

Cristiane Carneiro Capristano

Aspectos de Segmentação na Escrita Infantil

São Jose do Rio Preto

2003





CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO

ASPECTOS DE SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL

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

Orientador: Prof. Dr. Laurence Cassory Jurado Filho

São José do Rio Preto
2003



A1
1/1



CRISTIANE CARNEIRO CAPRISTANO

ASPECTOS DE SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL

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

Orientador: *Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho*



T. 1443/05

São José do Rio Preto
2003



1003.03

C253a

05/12/2005

Doação

R\$ 35,00

Autor(a)

Capristano, Cristiane Carneiro

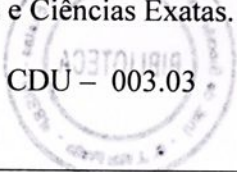
Aspectos de segmentação na escrita infantil / Cristiane
Carneiro Capristano. São José do Rio Preto: [s.n.], 2003.
213 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Lourenço Chacon Jurado Filho

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista.
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Linguagem. 2. Escrita. 3. Escrita – Segmentação. 4. Escrita
– Letramento. 5. Escrita – Prosódia. 6. Escrita – Crianças I.
Chacon, Lourenço. II Universidade Estadual Paulista. Instituto
de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III Título

CDU – 003.03



COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTOS

Titulares

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho – Orientador
Prof^ª. Dr^a. Maria Augusta Bastos de Mattos – 2º Examinador
Prof^ª. Dr^a. Luciani Ester Tenani – 3º Examinador

Suplentes

Prof^ª. Dr^a. Maria Bernadete Marques Abaurre
Prof^ª. Dr^a. Leda Verdiani Tfouni

AGR **AGRADECIMENTOS** *ITAL*

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, com a produção deste trabalho, em particular à:

Willian, Jefferson, Guilherme,
Vanda Carneiro Capristano,
Hércules Luiz Donda,
Elaine Cristina Oliveira,
Júlyana Chaves Nascimento,
Deisemara Ferreira,
Juliana Pitelli Araújo,
Lílian Zaniboni,
Adriana Biroli,
Joceli Catarina Stassi,
Maria Augusta Bastos de Mattos,
Luciani Ester Tenani,
Aos meus familiares,
a todas as colegas do Grupo de Escrita e
à Capes, pelo financiamento concedido.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Lourenço,

mais que orientador, amigo e cúmplice.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	005
LISTA DE TABELAS	006
LISTA DE ABREVIATURAS	008
LISTA DE FIGURAS	009
RESUMO	010
ABSTRACT	012
APRESENTAÇÃO	014
CAPÍTULO I: BASES PARA A INVESTIGAÇÃO DE ASPECTOS DE SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL	018
1.1 A segmentação escrita: considerações sobre sua natureza e constituição	019
1.2 A influência da segmentação escrita nas práticas de leitura e escrita	023
1.3 A segmentação escrita: uma análise da sua natureza e constituição	025
1.4 A segmentação escrita: uma análise da sua natureza e constituição	029
1.5 A segmentação escrita: uma análise da sua natureza e constituição	033
CAPÍTULO 2: A SEGMENTAÇÃO ESCRITA INFANTIL NÃO CONVENCIONAL COMO MARCA DE HETEROGENEIDADE DA ESCRITA	045
2.1 A análise da segmentação escrita infantil	046
2.2 A análise da segmentação escrita infantil	052
2.3 A análise da segmentação escrita infantil	056
2.4 A análise da segmentação escrita infantil	060
2.5 A análise da segmentação escrita infantil	064
2.6 A análise da segmentação escrita infantil	068
2.7 A análise da segmentação escrita infantil	072
2.8 A análise da segmentação escrita infantil	076
2.9 A análise da segmentação escrita infantil	080
2.10 A análise da segmentação escrita infantil	084
2.11 A análise da segmentação escrita infantil	088
2.12 A análise da segmentação escrita infantil	092
2.13 A análise da segmentação escrita infantil	096
2.14 A análise da segmentação escrita infantil	100
2.15 A análise da segmentação escrita infantil	104
2.16 A análise da segmentação escrita infantil	108
2.17 A análise da segmentação escrita infantil	112
2.18 A análise da segmentação escrita infantil	116
2.19 A análise da segmentação escrita infantil	120
2.20 A análise da segmentação escrita infantil	124
2.21 A análise da segmentação escrita infantil	128
2.22 A análise da segmentação escrita infantil	132
2.23 A análise da segmentação escrita infantil	136
2.24 A análise da segmentação escrita infantil	140
2.25 A análise da segmentação escrita infantil	144
2.26 A análise da segmentação escrita infantil	148
2.27 A análise da segmentação escrita infantil	152
2.28 A análise da segmentação escrita infantil	156
2.29 A análise da segmentação escrita infantil	160
2.30 A análise da segmentação escrita infantil	164
2.31 A análise da segmentação escrita infantil	168
2.32 A análise da segmentação escrita infantil	172
2.33 A análise da segmentação escrita infantil	176
2.34 A análise da segmentação escrita infantil	180
2.35 A análise da segmentação escrita infantil	184
2.36 A análise da segmentação escrita infantil	188
2.37 A análise da segmentação escrita infantil	192
2.38 A análise da segmentação escrita infantil	196
2.39 A análise da segmentação escrita infantil	200
2.40 A análise da segmentação escrita infantil	204
2.41 A análise da segmentação escrita infantil	208
2.42 A análise da segmentação escrita infantil	212
2.43 A análise da segmentação escrita infantil	216
2.44 A análise da segmentação escrita infantil	220
2.45 A análise da segmentação escrita infantil	224
2.46 A análise da segmentação escrita infantil	228
2.47 A análise da segmentação escrita infantil	232
2.48 A análise da segmentação escrita infantil	236
2.49 A análise da segmentação escrita infantil	240
2.50 A análise da segmentação escrita infantil	244
2.51 A análise da segmentação escrita infantil	248
2.52 A análise da segmentação escrita infantil	252
2.53 A análise da segmentação escrita infantil	256
2.54 A análise da segmentação escrita infantil	260
2.55 A análise da segmentação escrita infantil	264
2.56 A análise da segmentação escrita infantil	268
2.57 A análise da segmentação escrita infantil	272
2.58 A análise da segmentação escrita infantil	276
2.59 A análise da segmentação escrita infantil	280
2.60 A análise da segmentação escrita infantil	284
2.61 A análise da segmentação escrita infantil	288
2.62 A análise da segmentação escrita infantil	292
2.63 A análise da segmentação escrita infantil	296
2.64 A análise da segmentação escrita infantil	300
2.65 A análise da segmentação escrita infantil	304
2.66 A análise da segmentação escrita infantil	308
2.67 A análise da segmentação escrita infantil	312
2.68 A análise da segmentação escrita infantil	316
2.69 A análise da segmentação escrita infantil	320
2.70 A análise da segmentação escrita infantil	324
2.71 A análise da segmentação escrita infantil	328
2.72 A análise da segmentação escrita infantil	332
2.73 A análise da segmentação escrita infantil	336
2.74 A análise da segmentação escrita infantil	340
2.75 A análise da segmentação escrita infantil	344
2.76 A análise da segmentação escrita infantil	348
2.77 A análise da segmentação escrita infantil	352
2.78 A análise da segmentação escrita infantil	356
2.79 A análise da segmentação escrita infantil	360
2.80 A análise da segmentação escrita infantil	364
2.81 A análise da segmentação escrita infantil	368
2.82 A análise da segmentação escrita infantil	372
2.83 A análise da segmentação escrita infantil	376
2.84 A análise da segmentação escrita infantil	380
2.85 A análise da segmentação escrita infantil	384
2.86 A análise da segmentação escrita infantil	388
2.87 A análise da segmentação escrita infantil	392
2.88 A análise da segmentação escrita infantil	396
2.89 A análise da segmentação escrita infantil	400
2.90 A análise da segmentação escrita infantil	404
2.91 A análise da segmentação escrita infantil	408
2.92 A análise da segmentação escrita infantil	412
2.93 A análise da segmentação escrita infantil	416
2.94 A análise da segmentação escrita infantil	420
2.95 A análise da segmentação escrita infantil	424
2.96 A análise da segmentação escrita infantil	428
2.97 A análise da segmentação escrita infantil	432
2.98 A análise da segmentação escrita infantil	436
2.99 A análise da segmentação escrita infantil	440
2.100 A análise da segmentação escrita infantil	444

Hoje, também pelo esgotamento das combinações dos sete graus da escala diatônica (mesmo acrescentando alterações e tons vizinhos) esta prática desencadeia (...) uma estética do plágio, uma estética do arrastão. Podemos concluir, portanto, que terminou a era do compositor, a era autoral, inaugurando-se a era do plagiocombinador, processando-se uma entropia acelerada.

(TOM ZÉ. *Com defeito de fabricação*. Manaus: Sonopress [sob a licença de Trama Produções Artísticas Ltda.], 1998. 1 CD).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	003
LISTA DE TABELAS.....	008
LISTA DE QUADROS.....	008
LISTA DE FIGURAS.....	009
RESUMO.....	010
ABSTRACT.....	012
APRESENTAÇÃO.....	014
 CAPÍTULO 1: BASES PARA A INVESTIGAÇÃO DE ASPECTOS DE SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL.....	 018
1.1 A segmentação escrita: considerações sobre sua história e constituição.....	019
1.2 Sobre usos não-convencionais de espaços em branco na escrita.....	023
1.2.1 Uma síntese.....	039
1.3 Sobre usos não-convencionais de espaços em branco na escrita como marcas de heterogeneidade da escrita.....	040
1.4 Observações finais.....	044
 CAPÍTULO 2: A SEGMENTAÇÃO ESCRITA INFANTIL NÃO-CONVENCIONAL COMO MARCA DE HETEROGENEIDADE DA ESCRITA.....	 045
2.1. A relação de convivência oral/escrito.....	046
2.1.1 Uma síntese.....	055
2.2 A relação de convivência oral/escrito como marca de heterogeneidade da escrita.....	056
2.3 Sobre o conceito de letramento.....	060
2.4 Os dados não-convencionais de segmentação na escrita infantil.....	067
2.5 A noção de sujeito.....	069
2.6 Observações finais.....	071
 CAPÍTULO 3: MATERIAL E METODOLOGIA.....	 072
3.1 Caracterização do material selecionado.....	073
3.2 O Paradigma Indiciário como modelo teórico-metodológico.....	077
3.3 Forma de análise dos resultados.....	082
3.3.1 Sobre a escrita em sua suposta gênese.....	086



3.3.2 Sobre a escrita como representação do código escrito institucionalizado.....	090
3.4 Observações finais.....	093
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	095
4.1 Apresentação dos dados.....	095
4.2 Discussão dos resultados.....	109
4.2.1. Segmentações não-convencionais resultantes de tentativas de escrita alfabética.....	110
4.2.2. Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado.....	121
4.2.3. Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes menores do que o domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado.	130
4.2.4. Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes superiores ao domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.	139
4.2.5. Segmentações não-convencionais e a totalidade de dados encontrados.....	152
4.3 Observações finais.....	156
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
APÊNDICE.....	167
ANEXOS.....	176

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Levantamento quantitativo das ocorrências de segmentação não-convencionais.....096

TABELA 02 – Distribuição dos tipos de funcionamento de segmentações não-convencionais por sujeito.....109

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. Frequência de segmentações não-convencionais relativamente a cada tipo de funcionamento proposto.097

QUADRO 02: Porcentagem de ocorrência referente a tentativas de escrita alfabética.....098

QUADRO 03: Porcentagem de ocorrência referente à oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado.....106

QUADRO 04. Porcentagem de ocorrências resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado.....106

QUADRO 05. Porcentagem de ocorrências resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, informações sobre o código escrito institucionalizado.107

QUADRO 06: Funcionamentos propostos e suas subdivisões.....108



LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Texto 02-01.....	083
Figura 02 – Texto 06-02.....	083
Figura 03 – Texto 01-02.....	116
Figura 04 – Texto 02-03.....	117
Figura 05 – Texto 01-02.....	119
Figura 06 – Texto 07-03.....	119
Figura 07 – Texto 06-01.....	123
Figura 08 – Texto 05-02.....	124
Figura 09 – Texto 09-03.....	126
Figura 10 – Texto 09-03.....	128
Figura 11 – Texto 09-03.....	128
Figura 12 – Texto 05-01.....	132
Figura 13 – Texto 11-02.....	133
Figura 14 – Texto 12-03.....	133
Figura 15 – Texto 11-01.....	134
Figura 16 – Texto 11-01.....	135
Figura 17 – Texto 06-02.....	137
Figura 18 – Texto 13-03.....	137
Figura 19 – Texto 05-01.....	141
Figura 20 – Texto 05-02.....	143
Figura 21 – Texto 06-03.....	144
Figura 22 – Texto 06-02.....	145
Figura 23 – Texto 06-02.....	146
Figura 24 – Texto 11-03.....	146
Figura 25 – Texto 05-02.....	147
Figura 26 – Texto 09-03.....	148
Figura 27 – Texto 08-03.....	149
Figura 28 – Texto 13-03.....	150
Figura 29 – Texto 13-03.....	151

RESUMO

Nosso trabalho teve como proposta a discussão de aspectos de segmentação na escrita infantil. A *segmentação*, a nosso ver, constitui um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito, responsável, de diferentes maneiras, pela divisão do fluxo textual em porções menores. Interessou-nos, particularmente, segmentações que, convencionalmente, deveriam ser marcadas entre palavras por meio de espaços em branco. O propósito foi o de tentar compreender que tipos de fatores estariam envolvidos em momentos nos quais as crianças, tendo diante de si a exigência social de realizar uma distribuição do material gráfico que produziam em porções menores, realizavam o que denominamos *segmentações não-convencionais*. A hipótese que orientou nosso trabalho foi a de que segmentações, feitas pelas crianças, que não coincidem com as convenções ortográficas – *segmentações não-convencionais* – constituiriam marcas que apontariam, ao mesmo tempo, para o funcionamento lingüístico da escrita infantil e para processos de subjetivação do escrevente. Como consequência desta hipótese, nossos objetivos mais gerais foram: (i) indicar que o funcionamento lingüístico da escrita infantil é heterogêneo, ou seja, mostrar que as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais seriam marcas de heterogeneidade da escrita infantil; e (ii) 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. De forma mais específica, buscamos: (i) reconstruir, conjecturalmente, processos que possivelmente estariam por trás do produto escrito que tomamos como material de análise – *segmentações não-convencionais* presentes em textos produzidos por três crianças, em contexto escolar, ao longo do ano letivo de 2000; e (ii) observar como ou em que medida marcas de *segmentação não-convencionais* indicariam relações estabelecidas pelas crianças entre suas práticas sociais orais e letradas. Como base, de um lado, em pressupostos teórico-metodológicos vinculados ao *Paradigma Indiciário* e, de outro, na idéia de um modo heterogêneo de constituição da escrita, tal como formulada por Corrêa (1997), chegamos à proposição de diferentes funcionamentos lingüísticos de *segmentações não-convencionais* presentes nas produções escritas infantis que constavam de nosso material de análise. Como resultado mais geral, pudemos constatar que tais segmentações resultam sempre – embora em diferentes graus – do trânsito e/ou da co-ocorrência entre diferentes fatores, particularmente, fatores ligados às práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças possivelmente se inserem.

Como resultado mais específico, pudemos, também, sugerir a existência de, minimamente, dois diferentes fatores que parecem atravessar as *segmentações não-convencionais* feitas pelas crianças: (i) um mais ligado a aspectos prosódicos e vinculado ao que consideramos, junto com Corrêa (1997), como representação da escrita, proposta pelos escreventes, em sua suposta *gênese*; e (ii) outro mais ligado à imagem que as crianças teriam do que seria próprio da escrita e vinculado ao que consideramos, também junto com Corrêa (1997), como uma representação, proposta pelo escrevente, com base no *código escrito institucionalizado*.

PALAVRAS-CHAVES: 1. Aquisição da Escrita. 2. Prosódia. 3. Letramento.

