo de funcionamento, incluímos aqueles dados em que, apesar de identificarmos um “conjunto de letras separado por espaços em branco”, não foi possível, por meio dos critérios definidos previamente para a identificação das segmentações não-convencionais, dizer se as crianças segmentaram ou não, fora da convenção. Este foi um modo de funcionamento que se distanciou bastante dos dados de RD. Dentre as 140 produções textuais que analisamos, das 14 crianças consideradas sem dificuldades, encontramos apenas um dado identificado como “tentativas de escrita alfabética”:

Dado 30: extraído do texto de DT, produzido na proposta 10 (ANEXO III).

A photograph of a handwritten line of text in cursive script. The text is written on a light blue horizontal line. The words are 'nao', 'tirei', 'bastre', and 'espero'. The word 'bastre' is written with a small 'v' above the 't'. The entire line is underlined.

Leitura: “não tirei **bastre** e espero”

Dado como esse indicia que a maioria das crianças consideradas sem dificuldades parece ser capturada por funcionamentos mais convencionais da escrita, aproximando-se do padrão de escrita alfabética privilegiado pela escola. Capristano (2003), ao analisar dados semelhantes, observa diferenças importantes entre os sujeitos de sua pesquisa. Capristano salienta que um dos sujeitos de sua pesquisa começa a ser capturado por funcionamentos mais convencionais da escrita alfabética – particularmente no que se refere à relação grafema/fonema e as estratégias de segmentação – cronologicamente mais tarde em relação a outro sujeito.

Acreditamos, que, talvez, esse possa ser o caso de RD. Por questões que não conseguimos recuperar de modo completo, mas que se explica, em parte, pela sua história escolar sempre marcada pelo fracasso, ela está sendo capturada por funcionamentos mais convencionais da escrita alfabética mais tardiamente que os seus colegas de sala, principalmente no que se refere à relação grafema-fonema.

Comparações Possíveis

Nesta tese, tivemos como objetivo fazer uma comparação entre os critérios lingüísticos utilizados para colocação dos espaços em branco por crianças consideradas normais e por uma criança – RD – diagnosticada, de forma genérica, com “Distúrbio de leitura e escrita”.

Optamos por realizar dois tipos de comparações: o primeiro tipo, quantitativo, situou-se nos moldes do paradigma galileano, que está na base da maioria das pesquisas vinculadas à clínica que, junto com Coudry (2006), chamamos de tradicional. Conforme já adiantamos, estudos vinculados a essa clínica tradicional, prioritariamente, categorizam os diversos tipos de erros ortográficos, dentre eles os de segmentação não-convencional, contabilizam a frequência desses vários tipos de erros e os utilizam como indicativos de patologias no processo de aquisição da escrita. Salientamos que nosso olhar quantitativo não se limitou a repetir os estudos da clínica tradicional para confirmar, ou não, os dados estatísticos. Questionamos os dados estatísticos em dois pontos principais: (a) no uso que se faz desses dados para estabelecer parâmetros de normalidade e (ii) no uso que se faz para indicar a progressão e a linearidade do processo de aquisição da escrita.

O segundo tipo de comparação que propusemos, o qualitativo, baseou-se, principalmente, nos estudos vinculados à Neurolingüística de base discursiva desenvolvida no IEL, mais especificamente, no referencial teórico privilegiado pela ND referente aos estudos sobre a relação cérebro/linguagem e a relação normal/patológico; e nos estudos que tratam do processo de aquisição da escrita a partir de relação fala/oralidade e escrita/letramento.

Enfatizamos, mais uma vez, que situamos nossas comparações no campo das possibilidades por dois motivos: (i) por sabermos que nosso olhar para os dados – seja

quantitativo ou qualitativo – não foi isento, ou seja, foi marcado pelo *lugar* e pela *posição* enunciativa que assumimos (PÊCHEUX, 1990) e (ii) por considerarmos a heterogeneidade das práticas sociais orais/letradas nas quais as crianças estavam inseridas.

Dentro das comparações que fizemos, conseguimos com nosso olhar quantitativo notar que:

(a) não houve uma linha evolutiva e linear que indicasse aumento ou diminuição progressiva das segmentações não-convencionais, ao longo do período que analisamos os dados. Ao contrário, nos termos de Vigotski (2000) observamos que a maioria das crianças apresentou “*involuções e evoluções*”. Nos termos de Lemos (1999), o que observamos nos dados de aquisição da escrita de todas as crianças foi a heterogeneidade e a imprevisibilidade dos enunciados e dos “erros”.

(b) não houve diferenças significativas entre as segmentações não-convencionais de RD e de algumas crianças consideradas sem dificuldades. Não foi possível afirmar que um número maior de segmentações não-convencionais é suficiente para estabelecermos diferenças entre o que é da ordem do normal e do patológico.

Nosso olhar qualitativo nos possibilitou observar semelhanças e diferenças no funcionamento mais geral das segmentações não-convencionais de RD e das crianças consideradas sem dificuldades.

No que se refere às semelhanças:

(a) notamos que tanto para RD como para as crianças consideradas sem dificuldades a maioria das hipossegmentações não coincidiram plenamente com os limites das categorias prosódicas tal como foram propostas por Nespor e Vogel (1986), ou seja, foram resultantes de um funcionamento que denominamos de *mesclas*. A nosso ver, para RD, assim como para as

crianças consideradas sem dificuldades, as informações prosódicas são importantes critérios para a colocação dos espaços em branco na escrita infantil, mas não só. Outras informações como as de natureza gráfica⁷⁰, morfológica, sintática e semântica também parecem constituir o modo como as crianças categorizam os elementos da língua.

(b) grande parte das hipossegmentações de RD e das crianças consideradas normais resultaram da percepção de um grupo clítico e de informações do código escrito institucionalizado.

(c) os dados de hipo e de hipersegmentações de RD e das crianças consideradas sem dificuldades, de modo geral, resultaram de fatores como os aspectos prosódicos, a imagem do escrevente sobre o código escrito institucionalizado e os aspectos semânticos.