ABSTRACT

Our work had as proposal the discussion of *segmentation* aspects in the children writing. The segmentation, ours to see, it constitutes resource linked to the graph-visual aspect of the statement written responsible, in different ways, for division of the textual flow in smaller portions. Interested us, particularly, segmentations that, conventionally, should be marked among words through spaces in white. The purpose was it of trying to understand that types of factors would be involved in moments which the children, tends before itself the social demand of accomplishing distribution of the graphic material that produced in smaller portions, accomplished what denominated *no-conventional segmentations*. The hypothesis that guided our work was the one that segmentations done by the children that don't coincide with the orthographic conventions – *no-conventional segmentations* – they would constitute marks that would appear, at the same time, for the linguistic working of the children writing and for processes of the clerk's *subjetivação*. As consequence of this hypothesis, our more general objectives were: (i) to indicate that the linguistic working of the children writing is heterogeneous, in other words, to show that the linguistic marks of segmentation written no-conventional they would be marks of heterogeneity of the children writing; and (ii) to indicate that no-conventional segmentations that, usually, they are described as “mistakes” or “problems” of the children writing they are linguistic marks that show the child's positioning while subject of the (yours) writing. In more specific way, we looked for: (i) to reconstruct processes that possibly underlying the written product that we took as analysis material – *no-conventional segmentations* present in texts produced by three children, in school context, along the school year of 2000; and (ii) to observe as or in that measured no-conventional segmentation marks would point established relationships for the children among their practices social orals and learned. As base, on a side, in presupposed theoretical-methodological linked to the *Clue Paradigm* and, of other, in the idea in heterogeneous way of constitution of the writing, just as having formulated for Corrêa (1997), we arrived to the proposition of different linguistic working of no-conventional segmentations present in the productions written children that they consist of our analysis material. As more general result, we could verify that such segmentations always result – away in different degrees – of the co-occurrence among different factors, particularly, linked factors to the practices social orals and learned in the ones which the children possibly interfere. As result more specify, we were able to, also, to suggest the existence of two different factors that seem to cross the *no-conventional segmentations* done by the children: (i) a more linked one to prosodic aspects

and associated to the that we considered, with Corrêa (1997), as representation of the writing, proposed by the clerks, in her supposed genesis; and (ii) other more linked to the image that the children would have of what it would be own of the writing and associated to the that we considered, also with Corrêa (1997), as representation, proposed by the clerk, with base in the *code written institutionalized*.

KEYWORDS: 1.Acquisition of the writing. 2. Prosody. 3.Literacy.

APRESENTAÇÃO

O propósito deste trabalho é aceitar o desafio de “tomar como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando, assim, a indeterminação, a mudança, a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância do seu uso” (LEMOS, 1982, p. 120). Dadas as múltiplas e diferentes faces sob as quais a linguagem se apresenta à investigação, optamos por abordá-la pelo viés da *aquisição da escrita*¹; interessam-nos, em particular, aspectos de segmentação na escrita infantil.

Entendemos que a *segmentação* constitui um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito que possibilita, de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores – recursos tais como os espaços em branco entre palavras, espaços em branco referentes a parágrafos, unidades de escrita delimitadas por sinais de pontuação, dentre outros. Neste trabalho, nosso olhar estará voltado, de forma privilegiada, para as segmentações que, convencionalmente, deveriam ser marcadas por meio de espaços em branco entre palavras².

Nosso ponto de partida leva em conta duas constatações. De um lado, a constatação, feita em diferentes trabalhos que (diretamente ou vinculados a outras reflexões) lidam com o fenômeno da segmentação na escrita infantil, de que em vários momentos as crianças conceituam a segmentação escrita de forma diferente dos critérios estabelecidos pelas convenções ortográficas e, nestes momentos, elaboram hipóteses conflitantes para segmentar suas escritas.

¹ Por falta de uma expressão mais apropriada, usaremos, neste trabalho, a expressão *aquisição da escrita* para nos referirmos a um determinado momento do processo de contato da criança com práticas orais e letradas. Gostaríamos de destacar, entretanto, que esta não seria, para nós, a expressão mais feliz, dado que parece pressupor simplesmente a existência de um sistema pronto a ser “adquirido” pela criança (cf. ABAURRE, 1999). Além disso, tal expressão parece não contemplar a existência de uma relação complexa que envolve o *outro* como instância representativa da língua (e da escrita em particular), nem mesmo retrata a escrita na complexidade de seu funcionamento, nem, tampouco, considera a criança enquanto *sujeito* escrevente.

² Neste trabalho, a palavra *segmentação* se referirá apenas às separações entre palavras feitas por meio de espaços em branco.

De outro lado, baseamos-nos na constatação, feita nestes mesmos trabalhos, de que nos momentos em que as crianças elaboram hipóteses conflitantes para segmentar sua escrita, parecem se basear ora em percepções da fala, ora em percepções de características convencionais da própria escrita, ou ainda, como acrescenta Silva (1994), em uma *convivência* entre estas duas percepções.³

Decorre, destas duas constatações, a hipótese que orientará nosso trabalho: as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita, produzidas pelas crianças, que não coincidem com aquelas ditadas pelas convenções ortográficas são marcas que apontam, ao mesmo tempo, (1) para o funcionamento lingüístico da escrita infantil; e (2) para processos de subjetivação do escrevente.

Do primeiro aspecto constitutivo de nossa hipótese – a saber: as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita, produzidas pelas crianças, que não coincidem com aquelas ditadas pelas convenções ortográficas são marcas que apontam para o *funcionamento lingüístico da escrita infantil* –, emana nosso primeiro objetivo, de caráter mais geral: pretendemos, indicar que este funcionamento, que, no presente trabalho será apreendido por meio de *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais, é heterogêneo. Apoiados em Corrêa (1997), esperamos poder mostrar que as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais são marcas de heterogeneidade da escrita infantil, heterogeneidade esta que se define por um modo particular de entender a relação entre o oral e o escrito vistos como práticas sociais e “inalienáveis à relação sujeito linguagem” (CORRÊA, 1997).

Relativamente ao segundo aspecto constitutivo de nossa hipótese – a saber: as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita, produzidas pelas crianças, que não coincidem com aquelas ditadas pelas convenções ortográficas são marcas que apontam para o processo de subjetivação do escrevente –, vale destacar que consideramos que as segmentações não-convencionais podem ser tidas como momentos de *heterogeneidade mostrada*, ou seja, são

³ Nesta e em outras pesquisas que tratam de questões que, de alguma forma, discutem a relação oralidade/letramento, não há consenso quanto à terminologia utilizada. Em outras palavras, encontramos, em muitas dessas pesquisas, diferentes termos ou pares terminológicos, tais como fala/escrita, ou ainda, oralidade/escrita e, poucas vezes (talvez em função do uso recente do termo letramento), oralidade/letramento. A própria diversidade terminológica constitui um indicio das diferentes perspectivas teóricas e da falta de consistência no tratamento destes conceitos. Por várias vezes, por exemplo, o termo *fala* se refere, indistintamente, ora a apenas seu mecanismo psicofísico, ora a sua função social ou ainda a ambos. O mesmo ocorre com o termo escrita: ora tomado apenas por sua base semiótica, ora como o próprio processo de escrever, ou, ainda, como ambos. Em nosso trabalho, optamos por utilizar os conceitos de oralidade e letramento e/ou oral e escrito por considerarmos, junto com Corrêa (1997) – como teremos oportunidade de mostrar no Capítulo 2 deste trabalho – que todo fato lingüístico (falado/escrito) se vincula a uma prática social (oral/letrada), ou seja, todo fato lingüístico é, também, uma prática social. Em razão desta opção teórica, permitimos-nos entender, nos trabalhos que examinaremos nesta dissertação, as referências à fala, à oralidade, à escrita ou ao letramento como referências a fatos lingüísticos e práticas sociais, mesmo não sendo, em muitos casos, esta a perspectiva tomada por seus autores.

“formas lingüísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante [leia-se, também, escrevente] com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 24). Com base em tal consideração, temos, então, nosso segundo objetivo, este também de caráter mais geral: pretendemos, no decorrer deste trabalho, mostrar que as segmentações não-convencionais que, geralmente, são descritas como “erros” ou “problemas” da escrita infantil são marcas lingüísticas que assinalam o posicionamento da criança enquanto sujeito da (sua) escrita.

Face ao exposto, resta destacarmos nossos objetivos mais específicos. Buscaremos, neste trabalho: (1) reconstruir, mesmo que conjecturalmente, processos que subjazem ao produto escrito que tomaremos como material de análise (*marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencional presentes em produções textuais realizadas em contexto escolar). Dito de outro modo, almejamos identificar possíveis critérios envolvidos em decisões infantis sobre como segmentar. Além disso, pretendemos (2) observar como ou em que medida as marcas de segmentação na escrita infantil que se distanciam das normas ortográficas apontam relações estabelecidas pelos escreventes entre suas práticas sociais orais e letradas.

Assim, introduziremos, no Capítulo 1, bases para a investigação de aspectos de segmentação na escrita infantil, observando, de um lado, aspectos mais gerais, concernentes à história de constituição desta notação gráfica e, de outro, contribuições de autores que, direta ou indiretamente, tratam de aspectos desse fenômeno correlacionado, sobretudo, ao período tradicionalmente designado como de *aquisição da escrita*.

No Capítulo 2, mostraremos a fundamentação teórica que nos permitirá entender as marcas de segmentação na escrita infantil como um modo de circulação por práticas sociais orais e letradas. Deste modo, inicialmente, faremos referências a trabalhos que têm se dedicado à investigação da relação oralidade/fala X letramento/escrita de uma perspectiva que entende essas práticas em sua convivência, ou seja, do ponto de vista de seus encontros. Neste mesmo capítulo, faremos, também, algumas considerações sobre como iremos preferencialmente entender os conceitos de *letramento*, de *segmentação não-convencional* e de *sujeito*, conceitos estes que constarão neste nosso trabalho e que – acreditamos – merecem atenção especial.

No Capítulo 3, buscaremos caracterizar o material escolhido para análise e explicitar o modo adotado para a discussão dos dados selecionados. Para tanto, faremos, inicialmente, uma breve descrição do evento discursivo que cercou a produção dos textos que constituirão nosso material de pesquisa. Em seguida, faremos algumas considerações a respeito de nossa opção pelo *Paradigma Indiciário* como modelo de análise, baseados, de um lado, em algumas

formulações de Ginzburg (1996) e, de outro, em algumas reflexões concernentes a aspectos da aplicação deste modelo epistemológico no interior de estudos sobre produção escrita infantil, presentes em trabalhos desenvolvidos no IEL-UNICAMP por pesquisadores associados ao Projeto Integrado de Pesquisa (CNPq) *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*. Com base na explicitação de nossa opção teórico-metodológica pelo *Paradigma Indiciário*, indicaremos, por fim, como serão analisados os dados de segmentação na escrita infantil que não coincidem com as convenções ortográficas.

No Capítulo 4, nosso propósito será o de tentar reconstruir, conjecturalmente, processos que subjazem a *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais. Pretendemos, também, observar como ou em que medida tais marcas denunciariam relações estabelecidas pelos escreventes entre suas práticas sociais orais e letradas. Para tanto, buscaremos, inicialmente, (i) apresentar *marcas lingüísticas* de segmentação na escrita infantil que se diferenciam das convenções ortográficas encontradas no material que privilegiaremos para análise, bem como (ii) indicar possíveis critérios envolvidos em decisões infantis sobre como segmentar. Logo em seguida, buscaremos, com base na observação de tais dados, promover uma discussão baseada, sobretudo, em dois eixos de circulação dialógica do escrevente por um imaginário em torno da escrita, tal como propostos por Corrêa (1997).

No Capítulo 5, apresentaremos uma síntese das discussões consideradas como mais relevantes e buscaremos, também, apontar possíveis desdobramentos vinculados às reflexões que serão desenvolvidas no decorrer deste trabalho.



CAPÍTULO 1

BASES PARA A INVESTIGAÇÃO DE ASPECTOS DE SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA INFANTIL

Nosso propósito, neste Capítulo, é buscar uma caracterização de segmentações feitas com espaços em branco entre palavras e dar contornos iniciais ao que iremos entender como *segmentações não-convencionais*. Para tanto, faremos, inicialmente (seção 1.1), algumas breves considerações sobre as origens e o percurso histórico dos espaços em branco na escrita, bem como sobre tratamentos que têm sido dado a este tipo de notação gráfica por alguns estudiosos. Em seguida (seção 1.2), faremos algumas discussões sobre como algumas pesquisas, principalmente aquelas voltadas para estudos sobre produções textuais, têm abordado questões relativas a usos não-convencionais de espaços em branco na escrita⁴.

Ainda neste Capítulo, na seção 1.3, faremos considerações a respeito de alguns aspectos do trabalho de Corrêa (1997) – *O modo heterogêneo de constituição da escrita* –, particularmente no que concerne a momentos nos quais este autor trata de usos não-convencionais de segmentação escrita em textos de vestibulandos. Com tais considerações, temos por finalidade indicar nossa opção pelo entendimento de usos não-convencionais de espaços em branco como marcas de heterogeneidade da escrita. Na seção 1.4, dedicaremos-nos a algumas observações finais, retomando os principais aspectos discutidos nas seções anteriores.

⁴ Cabe salientar que vamos nos deter apenas em algumas pesquisas feitas no Brasil. Não examinaremos, neste trabalho, bibliografia internacional.



1.1 A segmentação escrita: sobre sua história e constituição

Tratar de aspectos da constituição da marcação de espaços em branco na escrita, partindo de pesquisas no interior da Lingüística, não é tarefa fácil. Pouca atenção é dada a esse tipo de recurso gráfico-visual. Encontramos algumas linhas a esse respeito em estudos sobre pontuação (estes um pouco mais vastos, talvez por ser um tipo de recurso gráfico marcado por usos flutuantes, ao contrário dos usos adultos da marcação dos espaços em branco, que, geralmente, são mais estáveis).

Rocha (1997) – *O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva* –, por exemplo, realiza uma retrospectiva (caracterizada pela autora como sincrônica e diacrônica) sobre o sistema de pontuação ocidental tentando, de um lado, entender como as marcas gráficas de pontuação foram se desenvolvendo na história e, de outro, discutir o estatuto lingüístico da pontuação.

Tal autora salienta que a pontuação – termo sob o qual Rocha agrupa, em alguns momentos, também o espaço em branco – “não apenas foi uma aquisição tardia, mas uma lenta conquista, em muitos aspectos identificada com a evolução [diríamos: história] da própria escrita” (ROCHA, 1997, p. 84). Assinalando aquilo que nos interessa mais de perto – a marcação de espaços em branco na escrita –, poderíamos assim sintetizar as afirmações da autora quanto às origens e difusão desse aspecto gráfico da escrita como sistema de uso obrigatório:

No período clássico, particularmente entre os gregos,

escrever junto ou separado equivaleria a, nos dias de hoje, escolher entre letra cursiva ou letra de forma. Durante séculos, não existiram nem segmentação e nem marcas gráficas de pontuação. A escrita era contínua e o leitor era quem segmentava e pontuava o texto. (ROCHA, 1997, p. 85).

Isso se deve, segundo Rocha, à maneira como os povos da antiguidade postulavam a escrita: como um mero registro da fala. Entre os gregos, o primeiro alfabeto era utilizado sem espaços e sem qualquer outro tipo de marca de pontuação, “o processo adotado era o de zigue-zague: a primeira letra geralmente ia da esquerda para a direita e quando o redator chegava ao fim da linha, ele voltava da direita para a esquerda e assim sucessivamente” (ROCHA, 1997, p. 86).

Também os povos latinos usavam simultaneamente a *scriptio continua* e a forma segmentada em suas práticas de leitura e escrita. A autora salienta que, “na época clássica, há alusões ao uso esporádico de uma série de sinais (o ponto, o branco, o travessão, o hífen e o traço de união), com a função de separar grupos de palavras” (ROCHA, 1997, p. 87), mas acrescenta que não havia correspondência regular entre o recurso gráfico e suas funções.

Na Idade Média a pontuação seguia, segundo a autora, os mesmos padrões estabelecidos na Antiguidade Clássica, mas, desta feita, com duas orientações mais específicas: lógico-gramaticais e de ritmo respiratório.