Quanto às diferenças:

(a) observamos que a maioria das hipersegmentações de RD foram resultantes da percepção do domínio mais baixo da hierarquia prosódica, a sílaba, e de informações do código escrito institucionalizado. Quanto às crianças consideradas sem dificuldades, observamos que um percentual um pouco maior de hipersegmentações resultantes da percepção do pé métrico e de informações do código escrito institucionalizado. Apesar de termos dado maior destaque à presença de informações prosódicas relacionadas à sílaba na discussão dos dados de RD, que fizemos no capítulo anterior, salientamos que também observamos a presença de pés nesses dados. No entanto, a estrutura da maioria dos pés que encontramos nos dados de RD difere daquela encontrada nas crianças sem dificuldades. Nos dados de RD nota-se a forte presença de pés com estrutura ternária (por exemplo: “*a paresiu*” - apareceu; “*a dorava*” - adorava e “*apai tanento*” - apartamento), já nos dados das crianças consideradas sem dificuldades, nota-

⁷⁰ Como informações de natureza gráfica estamos considerando aspectos relacionados à organização visual e espacial das letras (tamanho, forma e número de letras) mencionados, nesse trabalho, nos momentos que tratamos de alguns episódios de refacção como os apagamentos.

se a presença mais forte de pés binários (por exemplo: “*verda deira*” – verdadeira; “*a sopou*” – assoprou, “*dor mindo*” – dormindo), que é a estrutura canônica do português. A nosso ver, a diferença no modo de funcionamento das hipersegmentações de RD e das crianças consideradas sem dificuldades, estaria, principalmente, no modo como as sílabas são organizadas na estrutura dos pés: binários ou ternários.

(b) notamos que, talvez, a maior diferença entre RD e as crianças consideradas sem dificuldades esteja no funcionamento que denominamos de “tentativas de escrita alfabética”. Observamos que RD, nas suas “tentativas de escrita alfabética”, está sendo capturada por funcionamentos mais convencionais da escrita, mais tardiamente que os seus colegas de sala, principalmente no que se refere à relação grafema-fonema. Em relação aos espaços em branco colocados por RD entre os *conjuntos de letras*, o que eles parecem indiciar é um funcionamento mais ligado às convenções ortográficas privilegiadas pela escola.

O fato de RD alcançar as convenções ortográficas mais tardiamente que seus colegas de sala relaciona-se, em grande parte, ao *procedimento de exclusão* a que RD foi submetida por instituições como a escola, a família e a medicina. Os testes e as avaliações a que RD foi submetida ao longo de sua vida escolar – seja na escola ou em centro especializados em diagnósticos de “dificuldades escolares” – , de modo geral, são compostos por *tarefas extremamente descontextualizadas* e que não consideram as *práticas de letramento* – orais ou escritas – nas quais ela se insere.

Para Kleiman (1995), letramento pode ser definido como um conjunto de *práticas sociais* nas quais usamos a escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. Segundo a autora, a alfabetização seria apenas um tipo de prática social que envolve algumas habilidades, mas não outras, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a

escrita. Nessa concepção de letramento, a escola é uma importante *agência de letramento*, mas não é a única que se preocupa não com o letramento enquanto prática social, mas com um tipo de letramento específico: a alfabetização, processo de aquisição de um código de escrita, concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Outras agências de letramento (família, igreja, trabalho, grupo social) mostram orientações de letramento muito diferentes.

E possível equiparar os testes, em alguma medida, com a alfabetização, ou seja, a “um tipo de prática” que envolve “alguns tipos de habilidades, mas não outras, e que *determina uma forma* de utilizar o conhecimento sobre a escrita” e sobre a oralidade (KLEIMAN, 1995, p. 19). Os testes avaliam um tipo de prática social da qual, na maioria das vezes, a criança participa apenas quando realiza o teste, porque tal prática só existe nessa situação.

Pudemos observar na análise de nossos dados que há diferenças e há semelhanças encontradas nos critérios utilizados por RD e pelas crianças consideradas sem dificuldades no processo de aquisição da escrita, especificamente no que se refere à colocação do espaço em branco. No que diz respeito às diferenças, a nosso ver, não é possível atribuir a elas indício de problemas, distúrbios ou qualquer tipo de patologia da linguagem. Tais diferenças resultaram de processos já previstos pela *língua*, enquanto condição de possibilidade da atividade discursiva da qual as crianças participam.

Referências Bibliográficas

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

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C.L.M. (Org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. 1 ed. Pelotas: EDUCAT/ ALAB, 2001, v. 1, p. 63-85.

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

ABAURRE, M. B. M. Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. *Estudos Lingüísticos XXIII Anais de Seminários do Gel*, São Paulo, SP, p. 367-372, 1994.

ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: *Anais do IX Congresso Internacional da Alfal*. Campinas, IEL – Unicamp, 1990.

ABAURRE, M. B. M. Lingüística e psicopedagogia In: SCOZ, B. J. L. ET. AL. (Org.) *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1987. p. 186-216.

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *Estudos Lingüísticos XIV* (Anais de Seminários do GEL). Campinas, SP:IEL/UNICAMP, 1987. v. 1. p. 129-135.

ABAURRE, M. B. M. Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences [S.l.: s.n.], 1989.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-78.

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

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

ABAURRE, M. B. M.; GALVES, C. Os clíticos no Português Brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, A. T.; BASILIO, M. (Org.) *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 273-319.

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

ARAÚJO, C.; FERREIRA, C. R.; CHACON, L. . Hipersegmentações na aquisição da escrita. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v.4, n.2, 2004.

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

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. (Tradução, não-publicada, de Manoel Luiz Gonçalves Corrêa).

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

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

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o BA-BÉ-BI-BÓ-BU. São Paulo: Scipione, 1998.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAPRISTANO, C. C. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. 2003. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

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

CAPRISTANO, C. C. *Segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. In: *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

CHACON, L. Algumas palavras sobre a relação entre oralidade e letramento em hipersegmentações na aquisição da escrita. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). *Práticas escritas na escola: letramento e representação*. São Paulo: Convênio CAPES/COFECUB - Projeto 510/05, 2006, p. 57-61.

CIERI, M. *Estúdio descriptivo sobre la frecuencia de aparición de errores (omisiones, transposiciones, fallas de segmentación Del texto) em escrituras de niños de 3º grado de três escuelas primarias de Rosario*. 1997. Trabajo de investigación, Tesina, presentado em la Escuela de Fonoaudiologia para optar al título de Licenciada em Fonoaudiologia. Universidade Nacional de Rosario, Argentina.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. Tese (Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas.

CORRÊA, M. L. G. . Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. 1, p. 135-166.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1986]1988.

COUDRY, M. I. H. Dislexia: um bem necessário. In: Seminários do GEL, Campinas, 1987. *Anais*, São Paulo 1987. p. 117-59.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em neurolingüística? IN: CASTRO, M.F.P. (org) O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 1996, 179-92.

COUDRY, M. I. H. Pobreza e dificuldade. IN: ALBANO. E. et al. *Saudades da Língua*. ed. 1. Campinas: Mercado de Letras, vol. 1, p.561-576, 2003.

COUDRY, M. I. H. Processos Enunciativo-Discursivos e Patologia da Linguagem: algumas questões lingüístico-cognitivas. *Cadernos do CEDES*, v. 24, p. 66-78, 1991.

COUDRY, M. I. H. *Projeto integrado em neurolingüística: avaliação e banco de dados*. Relatório CNPq/ 521773/95-4, 2006.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Neurolingüística discursiva: teorização e prática clínica, 2007 (no prelo).

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula*. 1. ed. Campinas (SP): CEFIEL/UNICAMP, 2005.