É com o advento da imprensa que, segundo Rocha (1997), os sistemas de pontuação se estabelecem. Usando as palavras da autora:

o marco decisivo na história da pontuação foi o surgimento e estabelecimento da imprensa nos fins do século XV para o XVI. Foi a partir deste momento que a pontuação se generalizou como um sistema verdadeiramente dentro do âmbito da escrita. (ROCHA, 1997, p. 91).

A autora salienta, ainda, que, a partir deste momento da história da escrita, não era mais possível “ignorar a segmentação, pois que havia uma marca de espaço programada no aparato para imprimir o texto” (ROCHA, 1997, p. 92).

Nas considerações que faz a respeito dos usos da pontuação na Idade Moderna e, em seguida, nas considerações que faz dos usos da pontuação no século XX, Rocha (1997) deixa de mencionar o uso do *branco*. Tal fato indicia, a nosso ver, a própria estabilidade obtida por esse recurso gráfico após o surgimento da imprensa.

É possível observar, atendo-nos às breves reconstituições históricas feitas por Rocha (1997), que, em alguns períodos da história das escritas, os espaços em branco, assim como os sinais de pontuação, não existiam. O aparecimento destes sinais gráficos, pelo que pudemos notar a partir das considerações de Rocha (1997), ocorreu a partir de mudanças nas práticas sociais orais e letradas das diferentes sociedades, mudanças estas que, por conseguinte, provocaram diferentes alterações no material gráfico das diferentes escritas. Tal constatação fica atestada nas observações feitas por Rocha (1997) referentes particularmente aos *usos* esporádicos dos sinais de pontuação na Antiguidade Clássica e Idade Média e aos *usos* que poderíamos chamar de estilísticos da separação com espaços em branco entre os gregos (também na Antiguidade Clássica). Assim, o aparecimento dos espaços em branco – que atualmente são parte constitutiva da nossa escrita alfabética, a ponto de ser difícil pensar a

distribuição do texto sem este tipo de espaçamento – esteve sempre vinculado ao uso (e não a normas prescritivas).

Vale acrescentar que, por meio dos comentários feitos por Rocha (1997) a respeito daquilo que a autora pressupõe como “evolução histórica” dos sinais de pontuação – que procuramos sintetizar acima –, podemos observar, dentre outros fatos, uma certa imprecisão no tratamento do *espaço em branco*. A própria autora, ao se referir ao espaço em branco, ora o distingue daquilo que qualifica como sinais de pontuação – como nos seguintes trechos: “O alfabeto grego teve início com uma seqüência de letras seguidas sem espaços e sem qualquer marca de pontuação” (ROCHA, 1997, p. 85) e “Durante séculos, não existiram nem segmentação e nem marcas gráficas de pontuação” (ROCHA, 1997, p. 85) – ora o aproxima daquilo que qualifica como sinais de pontuação – como no seguinte trecho: “De qualquer maneira, na época clássica, há alusões ao uso esporádico de uma série de sinais (o ponto, o branco, o travessão, o hífen e o traço de união), com a função de separar grupos de palavras” (ROCHA, 1997, p. 87).

Mais do que indicar um certo descuido por parte da autora no tratamento dado ao *branco*, a imprecisão presente nas considerações de Rocha (1997) pode constituir indício da própria indefinição e da falta de consistência no tratamento deste conceito e/ou no estatuto teórico atribuído ao *branco*. Embora não seja nosso interesse discutir, em detalhe, a definição do *branco*, acreditamos que seja importante buscarmos uma definição provisória que nos auxilie na investigação deste aspecto da escrita em textos infantis.

Para tanto, examinaremos brevemente, na seqüência, o estatuto dado ao *branco* nos trabalhos de Halliday (1989), Tournier (1980) e Catach (1980) mencionados por Rocha (1997) quando esta última apresenta – nas considerações que faz a respeito do estatuto lingüístico da pontuação – algumas propostas de classificação dos sinais de pontuação. Vale ressaltar que faremos apenas uma apresentação destacando aquilo que nos interessa mais de perto: o *branco*. Deixaremos para uma outra oportunidade a devida crítica a estes trabalhos.

Halliday (apud ROCHA, 1997, p. 106), por exemplo, classifica os sinais de pontuação a partir de três funções mais gerais: (1) demarcar limites ou fronteiras; (2) marcar “status”, ou seja, indicar uma função discursiva; (3) marcar relações. Não nos interessa, aqui, detalhar e discutir cada uma destas funções. Para os propósitos deste nosso trabalho, importa destacarmos que a primeira função proposta por Halliday – delimitar limites ou fronteiras – é a função que o autor atribui ao espaço em branco. Para ele, os espaços em branco, assim como o ponto, os dois pontos e a vírgula foram, historicamente, os primeiros tipos de marcas gráficas – ou, como prefere o autor, signos de pontuação – a serem introduzidos nos sistemas



de escrita e caracterizavam-se por aquilo que Halliday entende com a primeira e mais geral função dos sinais de pontuação: marcar limites ou fronteiras de palavras, frases, orações, sintagmas etc.

Catach (apud ROCHA, 1997, p. 108), por sua vez, entende o que também chama signos de pontuação como signos superpostos ao texto. Também esta autora aponta três funções mais gerais que caracterizariam os sinais de pontuação: (1) função de organização sintática, na qual os sinais de pontuação seriam responsáveis pela união e separação de partes do discurso, naquilo que a autora chama de níveis (junção e disjunção, inclusão e exclusão etc.); (2) função de correspondência com o oral, na qual os sinais de pontuação indicariam as pausas, o ritmo, a função melódica etc; e (3) função de suplementação semântica, na qual os sinais de pontuação desempenhariam a função de completar ou suplementar as unidades do que a autora chama de primeira articulação: morfemáticas, lexicais ou sintáticas. Novamente, para os propósitos deste nosso trabalho, importa destacarmos que o *branco* constitui, para esta autora, junto com outros sinais – tais como parênteses, dois pontos, aspas, alíneas, travessão, dentre outros – um sinal com função separadora e organizadora, tal como o exposto em (1), neste parágrafo. Catach (apud ROCHA, 1997, p. 108) salienta, entretanto, que o branco, a vírgula e os pontos aparecem como as unidades de base menos marcada desta função separadora.

Por fim, Tournier (apud ROCHA, 1997, p. 111) propõe, com base nas considerações de Catach (1980), algumas classificações para os sinais de pontuação e, dentre elas, uma classificação baseada naquilo que o autor entende como a função básica desses sinais: a função de delimitar as seqüências do escrito em níveis sucessivos. Sugere as seguintes categorias: (1) a pontuação da palavra; (2) a pontuação da frase; (3) a pontuação metafrástica; e (4) a pontuação especificadora. Nessas categorias propostas pelo autor, o *branco* corresponderia à categoria (1) e seria responsável por separar palavras.

Observe-se que o branco é definido por Halliday, Catach e Tournier respectivamente por: (i) signo de pontuação que marcaria limites ou fronteiras de palavras, frases, orações, sintagmas etc; (ii) sinal com função separadora e organizadora e, por fim; (iii) sinal de pontuação que delimitaria as seqüências do escrito em palavras. Foge aos objetivos deste trabalho discutir os possíveis problemas do estatuto atribuído ao *branco*, bem como as possíveis incongruências da classificação proposta por esses autores. Todavia, acreditamos, de acordo com o que mencionamos anteriormente, que as considerações expostas acima podem nos auxiliar na proposição de uma definição provisória do *branco*.

Poderíamos dizer, então, com base nas considerações dos autores citados acima, que o branco constitui um signo e/ou sinal gráfico cujo funcionamento relaciona-se com a marcação dos limites e/ou fronteiras de palavras, frases, orações, sintagmas. Sendo assim, as referências aos espaços em branco, em nosso trabalho, deverão ser tomadas como referências a um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito que possibilita, de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores.

Na seção seguinte, conforme aludimos precedentemente, traremos à baila algumas considerações feitas por alguns autores a respeito de usos não-convencionais de espaços em branco na escrita.

1.2 Sobre usos não-convencionais de espaços em branco na escrita

Questões relativas à segmentação não-convencional de textos, particularmente aos usos não-convencionais dos espaços em branco na escrita, têm sido abordadas em alguns trabalhos, particularmente naqueles voltados para o que se tem chamado de aquisição de escrita infantil. Esse interesse parece ser fruto, sobretudo, da crença de que os critérios de segmentação entre palavras de que se vale a ortografia são desconhecidos pela criança, que, ao ingressar na escola, parece não estar habituada “à reflexão metalingüística que tal segmentação pressupõe” (ABAURRE e CAGLIARI, 1985, p. 27), e, também, da constatação da frequência com que ocorrem, nas produções escritas de tais crianças, ora ausência de segmentações, ora formas de segmentação diferentes e/ou distantes do esperado pelas convenções ortográficas.

Atendo-se a estas evidências, há trabalhos – como, por exemplo, o de Koch (1997) – que caracterizam a segmentação gráfica realizada de forma diferente pela criança como um *problema* da escrita infantil relacionado, diretamente, a interferências que o modelo de texto falado, já construído pela criança, produziria em sua escrita. Outros trabalhos – como, por exemplo, os de Cagliari (1993) e Abaurre e Cagliari (1985) – preocupam-se em mostrar que os “erros” cometidos pelas crianças referentes à segmentação dos enunciados diriam respeito a momentos de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita. Tais trabalhos procuram destacar que as crianças aplicam, na tarefa de aprender a escrever, “um trabalho de reflexão muito grande” que, por vezes, mostra “usos possíveis do sistema de escrita do português” (CAGLIARI, 1993, p. 137).

Há, por outro lado, trabalhos – como, por exemplo, os de Abaurre (1992, 1991 e 1996) e os de Silva (1994) – preocupados em identificar *critérios* utilizados por crianças em

processo inicial de aquisição da escrita para a colocação de espaços em branco. Nesses trabalhos, acredita-se que entender possíveis critérios que subjazem às escolhas infantis poderia contribuir para uma investigação mais sistemática sobre aspectos lingüísticos envolvidos no processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

Há, por fim, trabalhos – como, por exemplo, o de Abaurre e Silva (1993) – cujo enfoque não se centra apenas na identificação de critérios utilizados pelas crianças para a segmentação gráfica mas, também, em critérios envolvidos na segmentação feita em enunciados orais e na relação que pode ser estabelecida entre estes e enunciados escritos.

O trabalho de Koch (1997) – *Interferências da oralidade na aquisição da escrita* –, acima referido, trata do que a autora considera como interferências que o modelo de texto falado, já construído pela criança em fase inicial de aquisição da escrita, produziria em sua escrita. A autora parte do pressuposto de que o modelo de texto que a criança possui, nas séries iniciais de escolarização, é o modelo do texto oral. Examina, a partir de um levantamento de diferenças que a autora atribui ao modelo de texto escrito e ao modelo de texto oral, o que ela chama de principais interferências do primeiro no segundo. Entre estas “interferências”, figura o *problema* de segmentação gráfica.

Segundo Koch (1997), segmentações como *sabiacomoaranjar* ou *convoce* são resultado daquilo que a criança apreende como vocábulo fonológico, conceito este extraído de Matoso Câmara. Já ocorrências como *em bora*, *na quela* ou *em com tado* são, segundo a autora, resultado de tentativas da criança de efetuar uma segmentação gráfica adequada. O que ocorre nestes últimos é que a criança acaba, por vezes, “caindo no extremo oposto, ou seja, ‘picando’ demais a palavra” (KOCH, 1997, p. 37).

Note-se, primeiramente, que a afirmação categórica de que o modelo de texto que a criança possui, nas séries iniciais de escolarização, é o modelo do texto oral, associada à afirmação, também categórica, de que as segmentações escritas feitas pelas crianças de forma não-convencional são resultado de interferências deste modelo na escrita infantil ficam inviabilizadas pela própria constatação, feita por Koch (1997), de que as crianças fazem tentativas para realizar uma segmentação gráfica adequada, *picando demais as palavras*.

Explicando melhor: a segmentação gráfica é, conforme antecipamos, um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito responsável pela *divisão*, de diferentes maneiras, do fluxo textual em porções menores. É, pois, uma característica essencialmente ligada ao modelo de texto escrito. Quando as crianças realizam tentativas de segmentação gráfica consideradas “adequadas”, não parecem basear-se, exclusivamente, na relação que a escrita mantém com a fala (ou, como preferimos, com a oralidade) como quer acreditar Koch

(1997). Os exemplos citados pela própria autora poderiam ser explicados, também, pela atuação de fatores ligados à inserção da criança em práticas letradas: os pontos de corte, nos dados apresentados por ela, parecem ser momentos em que a criança reconheceu unidades que, na escrita, aparecem, com frequência, separadas: *em bora*, *na quella* ou *em com tado*. A hipótese de atuação de informações ligadas à inserção da criança em práticas letradas fica ainda mais forte pelo fato de estas unidades não serem consideradas *palavras de conteúdo* e cujo reconhecimento, pela criança, é considerado mais difícil (cf. Ferreiro e Teberosky, 1979).

Não tomando as afirmações de Koch (1997) de forma definitiva e única, temos, todavia, uma hipótese bastante produtiva para a explicação de alguns dados de segmentação gráfica não-convencional na escrita infantil, já que parece, realmente, que a percepção de aspectos da fala (por nós entendida como fato lingüístico e prática social) atua nos momentos em que a criança ora deixa de colocar espaços em branco previstos pelas convenções ortográficas, ora os coloca excessivamente.

Assinalemos que tal hipótese já era privilegiadamente desenvolvida por Cagliari (1993) – *Alfabetização e lingüística* –, quando este autor procura explicar dados de segmentação escrita não-convencionais presentes em textos analisados por ele em trabalho sobre a relação alfabetização/lingüística.

Neste trabalho, dentre outros fatos, o autor analisa os “erros” ortográficos presentes em textos espontâneos de crianças de primeira série do ensino fundamental com o objetivo de explicitar, especialmente, como e por que as crianças cometeriam tais “erros”. A preocupação principal do autor é mostrar que aquilo que a escola vem considerando como “erro” não diria respeito a dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças, mas faria parte, precisamente, de um processo de aprendizagem da escrita e apontaria para “a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda” (CAGLIARI, 1993, p. 145).

O autor afirma que, no que considera como algumas etapas de seu desenvolvimento, “a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita” (CAGLIARI, 1993, p. 121). Os casos de segmentação não-convencionais seriam, então, para esse autor, resultado de uma etapa do desenvolvimento infantil em que as crianças escreveriam com base no que imaginam ser a escrita. Observe-se que, para o autor, as conceituações infantis se sucederiam, embora não linearmente, até a apreensão do modelo adulto.

Os problemas de segmentação escrita são dispostos por Cagliari (1993) em dois subgrupos: juntura intervocabular e segmentação indevida. O primeiro trataria dos casos não-



convencionais de segmentação em que a criança, seguindo, de acordo com Cagliari (1993), critérios baseados em características da fala (principalmente o fato de a fala ser separada apenas quando marcada pela entoação do falante), junta todas as palavras (por exemplo: *eucazeicoéla*). O segundo subgrupo trataria dos casos não-convencionais de segmentação em que a criança, devido à acentuação tônica das palavras, separaria sua escrita de forma incorreta do ponto de vista ortográfico (por exemplo: *a gora*)

Como podemos observar, a segmentação escrita não-convencional, nesta perspectiva, está associada, prioritariamente, à relação indevida, mas necessária, que a criança estabeleceria entre a fala e a escrita. Como assinalamos anteriormente, para o autor, as crianças imaginam que a escrita seja, inicialmente, uma representação da fala. (Assim, em sua escrita e, particularmente nos momentos em que propõem segmentações não-convencionais, estariam tentando representar aspectos de sua fala tais como grupos tonais e/ou saliências tônicas/ Novamente, não tomando estas afirmações de forma definitiva e única, temos uma hipótese bastante produtiva: as segmentações não-convencionais podem ser resultado do que a criança *imagina* que seja a escrita. Restaria, do nosso ponto de vista, entender e explicar, melhor, como as crianças *imaginam* a escrita, já que acreditamos, junto com Abaurre, que

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

Koch (1997) parece acreditar que a imagem que as crianças, nas séries iniciais de escolarização, têm da escrita refere-se, unicamente, à relação que esta mantém com a fala. Cagliari (1993), embora mencione que em outros tipos de “erros” ortográficos (tais como a hipercorreção) outros fatores, além da fala, influenciariam as decisões infantis – como o fato de as crianças serem influenciadas pela forma ortográfica de algumas palavras –, no que se refere à segmentação gráfica, esta, neste texto, fica também circunscrita ao que o autor entende como uma imagem de características da fala projetadas (representadas) na escrita. Com isso, nesses trabalhos, nada, ou quase nada, alude à atuação de fatos ligados à inserção das crianças em práticas letradas, para a imagem que elas têm da (sua) escrita.