COUDRY, M. I. H. & SCARPA, E. M. De como a avaliação da linguagem contribui para inaugurar o déficit. IN: ROGO, R. H. R., CUNHA, M. C., GARCIA, A. L. M. *Fonoaudiologia & Lingüística*, São Paulo: Educ, 83-93, 1991.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. A palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. IN: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de letras, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E. & PONTECORVO, C.N. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, p. 38-77, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIRA, R. A. . O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: Maria Fausta Castro. (Org.). *O método e o dado nos estudos da Linguagem*. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1996.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1969

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, [1971] 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

GINZBURG, CARLOS. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. IN: GINZBURG, CARLOS. *Mitos Emblemas e sinais: morfologia e história*, São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p.143-273.

GOLDERBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Record, 1999.

GOODY, J. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, [1979]1988.

HAYES, B. *A metrical theory of stress rules*. New York: Garland, 1985.

HAYES, B. *Metrical Stress Theory – principles and case studies*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HONÓRIO, D. S. *Alterações de escrita em textos de alunos do ensino médio: conseqüências da oralidade e de convenções ortográficas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: KLEIMAN, A. B (org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

LEMOS, C. T. G. . Língua e discurso na teorização sobre Aquisição de Linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

LEMOS, C. T. G. . Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN)*, v. 3, p. 97-136, 1984.

LEMOS, C. T.G. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem*. Relatório FAPESP, Campinas, 1999.

LOFIEGO, J. L. *Disgrafia: avaliação fonoaudiológica*. Rio de janeiro: Revinter, 1995.

LUSTOSA, S. S. *Análise da produção escrita de alunos de 3ª e 4ª séries de escolas públicas de Marília*. 2000. 126f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

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

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação*. UFRN, 26 a 28 de junho de 1995, p. 1-17.

MASSINI-CAGLIARI, G. O conceito de pé como unidade rítmica: trajetória. IN: SCARPA, E. M. *Estudos de Prosódia*, Ed. Unicamp. 1999, p. 113-140.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

OLIVEIRA, E. C. *O pé métrico e as hipersegmentações na escrita infantil*. Trabalho de qualificação de área apresentado para o programa do Doutorado em Linguística da Unicamp, sob a orientação da Profa. Maria Bernadete Marques Abaurre, 2007.

OLSON, D. R. From Utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*. v. 47, n.3, 1997, p.257-81.

PAULA, I. F V. *Um estudo longitudinal da ocorrência de hipersegmentações na escrita de estudantes do ensino fundamental*. Relatório Final de Bolsa PIBIC apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2004.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Editora da UNICAMP: São Paulo. Cap.3, pág. 61-105, 1990.

POSSENTI, S. Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. In: LODI, A. C. B.; HARRISSON, K., M. P.; CAMPOS, S. R. L. DE. (Org.). *Letramento e minorias*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, v. , p. 27-34.

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

SANTOS, C. C. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1986.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D.R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *J Pediatr*, 2004, v. 2, p. 95-103.

SERRA, M. P.; TENANI, L. E.; CHACON, L. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. *Estudos Lingüísticos*, XXXV, p. 1247-1254, 2006.

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

STEIN, L. M. *TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STREET, B. Cross-cultural perspectives on literacy. IN: LUDO VERHOEVEN, *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*, Amsterdam, 1984, p.95-111.

TANNEN, D. The myth of orality and literacy. In: FRAWLEY, W. (Org.) *Linguistics and literacy*. New York: Plenum Press, 1982. p. 37-50.

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

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 1994, v. 26, p. 49-62.

VALLIM, E. F. A. *Dificuldade de aprendizagem em questão: um estudo neurolingüístico*. 2006. Dissertação mestrado (Lingüística) Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 139-157.

ZORZI, J. L. *A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau*. Campinas: 1997. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

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

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da leitura-escrita: aspectos clínicos e educacionais*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2003.

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

Apêndice A

Levantamento das ocorrências de hipossegmentações.

Sigla	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Tc
DB	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	02
DS	05	03	-	-	01	03	01	01	01	-	15
DT	03	01	05	01	06	04	-	02	01	03	26
GR	-	-	02	-	01	01	05	02	02	02	15
IA	01	01	-	01	-	-	-	-	02	-	05
IM	01	04	04	-	-	05	01	01	01	-	17
JP	01	-	-	02	-	-	-	-	01	-	04
LN	06	01	01	02	01	-	02	01	01	-	15
ME	-	-	01	-	-	04	-	-	03	03	11
MG	-	-	01	-	-	-	02	-	01	02	06
MH	01	01	01	01	-	02	-	01	02	03	12
RD	-	01	03	02	01	04	06	02	03	01	23
RL	01	-	-	-	-	-	-	01	02	-	04
TD	-	-	-	05	-	-	-	02	02	-	09
TF	-	-	-	-	-	-	01	-	02	-	03
Tp	19	12	18	14	10	23	19	12	24	14	167

Levantamento quantitativo de ocorrências de hipossegmentações – por criança e por proposta temática – no qual *Sigla* se refere as iniciais que identificam a criança, *P* se refere à proposta temática, *Tc* ao total de hipossegmentações para cada criança e *Tp* ao total de hipossegmentações identificados em cada proposta.

Apêndice B

Levantamento das ocorrências de hipersegmentações.

Sigla	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Tc
DB	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01
DS	02	-	-	-	-	-	-	-	01	-	03
DT	01	-	-	-	-	01	03	01	-	-	06
GR	-	01	-	-	-	03	02	-	-	-	06
IA	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
IM	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03
JP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LN	05	02	02	01	01	01	01	01	01	01	16
ME	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
MG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
MH	01	02	-	-	-	02	02	01	-	01	09
RD	01	-	01	-	-	01	-	01	-	01	05
RL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TD	-	-	01	-	-	-	03	-	02	-	06
TF	01	-	02	-	-	01	02	-	-	-	06
Tp	16	05	06	01	01	09	14	05	04	04	65

Levantamento quantitativo de ocorrências de hipersegmentações – por criança e por proposta temática – no qual *Sigla* se refere as iniciais que identificam a criança, *P* se refere à proposta temática, *Tc* ao total de hipersegmentações para cada criança e *Tp* ao total de hipossegmentações identificados em cada proposta.

Apêndice C

Levantamento da relação percentual das segmentações não-convencionais

Sigla	P1			P2			P3			P4			P5		
	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>
DB	73	-	-	26	-	-	37	01	2.5	32	-	-	38	-	-
DS	167	07	04	66	03	4.5	46	-	-	47	-	-	79	01	1.5
DT	89	04	4.5	32	01	03	43	05	11.5	39	01	2.5	62	06	9.5
GR	195	-	-	112	01	01	81	02	2.5	49	-	-	107	01	01
IA	170	03	02	51	01	02	55	-	-	71	01	1.5	50	-	-
IM	179	04	02	68	04	06	105	04	04	32	-		28	-	
JP	112	01	01	78	-	-	58	-	-	41	02	05	62	-	-
LN	179	11	06	29	03	10.5	44	03	07	45	03	6.5	70	02	03
ME	146	-	-	37	-	-	51	01	02	49	-	-	77	-	-
MG	83	-	-	37	-	-	43	01	2.5	26	-	-	60	-	-
MH	121	02	1.5	107	03	03	49	01	02	29	01	3.5	68	-	-
RD	29	01	3.5	22	01	4.5	30	03	10	38	02	5.5	39	01	2.5
RL	123	01	01	50	-	-	45	-	-	46	-	-	49	-	-
TD	48	-	-	60	-	-	29	01	3.5	79	05	6.5	38	-	-
TF	115	01	01	58	-	-	69	02	03	36	-	-	28	-	-

Sigla	P6			P7			P8			P9			P10		
	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>	<i>PI</i>	<i>SNC</i>	<i>RP</i>
DB	54	-	-	53	-	-	54	01	02	58	01	1.5	35	-	-
DS	196	03	1.5	95	01	01	96	01	01	57	01	02	40	-	-
DT	94	05	5.5	65	03	4.5	79	03	04	39	03	7.5	34	03	09
GR	138	04	03	135	07	05	82	02	2.5	74	02	2.5	137	02	1.5
IA	97	-	-	108	-	-	55	-	-	74	-	-	49	-	-
IM	169	05	03	101	01	01	41	01	2.5	41	01	2.5	32	-	-
JP	58	-	-	49	-	-	38	-	-	39	-	-	60	-	-
LN	38	01	2.5	69	03	4.5	54	02	3.5	37	02	5.5	28	01	3.5
ME	151	04	2.5	60	02	3.5	54	-	-	59	-	-	79	03	04
MG	52	-	-	52	02	04	38	-	-	37	-	-	47	03	6.5
MH	136	04	03	77	02	2.5	76	02	2.5	100	02	02	91	04	4.5
RD	52	05	9.5	48	06	12.5	36	02	5.5	51	03	04	42	02	05
RL	170	-	-	72	-	-	38	01	2.5	58	01	1.5	81	-	-
TD	64	-	-	82	03	3.5	110	02	02	63	02	03	52	-	-
TF	88	01	01	100	03	03	81	-	-	49	-	-	46	-	-

Levantamento da relação percentual das segmentações não-convencionais – por criança e por proposta temática – no qual *Sigla* se refere as iniciais que identificam a criança, *P* se refere à proposta temática, *PI* se refere ao total de palavras identificadas, *SNC* se refere ao total de segmentações não-convencionais e *RP* a relação percentual.

Apêndice D

Levantamento das segmentações não-convencionais por tipo de funcionamento

Hipossegmentações de RD.

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DE UM GRUPO CLÍTICO E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
P3	e o chapéu viro umchapéu passarinho (e o chapéu virou um chapéu passarinho)	01	
P7	Aqueble e tataruga (a lebre e a tartaruga) A tataruga e (a)leble ficou brava (A tartaruga e a lebre ficou brava) a tataruga en aleble apostou (a tartaruga e a lebre apostou) que aleble e a tataruga (que a lebre e a tartaruga) a tataruga veui com (g) ⁷¹ aleble (a tartaruga ? ⁷² a lebre) pere a aleble ficou (espere a lebre ficou)	06	
P8	Avica do mat (a vista do mar) raia teseviso (área de serviço)	02	
Total		09	39

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DA FRASE FONOLÓGICA E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
P5	comloquecopo com sal o ovo ele vai subir (coloque o copo com sal)	01	
P6	o lobumau ele era becavida (ele era de bem com a vida)	01	
Total		02	09

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DA FRASE ENTONACIONAL E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
P9	Dere o queropira (de repente o curupira)	01	
Total		01	04

⁷¹ Colocamos a letra entre parênteses porque ficamos em dúvida sobre como representá-la considerando que esse trecho trata-se de uma refacção.

⁷² Não foi possível atribuir uma leitura para esse trecho.

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DO ENUNCIADO FONOLÓGICO E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
P4	Estobem e você estabem (Estou bem. E você? Está bem?)	02	
Total		02	09

MESCLA: HIPOSEGMENTAÇÕES QUE NÃO COINCIDEM COM OS LIMITES DE UM CONSTITUINTE, MAS PODEM ENVOLVER UM OU MAIS CONSTITUINTES PROSÓDICOS.			
Proposta	Dados	N	%
P2	Uoto dia era com um (Um outro dia era com um)	01	
P3	Era uma vez, uma burssaque a borava gatos (uma bruxa que adorava gatos) e ela fez uma mágica, viro um chapéu e poise o chapéu virou um chapéu passarinho. (e ela fez uma mágica, virou um chapéu e pois e o chapéu virou um chapéu passarinho)	02	
P6	A outra setoria do lobulau (a outra estória do lobo mau) - Era uma vezi, o lobumau (Era uma vez, o lobo mau) - Certo dia o lobumau (Certo dia o lobo mau)	03	
P9	Fiquei o moride medo (Fiquei morrendo de medo) e medexou em paz (e me deixou em paz)	02	
P10	Dondo gecou umeu aniversário (quando chegou o meu aniversário)	01	
Total		09	39

Hipersegmentações de RD

HIPERSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DA SÍLABA E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO			
Proposta	Dados	N	%
P1	um dia a paresiu o lobo e comeu	01	
P3	Era uma vez, uma burssaque a dorava gatos.	01	
P6	e um chicou a vovo de ele (e um chingou a vovó dele)	01	
Total		03	75

HIPERSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DE UM PÉ E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
	RD		
P8	Vende-se um apai tanento (Vende-se um apartamento)	01	
Total		01	25

Tentativas de escrita alfabética de RD

TRECHOS DE SEGMENTAÇÕES RESULTANTES DE TENTATIVAS DE ESCRITA ALFABÉTICA		
Proposta	Dados	N
P1	o porqui com bee o lobo estava boecaro	02
P2	que chanavio leisa do dedo mafuou saidi saque a amaru setava	03
P5	copo alas bolinhas	01
P6	estava vamedo um lobo não inteario para	02
P7	corrida vecabia que	01
P8	ele poenos 2 aor rosa te unzanha e veme tecasa	04
P9	pelo pessa mo dere o queropira	01
P10	menina de ortre Eu bentei estuteu	02
Total		16

Hipossegmentações das crianças “consideradas sem dificuldades”