Embora tratem, também, do papel desempenhado pela percepção fonética dos enunciados para as segmentações escritas infantis não-convencionais, Cagliari e Abaurre (1985) – *Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita* – apontam outros fatores que pesariam em decisões infantis de como segmentar. A seguir, apresentaremos suas reflexões.

Com relação aos problemas de segmentação escrita presentes em textos espontâneos produzidos por crianças de primeira série, tais autores defendem, no trabalho em questão – voltado para a discussão da importância de tais textos –, que, muitas vezes, o ponto de referência para os problemas com os quais as crianças se deparam no momento da produção de seus textos é a percepção fonética dos enunciados que querem registrar por escrito: “O critério para segmentação usado pela criança costuma ser, portanto, no início da produção de textos espontâneos, o grupo tonal e subpartes do grupo tonal (...). É freqüente, assim, que ela segmente menos do que a escrita exige.” (ABAURRE e CAGLIARI, 1985, p. 27), como, por exemplo, em *umbripi* (um príncipe) e *tabeiquêro* (também quero).

Os autores afirmam, também, que as hipóteses dos aprendizes de escrita não são categóricas. Por estarem expostos a textos escritos, percebem que existem outros critérios em jogo para a segmentação dos enunciados. Fazem, portanto, outras hipóteses de segmentação além da fonética: “Assim é que, algumas vezes, segmenta mais do que a ortografia exige, a partir da atribuição de conteúdos semânticos específicos a subpartes de palavras.” (ABAURRE e CAGLIARI, 1985, p. 28), como, por exemplo, em *ador mesida* (adormecida) e *é lalevãotou* (ela levantou).

Acentuemos que, no trabalho desenvolvido por esses autores, os casos em que a criança segmenta **menos** são associados, prioritariamente, às representações baseadas em aspectos da enunciação oral, particularmente aspectos como o grupo tonal e sub-partes deste grupo. Já os casos em que a criança segmenta **mais** se uniriam, exclusivamente, aos aspectos da escrita observados pelas crianças – em particular, aos aspectos em que estariam em jogo as atribuições de conteúdos semânticos específicos a subpartes de palavras. Note-se que, nesse trabalho, há menção ao que poderíamos chamar de informações ligadas à inserção da criança em práticas letradas, embora elas não sejam assim definidas e se restrinjam, de um lado, aos casos em que a criança segmenta **mais** do que o esperado pela ortografia e, de outro, a apenas **um** aspecto destas informações (reconhecimento de sub-partes que corresponderiam a palavras).

Afirmações semelhantes a estas são feitas por Abaurre (1992), em trabalho intitulado *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto*

escrito, no qual a autora trata do que entende como representação feita pelas crianças da relação existente entre fala e escrita.

Neste trabalho, a autora tem como preocupação principal entender em que se baseiam as propostas de segmentação escrita das crianças. De saída, a autora amplia, em comparação com seus próprios trabalhos apresentados anteriormente, as possibilidades de fatores que atuariam na escrita infantil quando as crianças segmentam diferentemente do esperado pelas convenções ortográficas. Para ela, tais segmentações podem ter por bases critérios semânticos e fonéticos, critérios relativos a observações da própria escrita ou, ainda, todos esses critérios e outros, mais ou menos simultâneos, que manifestariam o que a autora entende por comportamento *epilingüístico*⁵.

Nesse texto, a autora privilegia, entretanto, os aspectos fonéticos – quando constrói hipóteses para explicar as ocorrências de segmentações não-convencionais em que a criança segmenta menos do que o esperado pelas convenções ortográficas: (i) percepções de grupos tonais da própria fala; (ii) percepção do grupo de força – e os aspectos relativos às observações da própria escrita –, privilégio que fica evidenciado também nas afirmações que faz relativas às ocorrências de segmentações não-convencionais em que a criança segmenta mais do que o esperado pela ortografia. Para a autora, as crianças, neste último caso, usariam também a escrita “dinamicamente, para conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação que com o tempo se constituirão em representações canônicas da língua.” (ABAURRE, 1992, p. 140).

Três observações importantes são feitas, pela autora, referentes à:

- (a) afirmação “ingênua e equivocada” de que as crianças “escrevem como falam”;
- (b) sugestão da importância do contato (maior ou menor) com a escrita no contexto em que vivem as crianças; e
- (c) existência de situações mais propícias ao aparecimento de segmentações não-convencionais.

⁵ Neste texto, a autora não se preocupa com a definição do termo “*epilingüístico*”. Todavia, ele é retomado e definido por Silva (1994) em trabalho que apresentaremos na sequência: “Procedimentos epilingüísticos são hesitações, reelaborações, autocorrekções, etc., ou seja, são operações espontâneas com a linguagem feitas pela criança, numa atividade comunicativa, e resultam de sua progressiva tomada de consciência do objeto lingüístico” (SILVA, 1994, p. 38). O autor empresta tal conceito a Karmilloff-Smith (apud SILVA, 1994, p. 38) e destaca que esse conceito, assim definido, “parece adequado para nomear comportamentos lingüísticos não-sistemáticos” (SILVA, 1994, p. 38), comportamentos estes que, segundo o autor, são bastante comuns nos dados analisados por ele.

Relativamente à primeira observação, Abaurre (1992) afirma que, nos textos (centenas) examinados por ela, nenhum caso (texto) foi encontrado que pudesse ser considerado como uma mera tentativa de transcrição da fala: “é possível identificar desde cedo a incorporação de aspectos convencionais, o que pode ser explicado pelo forte apelo social das atividades de escrita e leitura” (ABAURRE, 1992, p. 136). Tal constatação, leva a autora a ressaltar que “Ninguém se programa para escrever ‘como fala’, seja em termos de usos das letras, e das suas relações com os sons, seja em termos de segmentação, seja em termos de escolhas das próprias estruturas lingüísticas” (ABAURRE, 1992, p. 137). É por isso que:

Se é verdade que, em alguns momentos, por trás das hipóteses de escrita está a fala, revelando-se através de característica que a criança (ainda não influenciada pela própria escrita!) demonstra perceber muito bem, é também verdade que ela já incorpora em muitos outros momentos as marcas específicas dessa escrita que está sendo chamada a contemplar. (ABAURRE, 1992, p. 137).

Arelada a essa importante observação, Abaurre (1992), no que destacamos como sua segunda observação, descrita em (b), sugere que o contato (maior ou menor) com atividades convencionais de escrita (no contexto em que vivem as crianças) faria com que as crianças estivessem mais atentas aos aspectos convencionais dessa modalidade da linguagem. Para a autora, este pode ser um fator condicionante para o aparecimento de segmentações convencionais ou não.

Note-se, com relação a essa observação, que Abaurre chama a atenção para aspectos do que poderíamos definir como letramento infantil e/ou práticas sociais de uso da escrita, embora não os nomeie assim e trate, especificamente, daquilo que chama de *aspectos convencionais* dessas práticas (aspectos que parecem aludir, principalmente, às convenções ortográficas).

Finalmente, no que diz respeito à terceira afirmação, exposta em (c), referente às situações mais propícias de aparecimento de segmentações não-convencionais, Abaurre afirma que os textos (ou trechos de textos) de escrita *espontânea*⁶, mais distantes do modelo escolar parecem ser mais propícios para o aparecimento de tais segmentações. Além disso,

⁶ A definição de “texto espontâneo” não é consensual. Mesmo nos trabalhos de Abaurre, em que este conceito é utilizado com frequência, encontramos certa inconsistência em seu tratamento: ora o termo “texto espontâneo” se refere a “textos produzidos pelas crianças em fase inicial de aquisição da escrita em situações em que é delas a responsabilidade da decisão sobre o que vão escrever (sem determinação prévia do professor, como nas atividades escolares mais controladas)” (ABAURRE, 1991, p. 05), ora se refere a “qualquer produção escrita infantil que já reflete as intenções e opções da criança” (ABAURRE, 1987, apud SILVA, 1994, p. 26). A segunda aceção é utilizada privilegiadamente por Silva (1994) e a primeira, por Abaurre e Silva (1993).

salienta, particularmente, que os textos (ou trechos de textos) em que as crianças, quando narradoras, representam a fala dos personagens seriam ainda mais propícios para o aparecimento daquelas segmentações não-convencionais em que as crianças segmentariam menos do que o exigido pelas convenções ortográficas. Por outro lado, a autora afirma, também, que, quando as crianças representam ou buscam representar o modelo de texto geralmente ensinado na escola, observa-se que elas tendem a segmentar mais e de forma mais próxima do esperado pelas convenções ortográficas.

Em um outro trabalho, intitulado *A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial*, Abaurre (1991) trata, particularmente, de aspectos ligados às segmentações não-convencionais nas quais as crianças segmentam menos do que o esperado pela ortografia. Este trabalho nos é especialmente atraente porque, dentre outros fatos, sugere que a hipótese de que uma percepção de momentos contínuos não segmentados da cadeia da fala poderiam estar por trás das escolhas das crianças quando propõem seqüências hipo-segmentadas (discutida em outros trabalhos da mesma autora e no trabalho de Silva, que apresentaremos a seguir) mostra-se interessante para uma investigação mais sistemática por parte dos lingüistas

não só porque uma melhor análise desses dados da escrita inicial pode contribuir para a compreensão das relações estabelecidas pelos falantes entre a oralidade e a escrita, mas também pela relevância dos dados em questão para a validação das unidades prosódicas propostas nos modelos fonológicos não-lineares como constitutivas de uma hierarquia que reconhece vários domínios prosódicos como significativos em termos de representações fonológicas subjacentes. (ABAURRE, 1991, p. 204).

Nesse texto, conforme antecipamos, a autora privilegia aquelas segmentações não-convencionais nas quais as crianças segmentam menos do que o esperado pelas convenções ortográficas⁷. Parte, para isso, da constatação do que seria, à primeira vista, um problema trivial: o fato de a escrita alfabética do português basear-se, quanto à definição do lugar dos espaços em branco entre as seqüências de letras, em critérios morfológicos implica na necessidade de saber o que é uma *palavra*.

É difícil para os adultos, ressalta a autora, perceberem a natureza contínua dos enunciados por estarem condicionados por um uso prolongado da escrita (diríamos, da escrita

⁷ Embora o objetivo da autora não tenha sido discutir casos de hiper-segmentação (cf., aqui mesmo, Silva, 1994), sugere, assim como Silva (1994) e Abaurre e Cagliari (1985), que algumas hipóteses para segmentações além das previstas pelas convenções ortográficas estariam relacionadas a critérios *semânticos* que implicariam em um relacionamento (interação) entre unidades da fala e unidades da escrita, por exemplo: catapulta = cata + puta (duas palavras na língua).

alfabética) e, geralmente, por interpretarem previamente a cadeia fonética da fala como sendo constituída por palavras separadas: “os adultos letrados parecem operar com representações dos enunciados que já incorporam todas as junturas morfológicas, o que talvez explique por que se tornam, de certa maneira, ‘surdos’ para as características mais contínuas dos enunciados orais.” (ABAURRE, 1991, p. 203).

Tal fato já não ocorreria com as crianças no início da aquisição da linguagem. Nesse período, segundo Abaurre (1991), elas começariam a operar com um *input* contínuo, do ponto de vista fônico. Entretanto, ao manipular este contínuo “elas estarão, a partir de um certo ponto, continuamente focalizando porções que por alguma influência contextual se tornam circunstancialmente salientes.” (ABAURRE, 1991, p. 204) Esse “dar-se conta” momentaneamente de determinadas “porções” do *input* significa, para Abaurre (1991), em última análise, focalizar, recortar, segmentar. Com isso, poderíamos supor, afirma Abaurre, que as crianças começam a elaborar muito cedo e, talvez, inconscientemente, alguma noção de palavra da língua baseada no contínuo lingüístico da fala. Mas reconhecer que as crianças já operam com “porções”, continua a autora, não significa admitir que elas já compartilham dos critérios morfossintáticos e semânticos utilizados pelos adultos na identificação das palavras. Além do mais, “já que elas **obviamente** ainda não estão influenciadas pela escrita quando começam a entrar em contacto com ela, é razoável supor que, em estágios iniciais da aquisição da escrita, as crianças ainda percebam a fala como um contínuo” (ABAURRE, 1991, p. 204, grifos da autora). O grau em que transporiam tal percepção para a escrita, segundo Abaurre (1991), deverá variar em função de fatores tais como idade, condição socioeconômica e, até mesmo, organização interna dos textos que as crianças estiverem elaborando.

Baseada num *corpus* constituído de centenas de textos produzidos por diferentes crianças de diferentes escolas públicas e particulares, de pré-escolas e primeiras séries do primeiro grau, a autora discute alguns possíveis critérios que poderiam ter sido utilizados privilegiadamente pelas crianças em algumas seqüências hipo-segmentadas encontradas em tal *corpus*:

(a) critérios ligados à forma canônica da *palavra* em português – no corpus selecionado pela autora, ocorreu alta freqüência de segmentações não-convencionais nas quais as crianças pareciam, segundo a autora, “estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, ‘preferencial’, da palavra na língua.” (ABAURRE, 1991, p. 207);

(b) critérios ligados à percepção de grupos tonais – segundo Abaurre, tal critério seria utilizado, principalmente, por crianças menores, já que, para a autora, “algumas crianças

“muito novas tendem a segmentar menos, e a recorrer basicamente à sua percepção das unidades da fala” (ABAURRE, 1991, p. 211). Para Abaurre (1991), os espaços em branco, “quando usados por essas crianças, parecem querer registrar, na escrita, pausas reais da fala” (ABAURRE, 1991, p. 210);

(c) critérios ligados a fatores sócio-econômicos e possíveis graus de letramento – Abaurre observou, na análise dos dados selecionados para o trabalho em questão, uma certa tendência de crianças de classe média e alta terem menos *problemas de segmentação* e maior domínio dos critérios convencionais;

(d) critérios ligados a princípios internos da organização textual – a autora observou que, em textos nos quais o discurso direto é representado em diálogos, as crianças tenderiam a segmentar mais nas passagens que introduziriam os diálogos ou nas passagens nas quais se poderia dizer que a escrita representaria o discurso de um narrador em terceira pessoa. A autora destaca, ainda, que, nas passagens em que as crianças procurariam representar o discurso direto, segmentariam menos.

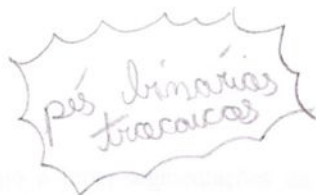
Interessa-nos destacar as considerações desenvolvidas em (a) e (c)⁸. Retomemos, sucessivamente, estas duas considerações:

[Para Abaurre, as crianças, quando propõem seqüências hipo-segmentadas, poderiam se basear em critérios ligados à forma canônica da *palavra* em português – no corpus selecionado pela autora, ocorreu alta freqüência de segmentações não-convencionais nas quais as crianças pareciam, segundo a autora, “estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, ‘preferencial’, da palavra na língua.” (ABAURRE, 1991, p. 207).]

Segundo Abaurre (1991), as palavras, no Português Brasileiro, podem receber um acento fonológico na antepenúltima, penúltima e última sílaba, sendo o acento na penúltima sílaba o mais freqüente, definindo, assim, “o padrão paroxítono de acento característico da maioria das chamadas palavras nativas da língua (i. e. diretamente derivadas do latim)”. (ABAURRE, 1991, p. 207).