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DE UM GRUPO CLÍTICO DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
	DB		
P3	e ela resolveu colocalo na cabeça	01	
	DS		
P1	O os proquinhos correram para a casa doarquiteto . caiu numa tingela deágua quente	02	
P2	eu sempre memachuco	01	
P5	ponha aágua com gás	01	
P8	e vira um avião ajato	01	
	DT		
P1	O arteto cons truio acasa dele com o tijolio e bateu naporta do brincanhão	02	
P3	Um lindo dia, abrucha estava pensando quando ogato estava dormindo	02	
P4	Eu mechamo Deividy	01	
P5	pega umcopo e ponhe encima dapia pega as três bolinhas ecoloca . e faz trer polinhas domiolo e ponhe o ovo denovo	06	
P6	O primeiro porquinho fez a casa depalha .	01	
P8	e tem teve e todos tipos dejoos (E tem TV e todos tipos de jogos) e so você falar queaparece tudo (É só você falar que aparece tudo)	02	
	GR		
P3	ela estava sentada elela pensou e pensou (e ela pensou e pensou)	01	
P10	Euganhei muitos presentes.	01	
	IM		
P6	- Porquinho, mind a um pote de asucar - Porco, mind a um pote de asucar? - Porco, mind a um pote de asucar para fazer um bolo? Depois chegou ummonte de polisia	04	
	JP		
P1	Onome dos três porquinho é	01	
P4	Eu queria que você midesse	01	
	LN		
P1	dai ele falou dinovo a mesma coisa dai ele queimou abunda	02	
P4	Eu quero que você agudo aspesoas que esta pasando fome	01	
P5	1 garafa daga com gas	01	
P8	Vende-se um apartamento novo acor dele é verde	01	
	ME		
P6	e ele não quis midar açúcar	02	

	e ele não quis midar açúcar		
P9	Quando derepente encontrei oCurupira	01	
	MG		
P10	e u estudei muito brinquei noparque foi legal	01	
	MH		
P2	e colocou debaixo do traveceiro aora que deitou	01	
P6	- Meda uma chicara de assucar	01	
P9	e ele melevou pro seu bando	01	
	RL		
P9	Fiquei morrendo de medo esai correndo	01	
	TD		
P4	se você vai meda o meu	01	
P8	é muito dahora ele é originau	01	
P9	e ele nem viu lá encima da quela árvore	01	
Total		44	31

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DA FRASE FONOLÓGICA E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
	DT		
P10	eu vimparaca e tirei nota boa	01	
	GR		
P7	a tartaruga estavaesperando ele	01	
	IM		
P2	Era uma vez um olvido, cadaveis que ele olvia uma piada,	01	
	LN		
P1	si não a sua casa vaicair	01	
P7	mas a tataruga não estavabrincando não	01	
	ME		
P10	Oque eu queromelhorar é jogar bem na escolinha de futebol (o que eu quero melhorar é jogar bem na escolinha de futebol)	01	
	MH		
P8	tem arcondecionado cabi 75 pessagero	01	
P10	Eu estou maisomenos dezobedecendo e também	01	
	TD		
P8	um quintau bemgrande com um caro na garage	01	
Total		09	07

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DA FRASE ENTONACIONAL DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
	DB		
P9	Quando derenpete encontrei o curupira (quando de repente encontrei o curupira)	01	
	DS		
P7	Amoral devagar e sempre chega na frente	01	
P9	Quando derrenpete encontrei o Curupira	01	
	DT		
P3	Abrucha estava pensando quando ogato estava dormindo derepente parou um passarinho	01	
P9	Quando derrepenti incontrei o curupira	01	
	GR		
P3	ela estava sonhando de olhos abestos derepente pousou um pássaro no banco	01	
P6	e derrepente ele espirou	01	
P9	Quando derrepente encontrei o curupira	01	
	IA		
P4	Eu queria te fazer 2 pedidos se você realizase porfavor realize:	01	
P9	Quando derrepente encontrei o curupira. Eu cuido da natureza! Ata: (Eu cuido da natureza! Ah tá:)	02	
	IM		
P1	Depois eles estavam assistindo televisão e derrepente apareceu um lobo muito mão.	01	
P2	Derepente ele olvio um palavrão	01	
P3	Derrepente chegou um passaro Derrepente o passaro trasformou em um chapau Derrepente o chapéu comesou a luar	03	
P7	Derepente a tartaruga atrapasou da lebre	01	
P9	Quando derrepente encontrei o curupira	01	
	JP		
P4	you é muito legal edaescola , da emprego, hospital	01	
P9	Quando derrepente encontrei o curupira	01	
	LN		
P9	Quando derrepente em com teri o quurupira	01	
	ME		
P9	Quando derepente encontrei oCurupira Ele tem que ir embora, adeusCurupira , adeus amiguinho.	02	
	MG		
P3	e pois o chapéu derrepente o chapéu saiu voando.	01	
P9	Quando derrepente encontrei o Curupira.	01	
	MH		

P4	E nunca roube porfavor meu pai e minha mãe	01	
P9	Quando derrepente encontrei o curupira.	01	
	RL		
P9	Quando derrepente o curupira.	01	
	TD		
P9	quan derepente encotrei o curupira	01	
	TF		
P9	Quando derrepernte encontrei o curupira e sai correndo derrepente tropesei numa pedra	02	
Total		31	22

HIPOSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DE UMA MAIOR PERCEPÇÃO DO ENUNCIADO FONOLÓGICO E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
	DT		
P3	Ochapeu [título do texto]	01	
	IA		
P9	Eu cuido da natureza! Ata: (Eu cuido da natureza! Ah tá:)	01	
	MG		
P7	e o Rafael apostou com a lebre Alisão e a corrida começou:	01	
Total		03	02

MESCLA: HIPOSEGMENTAÇÕES QUE NÃO COINCIDEM COM OS LIMITES DE UM CONSTITUINTE, MAS PODEM ENVOLVER UM OU MAIS CONSTITUINTES PROSÓDICOS.			
Proposta	Dados	N	%
	DS		
P1	e o arquitetofez sua casa de tijolos E daí chegou o lobo que disse parao preguissoso: e saiu correndo enunca mais voltou.	03	
P2	Ola eu soua cutuvela Izadora. ele cai no chãotodos os dias e eu fico toda machucado	02	
P6	O lobo teve a ideia de entrar pela chamine soque os porquinhos estavam preparando	01	
	DT		
P1	Vamo ser amigo vamos eo arteto também poso ser sim e claro.	01	
P2	eu fui para omedico e feis um curativo	01	
P3	e ela rezolveu fazer uma mágica e quandofez o passarinho	01	