Nos dados extraídos do *corpus* selecionado por ela, as soluções infantis não-convencionais mais freqüentes para os problemas relacionados à segmentação resultariam naquilo que considera como “palavras” trissilábicas e dissilábicas paroxítonas, tais como, respectivamente, *porela* (por ela) e *mu pedi* (no pé de). Segundo Abaurre,

⁸ As hipóteses construídas por Abaurre, exposta nos itens (b) e (d), são abordadas, também, por Silva (1994). Na seqüência de nosso trabalho, faremos algumas considerações a respeito de aspectos do trabalho deste último autor, momento no qual comentaremos tais hipóteses.



a frequência de ocorrências de palavras não-convencionais dissilábicas ou trissilábicas com acento na penúltima sílaba permite sugerir a hipótese de que, em tais ocasiões, as crianças podem estar operando com algum tipo de forma canônica da palavra na língua, para cujo estabelecimento pode estar contribuindo a percepção que já tem da organização rítmica e prosódica dos enunciados (...) reconhece-se, por trás das segmentações das crianças, a forte influência dos pés binários trocaicos (constituídos de duas sílabas, sendo mais forte a primeira), unidades rítmicas elementares da língua com base nas quais se estrutura o ritmo dos enunciados. (ABAURRE, 1991, p. 208).

A autora afirma, também, como vimos em (c), que as crianças, quando propõem seqüências hipo-segmentadas, poderiam se basear em critérios ligados a fatores socioeconômicos e possíveis graus de letramento – Abaurre observou, na análise dos dados selecionados para o trabalho em questão, uma certa tendência de crianças de classe média e alta terem menos *problemas de segmentação* e maior domínio dos critérios convencionais.

Isto parece decorrer, para Abaurre (1991), do fato de tais crianças, geralmente, estarem imersas em ambientes nos quais presenciariam ou participariam de práticas sociais nas quais a escrita tida como convencional apareceria com alta frequência. Para usar as palavras da autora: “O fato de algumas crianças demonstrarem uma tendência para segmentar mais e mais cedo pode talvez ser explicado em termos de uma exposição quantitativa e qualitativamente diversa com relação à escrita por parte dessas crianças” (ABAURRE, 1991, p. 211).

Vale ressaltar que, para Abaurre, essa hipótese mereceria uma investigação mais detalhada. Acrescentamos que tal hipótese merece, também, um cuidado maior. Dito de outro modo, é importante, na investigação da atuação, nas decisões infantis sobre como segmentar, dos fatores socioeconômicos e dos possíveis graus de letramento, estarmos atentos ao que se poderia entender como *graus de letramento*. Como teremos oportunidade de mostrar no Capítulo 2, a discussão sobre o que vem a ser *letramento* e como categorizar seus possíveis graus não é consensual.

Com relação às considerações feitas por Abaurre sobre usos não-convencionais de segmentação escrita, resta-nos destacar suas observações a respeito de um possível *critério semântico*, feitas particularmente em trabalho sobre *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita* – Abaurre (1996). Na análise que faz de alguns textos produzidos por crianças da primeira série do ensino fundamental, tal autora destaca que

o que as hipo e hiper-segmentações 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).

Para Abaurre, essa plasticidade, “se não se manifesta em grau semelhante na linguagem adulta, é porque esse uso já está aí regulado pela história da constituição social dos significados lingüísticos” (ABAURRE, 1996, p. 147). Entretanto, observa que, mesmo na linguagem adulta, “é possível flagrar momentos em que, valendo-se dessa plasticidade virtual, o falante fornece indícios de ter segmentado e analisado semanticamente o contínuo da fala de maneira idiossincrática.” (ABAURRE, 1996, p. 147)⁹.

Vários aspectos levantados por Abaurre em trabalhos expostos acima são abordados por Silva (1994), quando este autor toma a segmentação como aspecto privilegiado para refletir sobre a escrita espontânea de crianças da primeira série. Neste trabalho, intitulado *Alfabetização: a escrita espontânea*, Silva (1994) realiza uma análise, considerada por ele preliminar, da produção escrita espontânea de alunos da primeira série do primeiro grau com vistas a levantar algumas hipóteses sobre os aspectos da fala possivelmente envolvidos nos critérios de segmentação utilizados pelas crianças na elaboração de seus textos.

Neste estudo transversal, baseado na análise de um *corpus* constituído por 70 textos com *problemas de segmentação*, produzidos por diferentes crianças, o autor analisa, a partir do modelo socio-interacionista de Lemos (1982 e 1984), principalmente os casos de segmentação não-convencionais categorizados como hipo-segmentação (junção de duas ou mais palavras) e hiper-segmentações (separação além da prevista pela ortografia) na escrita infantil.

Silva (1994) elege como critério para análise a divisão do *corpus* estudado por ele em quatro grupos de ocorrências: (1) A1 grupo tonal, A2 grupo de força; (2) B: percepções da escrita; (3) C: combinatórias A1, A2 e B; e (4) D: variações. No primeiro grupo, são analisadas as ocorrências de segmentação que parecem se basear na percepção da pronúncia

⁹ Além de segmentarem, por vezes, “o contínuo da fala de maneira idiossincrática”, os adultos usam aquilo que Abaurre toma como *plasticidade virtual* para “brincar” com a língua. Veja-se, por exemplo, o trabalho de Tenani (2000), que trata de alguns mecanismos lingüísticos que sustentariam aquilo que a autora chama de efeito de humor de piadas: neste trabalho, a autora focaliza mecanismos lingüísticos de natureza fonológica e mostra como a interpretação adequada de uma piada ou adivinha dependeria de uma nova relação de proeminência na segmentação do enunciado. A autora argumenta, dentre outros fatos, que a possibilidade de duas segmentações de uma mesma cadeia fônica – mecanismo básico das piadas analisadas por ela – estar presente nos textos chistosos mostraria “não só uma forma de dizer o que é proibido socialmente (sexualidade, racismo), mas também a dificuldade/habilidade do sujeito em operar com sua própria língua, que não é um ‘código perfeito’, mas cheio de ‘armadilhas’.” (TENANI, 2000, p. 02).

de grupos de força e grupos tonais, já que, para o autor, estes aspectos prosódicos da linguagem oral parecem atuar como um referencial importante para a criança na definição de suas unidades de escrita. O segundo grupo refere-se àquelas ocorrências nas quais informações já incorporadas pelas crianças sobre a escrita atuam nas segmentações feitas por elas. O autor cita como exemplo: (i) casos em que as crianças inferem que unidades gráficas tais como *a, o, um etc.* podem ser autônomas na escrita; (ii) casos em que a criança interrompe o gesto de escrever para tomar decisões sobre a adequação de um determinado símbolo ou forma gráfica de uma determinada palavra; e (iii) casos em que ocorre o reconhecimento de subpartes conhecidas pela criança, tal como em *felicidade* (*feliz+cidade*). Vale ressaltar que o autor apresenta o primeiro e segundo grupo separadamente com o objetivo de ilustrar a maneira pela qual a percepção da linguagem oral e da escrita atua no processo de identificação de espaços em branco pela criança. Entretanto, salienta que tais ocorrências não aconteceriam sempre separadamente: “além de combinações entre elas no interior de um mesmo texto, podem ocorrer, na maioria das vezes, variações na representação de uma mesma unidade gráfica” (SILVA, 1994, p. 45). É por esse motivo que o autor reúne, no terceiro grupo, (C-1), aquelas ocorrências em que aconteceria a percepção de grupos de força e percepções de escrita e, em (C-2), de grupos tonais e percepções de escrita. Note-se que o autor não está considerando, com essa divisão, a convivência, numa mesma ocorrência de segmentação não-convencional, de mais de uma hipótese explicativa, mas, sim, a convivência, num mesmo texto, de propostas de segmentação diferentes (ora baseadas em grupos tonais ou de força, ora baseadas em percepções da escrita). O quarto e último grupo de ocorrências, denominadas por Silva (1994) como *variações*, agrupa exemplos que, “além de representarem as mais variadas formas de segmentação, apresentam variações na representação de uma mesma unidade gráfica” (SILVA, 1994, p. 61). São, na verdade, exemplos de soluções conflitantes para o mesmo “problema de escrita”. O autor considera tais ocorrências como *procedimentos epilingüísticos*, porque decorreriam de hesitações, autocorrekções e soluções locais, resultantes do trabalho inconsciente e espontâneo da criança.

À luz dos critérios utilizados por Silva (1994) em sua análise, e das conclusões a que chega a respeito das decisões sobre segmentação tomadas pelas crianças em suas produções textuais, podemos afirmar que o estudo levado a efeito por esse autor foi mais amplo do que seu objetivo inicial. Em outros termos, mais do que levantar algumas hipóteses sobre aspectos da fala possivelmente envolvidos nos critérios de segmentação utilizados pelas crianças na elaboração de seus textos, este autor sugere uma série de outras hipóteses sobre as tentativas

de escrita infantil que não se baseariam exclusivamente em aspectos da enunciação oral. Passemos, então, a abordá-las.

Logo de início, o autor ressalta, acertadamente a nosso ver, que a criança, de seu ponto de vista, formula e reformula hipóteses sobre a escrita não só por projetar aspectos do conhecimento que adquiriu em suas práticas de linguagem orais mas, também, pelo envolvimento em situações de interação com a escrita (em casa ou na escola através de observação espontânea ou treinamentos).

Assinalemos que, para o autor, durante o processo de construção da escrita, esta se apresentaria para a criança como muito mais complexa do que uma simples transcrição da fala. Entretanto, por desconhecer os critérios ortográficos de segmentação (a criança, segundo Silva, desconhece que a separação em espaços em branco no nosso sistema de escrita é feita com base em unidades morfológicas) e, por isso, não conseguir detectar o término de uma palavra e início de outra (já que, no fluxo da linguagem oral, para Silva, as palavras soam como encadeamentos indiferenciados), a criança, quando segmenta seu texto, utilizaria critérios diferentes, baseados em possibilidades virtuais do nosso sistema de escrita que denotariam não só percepções da fala, como, também, hipóteses baseadas em percepções da própria escrita. Dito de outra maneira, “Além de representações gráficas baseadas, provavelmente, na percepção da pronúncia de unidades da linguagem oral, é possível identificar a presença de elementos que pressupõem a incorporação de modelos convencionais escritos.” (SILVA, 1994, p. 22).

Além desta conclusão principal, Silva (1994) destaca que a análise lingüística dos dados levantados permitiu constatar que:

(a) as formas idiossincráticas de segmentação, sobretudo as hipo-segmentações, ocorreriam em situação de *fala expressiva*¹⁰, ou seja, para a estrutura da cartilha, a criança adotaria uma representação convencional (já incorporada), enquanto que, para a expressividade da linguagem oral, adotaria outra¹¹;

¹⁰ Silva (1994) observa que o que chama de fala expressiva, presente nos textos infantis, aparece mais em *situações dialógicas*: aparentemente, para o autor, *situações dialógicas* referem-se a alguns tipos de textos encontrados em seu *corpus* em que as crianças propõem diálogos entre as personagens de sua história. “Os turnos dialógicos incorporados aos vários textos revelam que algumas crianças parecem hipo-segmentar mais quando, como narradoras, procuram representar a fala de suas personagens” (SILVA, 1994, p. 56). O autor destaca, ainda, que isso ocorreria, particularmente, nos momentos de discurso direto, já que os textos em que as crianças, ao representar a fala de um personagem, incorporam a fala desta última à sua (discurso indireto), as hipo-segmentações parecem ocorrer menos.

¹¹ Observação semelhante é feita por Cagliari (1993) e por Abaurre e Cagliari (1985). Para estes autores, os “erros” podem ser encontrados mais facilmente em textos em que os alunos escrevem livremente (textos, portanto, mais espontâneos). Em atividades com palavras ou frases já treinadas, cópias ou outras atividades dirigidas, dificilmente o professor conseguiria encontrar tais erros.

(b) as hipo-segmentações parecem, muitas vezes, resultar da percepção da pronúncia de grupos tonais e grupos de força, atuando, ambos, como referenciais para a definição de unidades de escrita para a criança;

(c) num primeiro momento do processo de aquisição da escrita, hipo-segmentações por grupos tonais parecem, para algumas crianças, preceder as por grupos de força e hiper-segmentações;

(d) as hiper-segmentações poderiam decorrer não só da percepção da escrita, como também de um componente tônico da fala ou de uma convivência entre a percepção escrita e um componente tônico da fala; e

(e) os procedimentos epilingüísticos desempenhariam um papel constitutivo no processo de aquisição da escrita.

Parece, efetivamente, à luz do que precede, que, nos textos analisados por Silva (1994), os casos de hipo-segmentação seriam mais recorrentes e antecederiam os de hiper-segmentação, embora o autor não tenha feito uma pesquisa com caráter longitudinal que pudesse sustentar tal afirmação. Além disso, os primeiros parecem decorrer, exclusivamente, da percepção da criança de aspectos do que o autor entende como fala (tendo-se em vista que nenhum caso de hipo-segmentação foi considerado, pelo autor, como resultado de percepções da escrita), enquanto, os segundos (hiper-segmentações) decorreriam, particularmente, de percepções da escrita (note-se que, durante sua análise, Silva aponta apenas uma situação em que um componente tônico da fala teria atuado como referencial para a segmentação escrita proposta pelas crianças: os casos em que a sílaba tônica atuaria como um marcador de possível ponto de corte).

Com relação especificamente à hipótese (a), ou seja, as formas idiossincráticas de segmentação, sobretudo as hipo-segmentações, ocorreriam em situação de *fala expressiva*, os dados selecionados por nós (como teremos oportunidade de mostrar no Capítulo 4), associados à própria hipótese que orienta nosso trabalho – a saber: que as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais, produzidas pelas crianças, são marcas que apontam, ao mesmo tempo, (1) para o funcionamento lingüístico da escrita infantil e (2) para processos de subjetivação do escrevente –, não permitem que endossemos a postura assumida por Silva (1994). Dito de outra forma: quando este autor afirma que o texto espontâneo (e apenas ele) é “marcado pela expressividade própria da linguagem oral da criança nessa fase” (SILVA, 1994, p. 27) incorre, parece-nos, em dois equívocos: (i) entender que apenas o texto espontâneo é expressivo; e (ii) entender que essa expressividade se deve ao fato de a escrita infantil ser, na verdade, uma “fala escrita” – conceito emprestado, por Silva, a Britton (apud

SILVA, 1994, p. 27) – e, assim, sugerir, conseqüentemente, que apenas a fala seria expressiva (ou seja, somente a fala poderia *expressar atitudes emocionais* do falante, fazendo com que ele enfatize, ou não, parte de um enunciado de acordo com o seu *estado de espírito*). Além disso, acreditamos que o conceito de *expressividade*, tal como proposto por Silva (1994), é impreciso e vago, na medida em que traz à cena conceitos aparentemente provenientes do senso comum: *estado de espírito* e *atitudes emocionais*.

Dentre as conclusões deste autor, a sua principal contribuição, do nosso ponto de vista, é a observação, que fica subentendida em suas análises, do caráter de movimento da escrita infantil: nos textos analisados por Silva, as crianças recorreriam, quando propõem segmentações para seu texto, ora a seus conhecimentos acerca da linguagem oral, ora a seus conhecimentos acerca da linguagem escrita (particularmente aqueles mais convencionais, ou institucionalizados) e, ainda, a uma convivência entre estes dois fatores.

Na pesquisa levada a efeito por Abaurre e Silva (1993) sobre “a relevância dos dados relativos aos ‘recortes’ feitos pelas crianças em enunciados orais e escritos para a compreensão do modo como elas percebem, em diferentes momentos de seu desenvolvimento lingüístico, a relação entre a linguagem e a realidade por ela representada” (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 89), os autores examinam, particularmente, a hipótese de que as crianças, em segmentações na fala e na escrita, muitas vezes, estariam ainda “tentando recortar a própria realidade, buscando identificar, no espaço de um mundo factual, aspectos que possam merecer o estatuto de ‘entidades de existência autônoma’” (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 97). Dito de outro modo, os autores procuram investigar em que medida as segmentações (recortes) feitas pelas crianças na fala e na escrita implicariam no reconhecimento dos enunciados da língua como diversos dos aspectos da realidade a que eles fazem referência.

Do ponto de vista dos autores, inicialmente as crianças não conseguiriam atribuir a alguns elementos da língua¹² estatuto autônomo, com direito de recorte próprio da realidade, e produziriam, assim, escritas hipo-segmentadas.