P6	E o segundo aconteceu a mesma coisa soque a casa dele Eo três porquinho eo lobo tentou destruir	03	
P8	cabi 39 pessoas eum pequeno que tem 16 bancos	01	
P10	Cartinha para o Papainoel e tirei nota boa soque em potugues	01	
	GR		
P5	e colocano prato e	01	
P7	ela ganhade mim (ela ganhar de mim) e a lebre disparouna frente depois deum bomtempo ele acordou	03	
P8	a cordele é preto ligue para onumero	02	
P9	Não vios meus opes (não vi os meus pés)	01	
P10	Agora vou contar oque me aconteseu	01	
	IA		
P1	Eo lobo-mal disse:	01	
P2	- Sabe oque ela faz?	01	
	IM		
P2	Soque umavez ele caiu no chão	01	
P3	e a brucha ficou pensandona vida.	01	
P8	ligue parao numero	01	
	LN		
P1	cadaum entou nasua casa e dinovo dise a mesma coisa	03	
P2	um dia eu estava corendo e semachuquei	01	
P3	e o gato a cordou e seasustou e a brucha fez o pasarinho	01	
P4	eu sou la de montemor	01	
P6	e a lepre dormiu no meida corida (e a lebre dormiu no meio da corrida)	01	
	ME		
P3	ela estava pensandona vida	01	
P6	Eu estava fazendo um bolopara minha vovoe acamou o açúcar	02	
P10	Mas oque eu não fiz Oque eu quero melhorar é jogar bem na escolinha de futebol (o que eu quero melhorar é jogar bem na escolinha de futebol)	02	
	MG		
P7	e o Rafael apostou com alebre.	01	
P10	Como vai papai noel eu gosteideste ano	01	
	MH		
P1	Erauma vez tres prorquinho	01	
P3	Sentou no banco juntocon	01	
P6	e osreportes chegaram	01	
P10	Quando o meu irmão pega oque não deve e já recusei cuidar do meu irmaoe também fazer as coisas	02	

	RL		
P1	Ligaram para a policia ea policia chegou	01	
P8	Procurarno tel: 38795356	01	
	TD		
P4	eu te pesso Lula que meda um pleitejo e não esquece do meu vidiogeme traga uma televisão para eu joga meu vidiogeme o meu vidiogeme	04	
	TF		
P7	ela ficou cansadae dormiu	01	
Total		53	38

Hipersegmentações das crianças “consideradas sem dificuldades”

HIPERSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DA SÍLABA E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO			
Proposta	Dados	N	%
	DS		
P9	ele tinha os pés virados para a traz então	01	
	DT		
P7	e co me sou a brincar	01	
	GR		
P2	uma care se que (uma cárie sequer)	01	
P6	e ele em tão espirol (e ele então espirrou)	01	
P7	e tão longe da tartaruga e le resouel brinca (e tão longe da tartaruga ele resolveu brincar)	01	
	LN		
P1	condo os irmam ou vio o barulho	01	
P5	em che um copo	01	
P8	age quiser com par (alguém quiser comprar)	01	
P9	em com teri o curupira. (encontrei o curupira)	01	
	MG		
P10	Ele me deu muita sorte e u estudei muito	01	
	MH		
P1	em tão o lobo falou:	01	
P2	mas do ia muito de tanto do er	02	
P6	em tão ele semtiu uma cosseira e ele sem til uma cosseira	02	
P8	se estiver intereça do	01	
P10	des de quando meu irmão nascerão tudo mudou.	01	
Total		17	34

HIPERSEGMENTAÇÕES RESULTANTES DA PERCEPÇÃO DE UM PÉ E DE INFORMAÇÕES DO CÓDIGO ESCRITO INSTITUCIONALIZADO.			
Proposta	Dados	N	%
	DB		
P8	Ele é preto, roxo super novo (Ele é preto, roxo supernovo)	01	
	DT		
P1	O arteto cons truio (arquiteto contruiu)	01	
P6	e não com seguinho (e não conseguiu)	01	
P7	então come sou e nem percebeu que a tar taruga tinha passado	02	
P8	Vende-se um apai tamento	01	
	LN		
P1	emcheu o pumam de ar e a sopou a sopou a casa pigeso (assoprou a casa do preguiçoso) o lobo teve i déia de subi no chamine (o lobo teve uma idéia de subir na chaminé)	03	
P2	e co mesei a chorar e co mesou a sangrar	02	
P3	e seu gato estava dor mindo e o gato a cordou	02	
P4	A gora poso fazer um pedido	01	
P6	e acabou a cucar	01	
P7	A tartaruga a postou uma corrida com a Lepre	01	
P10	Que rido papai Noel	01	
	GR		
P6	A verda deira história dos 3 porquinhos e a po lícia prendeu ele	02	
P7	De vagar sempre chega!	01	
	ME		
P7	De vagar sempre chega	01	
	MH		
P7	quando a lebre a cordou	01	
	TD		
P3	e um dia ela apronto e trans formou	01	
P7	ela foi a posta corrida e a tartaruga foi andano de vagar e fo dormir em baxo de uma árvore	03	
P9	lá encima da quela árvore e depois eu deci da quela árvore	02	
	TF		
P3	na quele minuto e seu gato a cordou .	02	
P6	e a casa di zabou	01	
P7	Vamos a postar um corrida? dormiu de baixo da árvore	02	
Total		33	66

Tentativas de escrita alfabética das crianças consideradas “sem dificuldades”

TRECHOS DE SEGMENTAÇÕES RESULTANTES DE TENTATIVAS DE ESCRITA ALFABÉTICA		
Proposta	Dados	N
	DT	
P10	nao tirei bastre e espero	01
Total		01

ANEXO I

HOSPITAL DAS CLÍNICAS AMBULATÓRIO DE NEURODIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

RELATÓRIO

31 de março de 2005

Identificação

Nome: R A

Data de Nascimento: 26/07/96 Idade: 8 anos e 8 meses

Escolaridade: 2ª série do ensino fundamental

Queixa: Dificuldades no aprendizado escolar, no domínio da leitura, escrita e aritmética. Necessidade de avaliação neuropsicológica.

Parecer: Apresentou alterações no desenvolvimento da linguagem, manifestadas pelas dificuldades nos conteúdos pedagógicos e nas habilidades fonológicas necessárias para o domínio da leitura e escrita.

- *Mental:* capacidade na média esperada para a idade. Atenção seletiva e sustentada presentes.

- *Motor:* apresenta alterações nas bases sinestésicas do movimento, na reprodução de ações posturais e dissociativas. A organização acústico motriz da estrutura rítmica mostrou níveis abaixo do esperado para a sua faixa de desenvolvimento. Nas formas complexas de praxias, no entanto, teve desempenhos satisfatórios para ações concretas, demonstrando aquisições de independência para as atividades da vida diária; para ações simbólicas demonstrou dificuldades organizativas.

- *Funções visuais superiores:* apresentou percepção de objetos e desenhos adequada, embora quando necessita da orientação espaço-temporal e das operações intelectuais no espaço, mostra prejuízos.