Salientam, em seguida, que

¹² Tais como artigos, pronomes, clíticos, conjunções, formas auxiliares do verbo, preposições e advérbios, bem como casos como os apresentados por Huttenlocher (1964, apud ABAURRE e SILVA, 1993), nos quais as crianças, em situações experimentais, não segmentavam seqüências tais como *man-runs*, *red-apple* e *she-went*.

os contornos prosódicos, perceptíveis em sua materialidade fônica, podem contribuir para que as crianças, em fase inicial de aquisição da linguagem oral e/ou escrita, comecem em algum momento a perceber que estão recortando não apenas sua representação da realidade, mas também a linguagem, sistema simbólico através do qual tal representação adquire expressão e materialidade. (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 101).

As segmentações propostas, inicialmente, pelas crianças acabariam contribuindo para o longo processo que leva ao reconhecimento da própria linguagem como separada da realidade que simboliza. Note-se que a preocupação dos autores refere-se a aspectos semânticos envolvidos nas segmentações escritas infantis, já que acreditam que, no período pré-escolar, a atividade de recortar o mundo e a linguagem seriam duas faces do mesmo processo. Os exemplos citados pelos autores constituiriam, pois, fragmentos ilustrativos de um possível *critério primordial* para os casos de hipo-segmentação em que as crianças proporiam, de início, segmentações baseadas em recortes da realidade.

1.2.1 Uma síntese

Consideramos importante sintetizar, neste ponto de nosso trabalho, as discussões até o momento feitas sobre a *segmentação na escrita infantil* presentes nos trabalhos mencionados.

Quanto às contribuições mais importantes relativas à segmentação na escrita infantil, poderíamos assim sintetizá-las: (i) em vários momentos as crianças conceituam a segmentação escrita de forma bastante diferente dos critérios estabelecidos pela ortografia; (ii) as propostas de segmentações não-convencionais¹³ – diferentes dos critérios ortográficos – são resultado de hipóteses conflitantes; e, por fim, (iii) as hipóteses conflitantes parecem ser resultado do tipo de aspecto em que a criança se apóia: ora em aspectos da fala, ora em percepções de características convencionais da própria escrita, ou ainda, como acrescenta Silva (1994), em uma *convivência* entre estas duas percepções.

Acrescente-se a estas importantes contribuições o fato de a maioria dos trabalhos apresentados preocuparem-se em não tomar a segmentação escrita feita de forma não-

¹³ Nos trabalhos que apresentamos na seção anterior, são analisados dois tipos de ocorrências de segmentações não-convencionais: (i) aquelas em que a criança segmenta menos que o esperado pelas convenções ortográficas; e (ii) aquelas em que a criança segmenta mais do que o esperado por essas convenções. O mais e o menos, nesses trabalhos, parecem estar relacionados à quantidade de palavras que as crianças “juntariam” e à quantidade de palavras que elas separariam mais do que o esperado pelas convenções ortográficas. Note-se que, nessa perspectiva, o critério de análise das segmentações não-convencionais é a noção de *palavra*, tanto nas segmentações consideradas para mais, quanto nas segmentações ditas para menos.

convencional pela criança como erro. Tal segmentação seria, pois, resultado de hipóteses construídas pelas crianças em seu processo de aquisição, construção e/ou desenvolvimento da escrita. Este distanciamento da noção de erro é, a nosso ver, bastante positivo, já que com ele tais autores mostram que, por trás do que se tem tradicionalmente apontado como erro, existiria, na verdade, *trabalho* da criança.

Com base no conjunto de trabalhos apresentados, acreditamos poder sugerir, de acordo com Abaurre (1996 e 1997), que segmentações não-convencionais parecem constituir índices do funcionamento lingüístico da escrita infantil e de processos de subjetivação do escrevente. Com isso, queremos afirmar nossa opção pelo entendimento de usos não-convencionais de espaços em branco como marcas de *heterogeneidade* da escrita – heterogeneidade esta que se define por um modo particular de entender a relação entre o oral e o escrito vistos como práticas sociais e “inalienáveis à relação sujeito linguagem” (CORRÊA, 1997).

Para perseguir esta nossa hipótese, faz-se necessário, neste ponto de nosso trabalho, realizar uma primeira apresentação do trabalho de Corrêa (1997)¹⁴, particularmente quanto à suas considerações a respeito de usos não-convencionais de segmentação escrita. Vale destacar que o trabalho de Corrêa (1997) diferencia-se dos expostos até o momento, primeiro porque apresenta postura teórica alternativa à análise de ocorrências de hipo e hiper segmentação que, conforme adiantamos, gostaríamos de seguir neste nosso trabalho e, segundo, porque tal análise baseia-se em textos dissertativos produzidos por vestibulandos.

1.3 Sobre usos não-convencionais de espaços em branco na escrita como marcas de heterogeneidade da escrita

Em trabalho sobre *o modo heterogêneo de constituição da escrita*, já citado em outros momentos de nosso estudo, Corrêa (1997) faz algumas considerações, do nosso ponto de vista, importantes, sobre a segmentação escrita (hipo e hiper segmentação), particularmente quanto ao seu funcionamento nos textos estudados por ele (redações do vestibular da Unicamp).

Tais considerações são feitas em dois momentos: (i) quando o autor trata da representação da escrita em sua suposta gênese, momento no qual procura investigar em que medida o escrevente se prende a um imaginário sobre a escrita, assumindo esta como uma

¹⁴ Nos Capítulos 2 e 3 faremos outras considerações sobre o trabalho de Corrêa (1997), com o intuito de apresentar sua proposta de um *modo heterogêneo de constituição da escrita*.

possibilidade de representação integral do oral/falado; e (ii) quando trata do imaginário sobre o que define como código escrito institucionalizado, momento no qual o autor aborda as “implicações teóricas da consideração de tal eixo, observando de que modo um tal imaginário pode ter-se sustentado por toda a tradição gramatical e em que medida esse fenômeno se reproduz na escrita dos vestibulandos.”¹⁵ (CORRÊA, 1997, p. 16). Precisemos, consecutivamente, estes dois momentos em que o autor tematiza a segmentação escrita.

Corrêa (1997) considera as ocorrências de hipo-segmentação como um caso particular de relação, estabelecido pelo escrevente (o vestibulando), entre a prosódia e a ortografia. A hipo-segmentação na escrita dos vestibulandos está, segundo o autor, preferencialmente, embora não exclusivamente, ligada ao aspecto da representação da *gênese da escrita*. Dito de outro modo, a hipo-segmentação é concebida como um caso de orientação fonética da escrita que indicaria um momento de circulação do escrevente pelo que imagina ser a gênese da (sua) escrita.

Observemos um dos exemplos citados pelo autor:

Os jovens por não terem formação intelectual por desinteresse de ambos os lados (sic) tanto de si próprio, quanto por parte de seus governantes no caso do Brasil.

Não conseguem expressar sua revolta de forma criativa, convincente e global.

Apartir dessa falta de instrução criam-se as ‘Gangs’ que por sua vez determinam as normas na base da violência. (CORRÊA, 1997, p. 229).

Corrêa (1997) ressalta que é difícil provar, ao contrário do que faz Silva (1994) para a escrita infantil, que as hipo-segmentações, presentes nos textos de vestibulandos, ocorrem em momentos de maior *expressividade* da escrita. Neste caso apresentado por Corrêa, a hipo-segmentação resultaria, segundo o autor, de uma reprodução gráfica de grupos compostos pela junção de clíticos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem. Com relação à expressividade advogada por Silva (1994) para casos semelhantes na escrita infantil, Corrêa salienta que apenas poderíamos supor que

tenha havido uma fossilização desses momentos de expressividade da escrita infantil, os quais, sem uma oportuna atenção que fizesse o escrevente caminhar no seu processo de aquisição da escrita, podem ter resultado numa escrita adulta inconsistente em termos de convenções ortográficas. (CORRÊA, 1997, p. 230).

¹⁵ No Capítulo 3, vamos nos deter com mais cuidado na explicitação de tais eixos.



Acreditamos, entretanto, e conforme destacamos anteriormente (cf. p. 30 e 31), que a hipótese de maior *expressividade* da escrita infantil não se sustenta. Acreditamos, junto com Corrêa, que tais hipóteses podem ser explicadas de forma mais convincente quando levamos em consideração um certo *imaginário* sobre a escrita e, no nosso caso especificamente, um certo *imaginário infantil* sobre a escrita.

Conforme aludimos precedentemente, Corrêa (1997) analisa, também, outros casos de hipo e hiper-segmentação quando trata do que define como representações que o escrevente faz sobre a (sua) escrita como código escrito institucionalizado. Nestes casos, os exemplos contrastam com os mencionados acima. Especificamente quanto aos casos de hiper-segmentação, os vestibulandos, alvos da pesquisa de Corrêa (1997), tomam os procedimentos e convenções ortográficas, para usar as palavras do próprio autor, *ao pé da letra*.

Embora não se tratando de escrita infantil, tais dados mostram, segundo Corrêa (1997), o que Silva (1994) descreve como “uma convivência entre a percepção da escrita e um componente tônico da fala como marcadores de possíveis pontos de corte para a criança” (SILVA, 1994, p. 75). Baseado em Silva, Corrêa enfatiza, ainda, que fatos como os citados por ele mostram como podem ficar preservados tanto as marcas do contato com a escrita quanto os critérios intuitivos incorporados para a segmentação de um enunciado escrito.

Vejam, agora, um exemplo, citado pelo autor, que comporta um dado de escrita hipo-segmentado:

Bem que o mundo onde vivemos, poderia ser melhor sem violência; mortes, drogas, e tudo de ruim que existe nesta vida, eu cresci no meio de muita violência, drogas, mas não tenho **nada haver** com isso, prefiro levar a minha vidinha tranqüila, vendendo balas nos faróis e catando papel na rua... (texto 01-044) (apud CORRÊA, 1997, p. 330).

No que se refere a esse dado, Corrêa (1997) assinala que ele destoa do que comumente se espera, a saber, que o escrevente esteja, como a criança na escrita espontânea, tentando “representar graficamente um trecho de um discurso seu” (Silva 1994). Este exemplo parece ser, ao contrário, “um contato com a escrita e com as recomendações passadas durante anos de escolarização que está sendo determinante na segmentação do escrevente” (CORRÊA, 1997, p. 330-1)

Um dos empregos do “h”, segundo Corrêa (1997), acontece no princípio de certas palavras como “haver”, em uso ligado à etimologia e à tradição escrita do português. Para o autor “Parece ser essa tradição que está sendo buscada nesse caso especial de hipo-segmentação levada a efeito pelo escrevente, forma de atender às insistentes recomendações

das tarefas escolares” (CORRÊA, 1997, p. 331). Neste exemplo, seria, pois, a imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado e a superestimação do interlocutor representado que atuariam neste momento da sua escrita.

Acreditamos, entretanto, que também a criança, nos momentos nos quais separa menos do que o esperado pelas convenções ortográficas, não está, exclusivamente, tentando “representar graficamente um trecho de um discurso seu” (Silva 1994). Na escrita infantil, como gostaríamos de mostrar neste nosso trabalho, as crianças parecem lidar, assim como nos casos estudados por Corrêa, ora com a imagem que elas fazem do código escrito institucionalizado (ou, de modo mais amplo, com fatos mais diretamente ligados à sua circulação por práticas letradas), ora com o que elas imaginam ser a gênese da (sua) escrita (ou, com fatos mais diretamente ligados à sua circulação por práticas orais).

Corrêa (1997) salienta, ainda com relação ao exemplo destacado, que os anos de escolarização pelos quais os vestibulandos, alvo de sua pesquisa, passaram, interfeririam (diríamos, atuariam) no seu modo de segmentar o enunciado escrito. Este tipo de escrita ocorreria sempre que o escrevente buscasse seguir o que imaginaria ser as convenções ortográficas. O autor lembra que, embora o critério fundamental usado pelos vestibulandos seja, nos casos apresentados anteriormente, seguir um modelo mais institucionalizado de escrita, segui-lo significaria apenas seguir a representação (imagem) que o escrevente faz desse modelo, produzindo, assim, um modo heterogêneo de constituição da escrita.

As considerações de Corrêa (1997), citadas até o momento, ilustram a postura teórica alternativa assumida por este autor para a análise de textos produzidos por vestibulandos. O autor, ao assumir tal postura, busca uma mudança na maneira de entender a relação entre o oral e o escrito. Tal relação, para Corrêa, constitui “um fator que marca a heterogeneidade **da** escrita e não a heterogeneidade **na** escrita” (CORRÊA, 2001, p. 143). Com isso, o autor procura ligar, propositalmente, uma prática social do campo das práticas orais (denominada por ele de “modo de enunciação oral”) a uma prática social do campo das práticas letradas (denominada por ele de “modo de enunciação escrito”), já que acredita que é sempre o produto do trânsito entre estas práticas sociais que nos chega como material de análise, tanto no que se refere ao modo de enunciação falado, quanto ao modo de enunciação escrito.

1.4 Observações finais



Optamos, neste trabalho, por entender os espaços em branco da escrita como signos e/ou sinais gráficos – cujo funcionamento relacionar-se-ia, sobretudo, ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito – responsáveis pela divisão, de diferentes maneiras, do fluxo textual em porções menores. Com base nesta definição, buscamos apresentar, neste Capítulo, alguns trabalhos que tratavam de usos não-convencionais de espaços em branco entre palavras na escrita infantil e, assim, com base em afirmações presentes nestes trabalhos, sugerimos que segmentações não-convencionais presentes em produções escritas infantis podem constituir índices do funcionamento lingüístico da escrita infantil e de processos de subjetivação do escrevente. A partir dessa nossa hipótese, optamos por entender usos não-convencionais de espaços em branco como marcas de *heterogeneidade* da escrita.

Tentamos, também, dar alguns contornos a essa nossa opção, fazendo uma primeira apresentação do trabalho de Corrêa (1997), particularmente em momentos nos quais este autor assume uma postura alternativa para a análise de dados de segmentação escrita não-convencionais, entendendo estes dados como marcas de “um processo de agrupamento do heterogêneo dos fatos lingüísticos do falado e do escrito” (CORRÊA, 1997, p. 46). Acreditamos, todavia, que seja necessário explicitar, melhor, o que estaremos tomando por *heterogeneidade da escrita* e qual a relação entre este conceito desenvolvido por Corrêa e dados de segmentação escrita não-convencionais produzidos pelas crianças. Tal explicitação será feita no capítulo seguinte (Capítulo 2).



CAPÍTULO 2

A SEGMENTAÇÃO ESCRITA INFANTIL NÃO-CONVENCIONAL COMO MARCA DE HETEROGENEIDADE DA ESCRITA

Exporemos, neste capítulo, bases teóricas que nos permitirão entender *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais como *marcas de heterogeneidade da escrita infantil*, heterogeneidade esta que, conforme adiantamos, se define por um modo particular de entender a relação entre o oral e o escrito, vistos como práticas sociais e inalienáveis à relação sujeito/linguagem (CORRÊA, 1997).

Para tanto, faremos, inicialmente, referências a trabalhos que têm demonstrado preocupação em observar relações entre fala/escrita, letramento/oralidade, oral/escrito do ponto de vista de seus encontros. Logo em seguida, traremos à cena considerações de Corrêa (1997) a respeito da proposição de um *modo heterogêneo de constituição da escrita*, conceito este que, a nosso ver, assinala, de forma surpreendente, vínculos entre práticas orais e letradas da linguagem. Ainda neste Capítulo, vamos nos deter na explicitação de como iremos preferencialmente entender os conceitos de *letramento*, de *segmentação não-convencional* e de *sujeito*, conceitos estes que constam deste nosso trabalho e que – acreditamos – merecem atenção especial.

A relação de convivência oral/escrito

A natureza da relação entre fala e escrita ou, numa outra formulação, entre oralidade e letramento, constitui matéria de reflexão em diferentes disciplinas e/ou áreas de pesquisas



que, de uma forma ou de outra, têm se dedicado à compreensão de questões que envolvem a linguagem. Abaurre (1999), ao discutir questões sobre a relação entre escolha de letras e percepção de sons – a partir daquilo que considera como textos espontâneos – sugere a existência de “duas posições extremas” no que se refere à abordagem da relação oralidade/escrita no tratamento de escritas infantis. Estas duas perspectivas mais tradicionais são definidas por Abaurre (1999) como: (a) a tese da dependência radical da escrita à fala; (b) a tese da autonomia radical da escrita com relação à oralidade.