- *Linguagem*: receptiva com prejuízos quando é exigida a compreensão de estruturas gramaticais lógicas. Os recursos lexicais mostraram-se superiores aos semânticos e pragmáticos. Relações analógicas e a compreensão de estruturas gramaticais lógicas mostraram-se difíceis, mesmo quando exposta aos níveis iniciais de escolarização. A organização da linguagem expressiva, em fala narrativa, mostrou-se insatisfatória; a fala nominativa obteve repertório suficientemente adequado para a interlocução.

- *Leitura e escrita*: desordens na análise e síntese fonêmica. Realiza cópia de letras e palavras e orações, porém sem compreender o que escreve. A análise e sínteses fonêmicas mostraram-se prejudicadas.

- *Memória*: a retenção e recuperação auditiva a curto prazo para palavras, números e textos mostraram-se em níveis médios. Na retenção e recuperação visual os níveis de aproveitamento foram na média, em atividades envolvendo estratégias para reprodução percepto-gráfica. Na retenção e recuperação da memória a longo prazo (50 minutos), sobre conteúdos demonstrados a curto prazo, teve desempenhos em níveis prejudicados.

- *Destreza aritmética*: compreende a estrutura numérica em termos de unidade apenas. Ausência da habilidade para operações e atividade intelectual discursiva.

- *Processos Cognitivos Lingüísticos*: inabilidade para seqüencialização lógica. Apresenta distorções e fragmentação de histórias, não demonstrando entendimento do contexto apresentado e do significado oculto.

Encaminhamento: Terapia Fonológica para atender as necessidades relacionadas ao processamento da informação e consciência fonológica, que se mostraram interferentes no desempenho acadêmico.

ANEXO II

Avaliação psicopedagógica

R D
Idade: 9 anos
2ª. série do ensino fundamental (escola particular)

Dados gerais

A criança em questão está sendo acompanhada pelo Ambulatório de Neuro-Dificuldade de Aprendizagem com queixa de dificuldade de aprendizagem. Reside em e estuda em escola particular desde a pré-escola. A mãe tem 51 anos de idade, é doméstica e estudou até o nível médio. O pai tem 46 anos, é ajudante de caminhão e não foi alfabetizado. Além de R , têm mais dois filhos maiores: um com 18 anos (cursando o ensino médio) e o outro com 13; (cursando a 8ª. série do ensino fundamental).

Antecedentes

Informa a mãe que por volta dos sete anos de idade a criança bateu a cabeça numa queda do sofá. À época, teve vômitos e foi levada a um serviço médico, onde realizou RX (sem alterações). Após esse episódio a mãe acredita que a criança regrediu na escola (na leitura, por exemplo) e perdeu o interesse pelas atividades escolares.

Avaliação cognitiva

A avaliação cognitiva foi realizada por meio dos seguintes instrumentos:

- Provas operatórias de Piaget (conservação do número, da massa e do líquido. Inclusão de classes e seriação de objetos)
- Análise da leitura e da escrita
- Teste de desempenho escolar (TDE)
- Memória (imediate, tardia e com psitas)
- Desenho

Resultados

Durante o processo de avaliação verificou-se que a criança tem muita dificuldade para se expressar verbalmente. É uma criança muito tímida e seu tom de voz é extremamente baixo.

Em relação à avaliação das estruturas cognitivas, constatou-se que R não apresentou noções de conservação (número, massa e líquido), classificação operatória e seriação de objetos. Tais dados indicam que possui raciocínio lógico-matemático típico de crianças do estágio pré-operatório de desenvolvimento, que abrange crianças com idade entre 2 até mais ou menos 6-7 anos de idade.

R ainda não está alfabetizada e apresenta trocas na escrita. Sua leitura, lenta e silabada, dificulta a interpretação de textos simples.

Diante de tais dificuldades, seu desempenho no TDE foi classificado como inferior nas três sub-áreas investigadas (escrita, aritmética e leitura). Chama a atenção também o desenho da figura humana, considerado aquém do esperado para a sua faixa etária.

Não foram observados problemas em relação à memória (imedialta, tardia e com pistas).

Conduta

Diante dos resultados acima mencionados, creio que a criança deve continuar o acompanhamento com fonoaudióloga e receber também apoio psicopedagógico extra-classe. Na escola devem ser planejadas atividades que trabalhem o raciocínio lógico-matemático da criança, privilegiando o uso de material concreto e situações que lhe sejam significativas. Os pais foram orientados a estimular a leitura e a promover jogos e atividades rotineiras voltadas para o desenvolvimento do raciocínio da criança.

março de 2005

Pedagoga/Psicopedagoga

ANEXO III

Textos produzidos por RD

Proposta 01

Porfa - R:

Nome: Rebeca

Data: 24/06/05

Porfa - Elaine



Os três porquinhos

Era uma vez um porquinho que vivia na floresta um dia o porquinho foi e comeu o porqui com leite e leite e ele escorreu de prisa o leite estava bom.

Proposta 02

Mene - R:

Eu era um dedo muito bonito e quando que Chamarica levou da dedo mafioso o dedo saque. Um dia ela com um a ananás se tornou

Proposta 03

Nome: R

25/08/05

Era um reze, uma burra que a borava gatos.
Certo dia, apareceu um passarinho e ela
rez um maria, viro um chapere e poise
o chapere viro um chapere passarinho.



Proposta 04

Nome: R

01/09/05

Qu Lula de você e também e estale
estale e você estale
En motor em Hortolândia no
sento de Hortolândia e minha mãe
chama-se Pequeno e meu endereço
é Geraldo Lenada
Nº 22 Bairro Jardim das Palmeiras
Telefone: 38 97 22 15

Proposta 05

C. A. Ho. 15/09/05 - Ra

Nome: R

Elaine

1. Primeira experiência.

água com garra no copo e fasa uma bolha
pele na copa das bolhas rubras.

2. Segunda experiência.

comque o ovo no copo com ovo e ele não
vai subir com o que copo com raiz o ovo ele vai
subir.

Proposta 06

CA No. 22/09/05 - 2ª A

Nome - R

A outra setoria do lobulau

- Era uma vez, o lobulau ele era becarido.

- Certo dia o lobulau ele estava ramedo um bolo era quebido a vopi e não tinha açúcar ele pediu para os vizinhos não interior para ele um churros a vopi de ele.

Ele cacou peso.

Proposta 07

Elaine - dia 20/05/05

Aquele e tataruga

- Era um vez um tataruga e falou: A tataruga e aquele ficou bravo que a tataruga ena ele apertou uma comida secalia que aquele e tataruga veio com aquele para a aquele ficou.

Derogar e sempre se chega na frente.

Proposta 08

Nome: R.

Data: 27/10/2005

Esclarecimento

Vendo um seguro tim com tem
carregador mepeles ~~200~~ 200 P 150
~~313-72~~ 315-72
3 e 5000 Platinia Raptor
Vende-se um apartamento



Um apartamento avista de mar
de 210,00 R\$ mais quase 5 quartos de suítes
2 cor. rosado um quarto e verde teal. Um
a sala reservada 3132-78 79 e sem fecho

Proposta 09

Choppa

Um dia, eu estava passando pelo pessa mo-
dore o queropira. Fiquei o momento medo.

Eu fiquei apavorada da sair da boca que o
queropira pediu que eu era uma casadora
O queropira foi atraído de mim o queropira
- Ele pediu que eu não estivesse com roupa de
casadora e mede-se em paz.

Proposta 10

Nome: R

DATA: 24/11/88 - Elaine

Cartinha p/o Papai Nd.

Querido papai Nd.

Eu sou a Rebeca, eu fiz uma menina de oitões.
Porque hoje o mês de julho eu comi tanto do
as noite comima bolo de chocolate.

Quando você e meu aniversário tem bolo de
chocolate.

Eu beatei estudei.



Dados das crianças sem dificuldades apresentados na tese.

DB - Proposta 02

Era uma vez uma cobra que falava idemais certo dia
 ela falou idemais e disse:
 - Eu vou para capim e foi
 e nunca mais falou idemais.

DS - Proposta 08



Vendo uma celular que ainda
 não foi usada é um montanhola
 Ele é novo tem os jogos internet ele
 vive um cabo com porta e tudo coisa
 de um país novo um controle da TSC
 tira foto e vive computado de previsão
 categoria e vive um avião digital vive
 uma ra espacial vive um país 3 não gosta
 latir não gosta canto não gosta energia
 vive televisão vive como casa com piscina

entre 10.00 quem quiser entendera segue para a rua
 395 57810 tem filme e filme
 Vendo-se um apartamento confortável tem 10.00 andares
 20.000 quarto campo de futebol sobre 1.000 metros
 3856 77810

Os dois Porquinhos

Um dia os dois Porquinhos resolverão construir sua casinhas na floresta.

O arquiteto construiu a casa dele com tijolos e o Brincanhão fez sua casa de madeira e palha.

É o arquiteto viu o lobo ruim chegando e falou para o Brincanhão entrar em sua casa.

Sim maninho eu vou sim e correu dentro da casa.

Mais o lobo estava procurando um amigo e bateu na porta do Brincanhão e perguntou: Vem ser amigo vamos o arquiteto também pode ser sim e claro.

DT - Proposta 06

Era uma vez as três porquinhas que fez uma casa.

A primeira porquinha fez a casa de palha. O lobo estava fazendo a bola para a querida vovó então ele foi a vizinha que era a primeira porquinha e foi pedir mas ninguém respondeu então ele ardeceu e a primeira porquinha morreu e o lobo comeu.

A segunda também aconteceu mesma coisa porque a casa dele foi de madeira e a segunda porquinha também foi comida.

A terceira porquinha fez a casa de tijolos e o lobo tentou destruir e não conseguiu.

DT - Proposta 10

Cartinha p/ô Papai Noel

Eu na primeira lição estava no Japão em vintavaca e tive nota boa porque em português não tive falta e espero que tire nota boa.

Os 3 porquinhos

Os 3 porquinhos se chamavam:

Arquiteto, Preguiçoso e Brincalhão.

Eles resolverão fazer para cada um uma casa na floresta.

O Preguiçoso fez uma casa de madeira.

O Brincalhão fez uma casa de palha.

E o Arquiteto fez uma casa de tijolos.

E o lobo-mal disse na casa de madeira e disse:

- Saia daí que se não eu vou arrompar.

E o porquinho não saiu.

E o lobo-mal arrombou e a casa caiu.

E o Brincalhão saiu correndo para a casa de Preguiçoso.

E o lobo-mal disse:

- Saia daí porque senão eu vou arrompar.

E os porquinhos não saíram e o lobo-mal arrombou e a casa caiu.

E os 2 porquinhos foram para a casa de Arquiteto na casa de tijolos e o lobo-mal disse:

- Saia daí senão eu vou arrompar.

E os 3 porquinhos não saíram.

Então o lobo-mal arrombou e não aconteceu nada e o lobo-mal tentou de entrar pela chaminé e ele desceu e o porquinho levou um tiro do porquinho e morreu.

IA – Proposta 04

Querido presidente Lula:

Eu se-chamo Isabela eu tenho 8 anos sou da 2ª série e eu queria te fazer 2 pedidos se você realisar por favor realize:

É que eu queria que você fizesse mais hospitais e queria que você me doe um patins porque eu nunca tive e o do meu irmão quebrou, ficou apertado e meu pai jogou no lixo e daí eu queria que você fizesse esses pedidos lá.

LG – Proposta 02

A boca

A boca come ditudo come boloxa, chocolate, maça, banana, goiabas e manga a boca come tudo que ver pela frente.

LN – Proposta 02

O guelho

O meu guelho ele nunca está maxucado
mas não dá eu estava correndo e semábruei
e dormeli e chorar e se morreu a sangrar
cada vez mais

LN – Proposta 04

oi Lula eu sou a Larissa eu sou la de
montemor eu tenho 1 anos e você está
bem esperto que sim

Agora posso fazer um pedido para
você: Eu quero que você ajude as pessoas
que está passando fome tau Lula

LN – Proposta 09

Um dia eu estava apaixonado pela borge quando derrepente
eu cometi o que eu fiz. Fiquei morando de modo e
pensei a coisa de modo e o curupira é muito feio e
leve um surto de amor ao curupira. e pl

TARTARUGA E A LEBRE

Num belo dia na floresta os animais estavam apostando e a Raposa apostou com a lebre. A corrida começou:

— 1, 2, 3 já! — e já começou.

De tanto correr a lebre brincou e respirou descontraída e a Raposa pagou na frente da lebre.

Moral da história: Desacelerar sempre vence.

A verdadeira história dos três porquinhos

O lobo estava fazendo um bolo para sua vizinha que estava muito doente mas estava sem açúcar então ele foi pedir para seu vizinho o porco então ele sentiu uma corrente na nariz e espirrou a casa de palha que o porquinho fez cair toda então ele foi para a 2ª casa e ele viu que o porquinho era um porco esperto mas não muito construiu uma casa de madeira em tão ele sentiu uma corrente na nariz e espirrou e caiu a casa e ele foi para a 3ª casa e ele viu que o porquinho era esperto e ele sem ter uma corrente na nariz e espirrou, espirrou a polícia chegou os reportes chegaram e ele parou na cadeia o que ele disse:

- Me dá uma xícara de açúcar.

MH – Proposta 07

Um dia a Tartaruga desafiou a lebre numa corrida. A lebre e a lebre deu risada por que a tartaruga era lenta então deu a largada. A lebre saiu correndo e ela já estava lá na frente. Ela brincando um pouco e de tanto brincar tirou um cochilo e a tartaruga passou a lebre. A lebre nem percebeu quando a lebre a cordou saiu correndo mas adiantou a tartaruga estava esperando a lebre na linha de chegada.