A primeira referir-se-ia àqueles trabalhos que postulavam a escrita como “colada” à oralidade; já a segunda, aos trabalhos que entendiam que a escrita estava imune aos efeitos da oralidade, “por se tratar de uma modalidade que ao longo do seu percurso evolutivo teria já rompido quaisquer vínculos com o oral” (ABAURRE, 1999, p. 172).

Mais recentemente, todavia, alguns autores têm procurado refletir sobre a relação oralidade/letramento de uma perspectiva que entende essas práticas numa relação interativa, reflexões feitas não apenas a propósito do que se tem chamado tradicionalmente de aquisição da linguagem – oral ou escrita. Assim, temos alguns trabalhos em áreas dedicadas a pesquisas culturais/históricas e na área da pesquisa lingüística que aludem, às vezes de forma explícita, às vezes, nem tanto, à existência de uma relação não-dicotômica entre oralidade/letramento.

Com relação às pesquisas culturais/históricas, o trabalho de Graff (1999) – *Reflexões sobre a história da alfabetização: panorama, crítica e propostas* –, de Haveloch (1997) – *A equação oralidade — cultura escrita: fórmula para a mente moderna* – e de Gnerre (1985) – *Linguagem, escrita e poder* –, serão tomados como exemplo.

Graff (1999), embora discuta questões relativas principalmente à história da alfabetização, propõe, no trabalho acima referido, aproximações entre práticas orais e práticas letradas. Este autor salienta, dentre outros fatos, que um dos problemas para a compreensão da alfabetização fundar-se-ia na *tiranía das dicotomias conceituais*. Para Graff (1999), a dicotomização rígida, que implicaria em opostos polares, tais como, alfabetizados e não-alfabetizados, **escrito e oral**, impresso e manuscrito, obstruiriam a compreensão em estudos de fatos ligados à alfabetização. Para exemplificar essa sua afirmação, o autor toma como aspecto privilegiado a dicotomia escrito/oral:

Simplificando um processo sócio-cultural de intercâmbio e de interação complicado e complexo, podemos dizer que a alfabetização ocidental, desde a sua ‘invenção’, com o alfabeto grego e a primeira difusão popular nas cidades-estado da época clássica, foi *formada, moldada e condicionada* pelo mundo oral que ela penetrou. (GRAFF, 1999, p. 36, grifos do autor).

Ao lado de vários fatos históricos apresentados por Graff (1999), citados com o intuito de comprovar essa sua suposição, o autor conclui que:

A alfabetização, na forma do alfabeto Ocidental, foi primeiro moldada por uma cultura oral poderosa. Similar e analogamente, a escrita e a literatura escrita foram também assim condicionadas, exatamente como a imprensa o foi pelas tradições tanto das culturas orais quanto das manuscritas. Por outro lado, não se pode ignorar que a leitura, a escrita, e a imprensa tiveram seus efeitos sobre modos, meios, e processos culturais tradicionais e orais. (GRAFF, 1999, p. 37-38).

O autor afirma que o oral e o escrito não precisariam ser colocados em oposição como simples opções. Caberia ao estudioso da cultura e da sociedade (e também ao lingüista, acrescentamos) buscar formas de interações e avaliar a natureza e efeito dos padrões resultantes deste complexo processo sócio-cultural de **intercâmbio** entre as práticas orais e letradas.

Haveloch (1997), no trabalho referido acima, afirma, na mesma direção, que:

Ambas, a oralidade e a cultura escrita, individualizam-se ao serem contrapostas, embora possam ser vistas ainda como interligadas em nossa própria sociedade. É claro que constitui erro polarizá-las, vendo-as como mutuamente exclusivas. A relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica — afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral — e outra contemporânea — à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, desta forma, as atividades normais da vida cotidiana. (HAVELOCK, 1997, p. 18-19).

Encontramos também em Gnerre (1985), conforme antecipamos, indícios que nos permitem ver, nesse autor, uma aproximação entre práticas orais e letradas, particularmente quando salienta que seria necessário fortalecer, ou mesmo instituir a fase de mediação entre a oralidade e a escrita: “Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou redução extremas dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre a oralidade e a escrita” (GNERRE, 1985, p. 46). É claro que as afirmações de Gnerre (1985) referem-se a um momento específico (alfabetização) e ainda postula a dicotomia (“mediação entre a oralidade e a escrita”), mas sua afirmação parece ser, em alguma medida, já uma intuição sobre a relação constitutiva entre o oral e o escrito.

Conforme antecipamos, vários trabalhos em Lingüística têm se preocupado com a discussão de relações entre oralidade/letramento e/ou fala/escrita e sugerem, de formas

diferentes, uma possível relação não-dicotômica entre estas práticas sociais. Tomaremos, como exemplos, os trabalhos de Collins e Michaels (1991) – *A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da escrita* –, Lemos (1988) – *Prefácio In: A concepção da escrita pela criança* –, Abaurre (1999) – *Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita* –, Tannen (1982) – *The myth of orality and literacy* –, Biber (1988) – *Variation across speech and writing* –, Marcuschi (2001) – *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* –, Tfouni (1994 e 2000) – *Perspectivas históricas e a-históricas do letramento e Letramento e alfabetização* – e Signorini (1999) – *O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados*.

Collins e Michaels (1991), por exemplo, quando fazem considerações sobre como a coesão temática é sinalizada por crianças pequenas, tanto no que denominam como discurso oral quanto no que denominam como discurso escrito, parecem intuir, de alguma forma, uma relação interativa entre oralidade/letramento. Estes autores não chegam a assumir que exista uma relação constitutiva entre essas duas práticas; ao contrário, postulam uma relação dicotômica entre as modalidades escrita e falada:

Nosso primeiro objetivo, ao examinarmos o modo como a coesão era alcançada nas narrativas [infantis], era ter uma visão dos problemas lingüísticos que resultam de habilidades lingüísticas e discursivas bastantes diferentes, que são necessárias para a mudança da modalidade falada para a escrita. (COLLINS & MICHAELS, 1991, p. 245).

Em outros momentos do texto, porém, alguns indícios mostram uma certa impossibilidade de negar a relação (ou equação) oralidade e letramento (fala/escrita). É o que ocorre, por exemplo, quando os autores tratam de distinções propostas por alguns pesquisadores envolvidos no trabalho com diferenças entre fala/escrita. Ao criticar estes autores por se concentrarem amplamente em diferenças formais entre linguagem falada e escrita, Collins e Michaels (1991) sugerem que “estas diferenças formais não são tão absolutas quanto se presumia anteriormente na comparação entre a linguagem falada e escrita” (COLLINS & MICHAELS, 1991, p. 243-4). Além disso, para os mesmos autores:

Embora existam diferenças de sinalização reconhecíveis entre fala e escrita, nós sugerimos a existência de outros aspectos ou convenções compartilhados por ambas as modalidades, seja qual for a tarefa, no sentido de que falantes e escritores têm um problema comum quanto ao reconhecimento da coerência ou ligação de um

discurso. (COLLINS & MICHAELS, 1991, p. 244).

A intuição de uma relação interativa entre oralidade/letramento e/ou fala/escrita pode ser observada, também, em considerações de Lemos (1988), quando a autora propõe um “preâmbulo sobre o quanto e o que do discurso oral está *presente* na aquisição da escrita” (LE MOS, 1988, p. 19, grifo nosso). Segundo Lemos seriam

justamente os diferentes *modos de participação* da criança nas práticas discursivas orais em que essas atividades [atividades que envolvem a escrita] ganham sentido, que permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (LE MOS, 1988, p. 20, grifo da autora).

Para Lemos, seriam, pois, diferentes modos de participação da criança, em suas práticas **orais**, com práticas de leitura e escrita, que permitiriam que ela construísse uma relação com a escrita, entendida como prática discursiva e como objeto.

Abaurre (1999), em trabalho já citado, faz, também, algumas considerações importantes no sentido de aproximar as relações entre o que a autora chama de oralidade e escrita. Ao opor-se, em alguma medida, ao que designa “duas posições extremas” – (a) a tese da dependência radical da escrita à fala; (b) a tese da autonomia radical da escrita com relação à oralidade –, no que se refere à abordagem da relação que denomina de oralidade/escrita, a autora sugere, a partir de alguns dados de escrita infantil, uma reformulação destas duas hipóteses tradicionais. Na análise que faz das tentativas de escrita da palavra *muito* feitas por uma criança, a autora afirma que

interessante

o dado, em sua singularidade, provoca naturalmente uma hipótese que se coloca no intervalo entre as duas hipóteses radicais anteriormente mencionadas. Formula-se, então, a pergunta: e se a escrita se concebesse como modalidade autônoma, sim, a não ser confundida com a modalidade oral, mas estivesse sujeita, em determinadas circunstâncias, a contatos episódicos com o fônico? (...) Observe-se que a assunção de tal hipótese não implica, de forma alguma, que as crianças tenham algum tipo de consciência dos aspectos fônicos da sua língua e que objetivem representá-los na escrita. A hipótese, conforme formulada, prevê apenas a possibilidade de algum ‘vazamento’ do oral para o escrito, algo que pode escapar completamente às intenções e ao controle de quem escreve. (ABAURRE, 1999, p. 174)

A autora acrescenta que seria necessário explicar, ainda, o que poderia motivar o que ela considera como *vazamento* do oral para o escrito e salienta, também, que muitos dados

seriam opacos “do ponto de vista do que os teria tornado ‘gatilho’ para a presença de alguma marca da oralidade na escrita” (ABAURRE, 1999, p. 174).

Embora esta autora refira-se apenas a um aspecto da escrita infantil – a relação entre a escolha das letras e a percepção dos sons – e postule um *vazamento* da oralidade para a escrita, vemos, em suas afirmações, a possibilidade de uma relação de *intercâmbio* ou de tensão mútua entre o oral e o escrito.

Muitas pesquisas sobre o que se tem chamado de aquisição de escrita infantil – tais como as três últimas citadas acima – poderiam fornecer subsídios para entendermos a relação entre o oral e o escrito como uma relação dialógica por excelência, embora o objetivo, na grande maioria destes trabalhos, seja em sentido inverso a esse. Ou seja, nestes trabalhos, os propósitos estão relacionados à busca de marcas de interferência, vazamento, influência da oralidade (ou da fala) **na** escrita infantil e não na busca de vínculos constitutivos entre estas duas práticas.

A intuição de uma relação não-dicotômica entre o oral e o escrito aparece, também, em trabalhos preocupados com o questionamento de afirmações tais como a de a escrita constituir-se como uma modalidade inteiramente **autônoma** em relação à modalidade oral. Tomaremos como exemplo o artigo de Tannen (1982), a respeito daquilo que a autora considera como *o mito da oralidade e do letramento*. Neste trabalho, a autora busca, particularmente, problematizar a proposição feita por Oslon (apud TANNEN, 1982, p. 39) de que na escrita “o significado está no texto” e na fala “o significado está no contexto” e, assim, mostrar que a dicotomização rígida entre o oral e o escrito seria equivocada e ocultaria fenômenos que atravessariam as duas modalidades.

Tannen (1982) preocupa-se, então, em meio a outros fatos, com a investigação de possíveis diferenças entre a língua falada e a escrita e/ou entre oralidade e letramento, particularmente – destacando o que nos interessa – no que se refere à hipótese segundo a qual a escrita (e/ou as estratégias letradas) seria convencionalizada e independente do contexto enquanto que a fala seria fortemente dependente do contexto e daquilo que a autora define como conhecimento partilhado.

Neste trabalho, Tannen compara estratégias usadas por mulheres gregas e americanas em narrativas (orais) sobre um mesmo filme – narrativas estas coletadas em procedimento experimental. Observa que as mulheres americanas abordaram a tarefa de narrar o filme como uma tarefa mais descontextualizada, tendo em vista que elas estiveram atentas, segundo a autora, para detalhes do filme, enquanto que as mulheres gregas buscaram, de acordo com Tannen, construir uma história efetiva e estiveram mais inclinadas a omitir ou alterar certos

detalhes do filme. Neste sentido, para autora, as mulheres americanas usaram mais estratégias que poderiam ser consideradas letradas em suas narrações e, em contrapartida, as mulheres gregas privilegiaram o que Tannen considera como estratégias orais. A autora afirma – acertadamente a nosso ver – que o fato de as mulheres americanas terem utilizado estratégias tidas como letradas deve-se, em grande parte, ao contexto no qual foram coletadas estas narrativas: no cenário universitário. Segundo Tannen, as narrativas produzidas pelas mulheres americanas não foram, então, totalmente descontextualizadas, ou seja, embora elas não tenham abordado a narrativa do filme como um trabalho contextualizado na interação interpessoal, elas, talvez, tenham abordado tal narrativa como um trabalho contextualizado na instituição escolar.

Tannen, com base, sobretudo, em observações como as expostas acima, conclui que:

(...) ambas as estratégias orais e letradas podem aparecer no discurso falado. Compreender isto, leva-nos a não pensar em oralidade e letramento como uma divisão absoluta, e leva-nos não cair na armadilha de pensar em letramento ou discurso escrito, como descontextualizado. Finalmente, os exemplos apresentados de estilos conversacionais tornam claro que é possível ser tanto altamente oral quanto altamente letrado. Assim, leva-nos a não sermos compelidos a chamar alguns povos de orais e outros de letrados. (TANNEN, 1982, p.47-48)¹⁶

É necessário observar que a afirmação da autora de que não devemos pensar as relações entre oralidade e letramento como relações entre dois pólos absolutamente opostos refere-se, especialmente, ao aspecto destas duas práticas privilegiado por ela: a hipótese da descontextualização. Consideramos, entretanto, relevante salientar que, com base nestas afirmações, podemos notar, também nesta autora, uma tendência para a observação de relações entre fatos da oralidade e do letramento do ponto de vista de seus encontros. Não se trata, portanto, de negar que existam diferenças entre os dois modos, mas, sim, de perceber que estas diferenças são relativas e não suficientes para opor fala e escrita ou letramento e oralidade.

Biber (1988), em trabalho que trata de variações na fala e na escrita, defende, também, a posição de que não poderíamos tratar de relações entre fala/escrita e letramento/oralidade de maneira estanque e dicotômica. Propõe, a partir deste posicionamento, que se observem

¹⁶ (...) *both oral and literate strategies can be seen in spoken discourse. Understanding this, let us not think of orality and literacy as an absolute split, and let us not fall into the trap of thinking of literacy, or written discourse, as decontextualized. Finally, the examples presented of conversation style make it clear that it is possible to be both highly oral and highly literate. Thus, let us not be lured into calling some folks oral and others literate.* (TANNEN, 1982, p. 47-48).

relações entre o oral e o escrito a partir de um contínuo tipológico de gêneros textuais.

No referido trabalho, Biber (1988) tinha por objetivo especificar relações multidimensionais entre os muitos tipos diferentes de fala e de escrita em inglês. O autor preocupou-se, sobretudo, em mostrar que a variação entre textos no interior da fala e da escrita é freqüentemente tão grande quanto a variação entre os dois modos. Neste seu estudo, o autor não identificou nenhuma distinção absoluta entre o falado e o escrito. Ao contrário, as relações entre textos falados e escritos seriam, para Biber, complexas e estariam associadas a uma variedade de diferentes considerações situacionais, funcionais e de processamento. Como resultado de suas análises, o autor concluiu, em meio a outros fatos, que uma distinção absoluta entre falado/escrito não pode ser considerada como central para o exame de relações entre textos falados e escritos.

Marcuschi (2001), baseado principalmente nas proposições de Biber (1988), sugere, também, que a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos. A proposta deste autor é colocar a relação entre fala e escrita, assim como fez Biber (1988), dentro de um contínuo tipológico de práticas sociais. Ao analisar a relação entre oralidade e escrita a partir da analogia entre meio de produção e concepção discursiva, o autor conclui que existem gêneros textuais (domínios) que são prototípicos do sonoro/oral e outros que são prototípicos do gráfico/escrito. Marcuschi (2001) acrescenta que existe, também, um domínio intermediário, que representaria gêneros tidos como *mistos*¹⁷ – quanto ao meio de produção (sonoro/gráfico) e à concepção discursiva (oral/escrita).

A relação de convivência entre oral/escrito é percebida também por pesquisadores envolvidos em questões sobre o letramento. Vejamos, neste ponto, referências a tal relação, feitas em trabalhos de Tfouni (1994 e 2000). Nestes trabalhos, Tfouni preocupa-se, dentre outros fatos, com questões ligadas ao que ocorre com adultos não-alfabetizados “que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, ou seja, uma sociedade *letrada*.” (TFOUNI, 2000, p. 07, grifo da autora). Como consequência desta sua preocupação, Tfouni acaba por discutir questões ligadas à definição da noção de letramento.

Quando propõe mostrar diferenças entre aquilo que considera como duas posições

¹⁷ Este domínio intermediário, ou domínio misto, no qual ocorreria a mesclagem entre as modalidades escrita e falada, ocorreria apenas algumas vezes e em alguns gêneros textuais (convocações, comunicados, anúncios classificados, noticiário de rádio, noticiário de tv e explicações técnicas).

sobre o letramento – perspectivas históricas e a-históricas do letramento –, Tfouni (1994) indica a noção de letramento privilegiada em seus trabalhos: “**letramento** (...) é um processo, cuja natureza é **sócio-histórica**” (TFOUNI, 1994, p. 50, grifo da autora). Desse modo, a autora marca-se distante de concepções de letramento que “não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição ‘fraca’ quanto à sua opção processual e histórica” (TFOUNI, 1994, p. 50).

Em decorrência desta sua posição quanto à noção preferencial de letramento, Tfouni (1994) acredita que seria necessário aceitar que “tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral” (TFOUNI, 1994, p. 56). A autora adota esta posição para poder incluir, entre os *letrados*, também os não-alfabetizados e pessoas com baixo grau de escolaridade: “essa **interpenetração** entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não-alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm baixo grau de escolaridade” (TFOUNI, 1994, p. 50, grifo nosso).

Para mostrar o que considera como **interpenetração** entre essas duas modalidades da linguagem – oral e escrita –, a autora, pelo viés de questões ligadas àquilo que entende por autoria¹⁸, busca indicar “características do discurso escrito presentes no discurso oral de analfabetos” (TFOUNI, 1994, p. 58). Com base em reflexões sobre uma história contada oralmente por dona Madalena – uma senhora negra e analfabeta –, Tfouni sugere como a oralidade, nesta senhora, é *perpassada pela escrita* (TFOUNI, 1994, p. 58, grifo nosso).

Em Tfouni (2000), aparecem, novamente, algumas reflexões da autora sobre as narrativas (de ficção) contadas oralmente por esta senhora – segundo Tfouni (2000), na investigação que desenvolveu, foram levantados 54 títulos de narrativas que dona Madalena afirma saber contar. No trabalho em questão, depois de apresentar aquilo que considera como algumas “evidências de que dona Madalena não é um mero eco de fórmulas preexistentes” (TFOUNI, 2000, p. 62) – para a autora, é possível observar, nas narrativas contadas por dona Madalena, que ela está “constantemente atuando sobre a estrutura lingüístico-discursiva das narrativas que produz” (TFOUNI, 2000, p. 62) –, Tfouni conclui que:

Todos esses aspectos encaminham nossa conclusão para a postulação de que a função-autor dessas narrativas está sendo preenchida pela própria dona Madalena. Ora, sendo ela analfabeta e, portanto, sem uma história interacional que incluía

¹⁸ A noção de autoria, no texto de Tfouni (1994), “tem a ver com a noção de **sujeito do discurso**” (TFOUNI, 1994, p. 56, grifo da autora). O autor seria aquele que organiza o intradiscurso, “dando-lhe uma orientação, através de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentidos e não outros serão produzidos durante a leitura” (TFOUNI, 1994, p. 59).

práticas de contato direto com textos escritos, pode se concluir que seu discurso oral está **atravessado** por características que geralmente são atribuídas ao discurso escrito, sendo a função-autoria o critério central que define essa posição. (TFOUNI, 2000, p. 62, grifo nosso)

Note-se que, ao afirmar que o discurso oral de dona Madalena estaria **atravessado** por características que geralmente seriam atribuídas àquilo que a autora denomina como discurso escrito, Tfouni impõe uma dimensão outra à relação de convivência entre o oral e o escrito: não se trata mais de *intercâmbio, tensão mútua e criativa e/ou de mediação*, mas de uma relação constitutiva entre o oral e o escrito.

Considerações semelhantes são feitas por Signorini (1999), quando esta autora trata de textos de sujeitos não ou pouco escolarizados – textos que, para Signorini, têm parentesco “com uma família de outros objetos *mistos ou híbridos* que povoam o cotidiano de diferentes grupos socio-culturais, como é o caso, por exemplo, do folheto de cordel e das mensagens via internet” (SIGNORINI, 1999, p. 5, grifo nosso). Na análise que faz destes textos, a autora busca mostrar alguns indícios “de como se constrói a percepção escolarizada desse tipo de produção escrita como cópia precária, simulacro, e, a partir daí, como não existente em contextos reais, no sentido de relevantes, de uso” (SIGNORINI, 1999, p. 7). Para a autora, tais indícios permitiriam “uma melhor articulação desse modo de percepção com as práticas pedagógicas inspiradas na dicotomização teórico-metodológica entre o oral e o letrado, e entre o falado e o escrito” (SIGNORINI, 1999, p. 7), práticas estas que “tendem a reduzir o falado à condição de resíduo potencialmente descaracterizador de uma escrita pura, ou seja, não ‘contaminada’ pela oralidade” (SIGNORINI, 1999, p. 5).

Dentre as importantes considerações que faz no sentido de defender a hipótese de que seria mais produtivo pensar o oral no escrito como granulação ou retícula e não como resíduo – destacando o que nos interessa mais de perto –, a autora faz várias afirmações, no contexto de discussões sobre cartas produzidas por alunos de curso supletivo do primeiro grau. A autora conclui, a partir de sua análise, que, por textos como os explorados em seu trabalho trazerem para a escrita o falado de grupos sociais desprestigiados, “com suas variedades lingüísticas e práticas comunicativas estigmatizadas” (SIGNORINI, 1999, p. 5) em relação ao padrão que a autora define como letrado, deixariam à mostra o que a autora define como *hibridismo* constitutivo, para ela, de toda escrita¹⁹:

¹⁹ Signorini (1999) ressalta que alguns textos, que considera como característicos daquilo que chama de cruzamento entre o letrado escrito e o letrado falado, podem não mostrar nitidamente seu *hibridismo de origem*, mas tal hibridismo é característico de toda escrita.

Nesse sentido é que se pode dizer que seria mais produtivo, também para o ensino da escrita, se pensar o oral no escrito como granulação ou retícula e não como resíduo. Como seria também mais produtivo se pensar a aquisição e o exercício da escrita como formas de ação em diferentes esferas socioculturais envolvendo diferentes recursos e interlocutores (SIGNORINI, 1999, p. 12)

Note-se que a preocupação da autora é chamar a atenção para o fato de que textos que define como híbridos – nos quais inclui textos de sujeitos não ou pouco escolarizados – *circulam e funcionam* em diferentes contextos sociais, inclusive na escola. Entretanto, práticas pedagógicas centradas na dicotomização rígida entre o oral e o escrito – que entendem a escrita como pura não podendo, em nenhuma medida, ser confundida com a fala – acabam classificando textos de sujeitos não ou pouco escolarizados como textos que sofreriam *interferências* da oralidade, seriam inadequados e/ou não teriam “legitimidade diante da ‘verdadeira’ escrita” (SIGNORINI, 1999, p. 11). Nesta lógica institucional, segundo a autora, “todo o desafio de escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, estirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou interferência do universo da oralidade” (SIGNORINI, 1999, p. 11).

2.1.1 Uma síntese

Procuramos, acima, apontar observações de alguns autores – em diferentes trabalhos e áreas de pesquisas – sobre um relacionamento não-dual e/ou dicotômico entre fala/escrita e/ou letramento/oralidade. As afirmações destacadas nos trabalhos examinados na seção anterior sugerem, de diferentes maneiras, que a simples oposição oral/escrito, fala/escrita e/ou oralidade/letramento não seria suficiente para explicar o complexo relacionamento entre as práticas letradas e orais da linguagem.

Os trabalhos que examinamos na seção anterior, entretanto, embora considerem o oral e o escrito como fatos relacionados, tendem a tratá-los como fatos que seriam, em sua origem, independentes. Em outros termos, existiriam, nas práticas orais e letradas, textos e/ou discursos que poderiam ser qualificados como unicamente orais e/ou unicamente escritos.

A nosso ver, no entanto, as afirmações destacadas acima indiciam o fato de que, tanto o que se tem agrupado sob o conceito de fala e/ou oralidade, quanto o que se tem agrupado sob o conceito de escrita e/ou letramento, são, em medidas diversas, produtos da interação, interpenetração, atravessamento, tensão, equação – dentre outras tantas palavras que sugerem uma relação não-polar – de um complexo relacionamento entre práticas sociais orais e

letradas.

Esta nossa afirmação ancora-se, sobretudo, no que Corrêa (1997 e 2001) define como *heterogeneidade da escrita*. Gostaríamos, na seção seguinte, de particularizar nossa atenção na discussão deste conceito, de um lado, por acreditar, conforme adiantamos, que ele assinala, de forma surpreendente, vínculos entre práticas orais e letradas da linguagem e, de outro lado, também conforme adiantamos, por ele constituir nossa opção para o entendimento de dados não-convencionais de segmentação na escrita infantil.

2.2. A relação oral/escrito como marca de heterogeneidade da escrita

Na construção do conceito que denomina inicialmente como *o modo heterogêneo de constituição da escrita*, Corrêa (1997) toma por base, de um lado, a crítica que faz ao que considera como “dicotomias radicais” – no que se refere ao tratamento da relação entre o oral e o letrado e o falado e o escrito – e, de outro, a observação que faz daquilo que denomina como “dicotomização metodológica” – no que se refere, também, ao tratamento da relação entre o oral e o letrado e o falado e o escrito.

Precisemos, sucessivamente, esses dois momentos de sua argumentação em favor de um *modo heterogêneo de constituição da escrita*:

Relativamente ao primeiro momento, Corrêa (1997) destaca que a postura definida por ele como “dicotomia radical” seria adotada, por exemplo, por autores como Goody (apud CORRÊA, 1997, p. 27) e Olson (apud CORRÊA, 1997, p. 27). Tal postura se sustentaria, segundo Corrêa,

tanto na afirmação de mudanças radicais nos conteúdos e nos modos de interação verbal a partir do uso dos primeiros registros escritos [Goody, 1979], como na afirmação de um papel decisivo da escolarização, que teria levado a uma crescente autonomia do *texto* (escrito) em relação ao enunciado (*falado*) [Olson, 1977] (CORRÊA, 1997, p. 27).

Estas duas afirmações são ilustrativas de uma posição teórica que conceberia, segundo o autor, a relação entre o oral e o escrito como uma relação entre pólos opostos. Para Corrêa (1997), é possível dizer que “é a partir da criação dessa dimensão entre dois pólos opostos que se desenvolveu a reflexão mais significativa a respeito da relação entre o oral e o letrado tanto na produção de textos escritos, como na produção de textos falados” (CORRÊA, 1997, p. 27).

Com relação a essa posição, Corrêa afirma que “Parece necessário que, de um ponto

de vista metodológico, reconheçamos a diferença, mas não a oposição radical entre o oral/falado e o letrado/escrito” (CORRÊA, 1997, p. 34). Não caberia, pois, segundo o autor, atribuir primazia à fala ou à escrita, como têm feito estudiosos tais como Goody e Olson (apud CORRÊA, 1997, p. 19). Por outro lado, é necessário reconhecer que existem diferenças entre fala e escrita, embora estas diferenças não se sustentem, como parece ocorrer em muitas pesquisas que lidam com o fenômeno das diferenças entre oral/falado e letrado/escrito, nos materiais significantes (fônico-acústicos e gráfico-visuais) destas práticas.

Com relação ao segundo momento de sua argumentação em favor de um *modo heterogêneo de constituição da escrita*, Corrêa (1997), tendo por base formulações, principalmente, de Tannen (1982), Chafe (1982 e 1985), Street (1984), Biber (1988), dentre outros, destaca que estes autores, de diferentes maneiras, abordam a relação entre oral e o letrado e o falado e o escrito a partir daquilo que ele considera como a utilização metodológica da dicotomização – postura que, em sentido lato, afirmaria as diferenças, sem postular a dicotomia entre o oral/falado e o letrado /escrito²⁰.

Ao discutir essas diferentes posições – “dicotomias radicais” e “dicotomização metodológica” – acerca do encontro entre as “*práticas sociais*” do oral/letrado e os “*fatos lingüísticos*”, Corrêa (1997) destaca, dentre outros fatos, que sua posição está ligada preferencialmente à utilização daquilo que considera como *utilização metodológica da dicotomia* entre o oral/falado e o letrado/escrito. Entretanto, o autor utiliza metodologicamente a dicotomia não para propor, como fizeram Biber (1988) e Marcuschi (2001), uma compartimentação de gêneros em um contínuo tipológico, mas para propor aquilo que o autor denomina como *um modo heterogêneo de constituição da escrita*. Com isso, Corrêa procura fugir tanto da postulação de uma dicotomia radical entre o oral/falado e o letrado/escrito, quanto de um trabalho específico com a dicotomização metodológica. Na verdade, esse *modo heterogêneo de constituição da escrita* leva o autor a propor “na linha que assume Street para o oral/letrado – um processo de mixagem, isto é, um processo de agrupamento do heterogêneo dos fatos lingüísticos do falado e do escrito” (CORRÊA, 1997, p. 46).

O *modo heterogêneo de constituição da escrita* está ligado, pois, fundamentalmente a uma “particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e

²⁰ As discussões que fizemos, nas seções anteriores, com o propósito de destacar as diferentes posições de alguns autores a respeito da relação de convivência entre o oral/falado e o letrado/escrito, incluem discussões a respeito de alguns autores citados por Corrêa (1997). Por esta razão, não estenderemos nossas considerações a respeito deste momento de argumentação do autor a favor de um *modo heterogêneo de constituição da escrita*.



letradas/escritas” (CORRÊA, 1997, p. 34). Para Corrêa (1997 e 2001), a relação oralidade/fala/letramento/escrita constitui, então, a própria heterogeneidade da escrita (e não a heterogeneidade **na** escrita), o que equivale a dizer que a heterogeneidade é concebida como constitutiva da escrita e não como uma característica pontual e acessória desta.

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

Por outro lado, o autor procura, também, distanciar-se de avaliações estereotipadas sobre a escrita, particularmente “aquelas avaliações que tomam como parâmetro um modelo abstrato – literário ou não, de boa escrita” (CORRÊA, 1997, p. 86). Contrariamente, tenciona mostrar que “a consideração desse modo heterogêneo pode ser útil como uma contraposição ao preconceito comum com que se tomam as produções escritas consideradas como menos integradas a um padrão tido como legítimo” (CORRÊA, 1997, p. 86).

Na proposição de tal conceito, o autor constrói, metodologicamente, um lugar para observação do fenômeno do encontro entre essas práticas, que nos referidos trabalhos compõe-se de três eixos de representação da escrita nos quais Corrêa acredita que os escreventes de um modo geral e, particularmente, os escreventes estudados por ele (estudantes em situação de vestibular) circulariam em sua prática textual escrita: (1) o da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a gênese da (sua) escrita; (2) o da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser o código escrito institucionalizado; e (3) o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido²¹.

Para Corrêa, como podemos observar acima, o foco é a caracterização do fenômeno do encontro entre práticas orais e letradas. Para este autor, “é *sempre* o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito” (CORRÊA, 2001, p. 142, grifo nosso). Ou seja, não existiriam textos e/ou discursos que poderiam ser caracterizados como

²¹ No capítulo seguinte (Capítulo 3) trataremos mais detidamente destes eixos de circulação dialógica do escrevente, já que é com base nesta utilização metodológica da dicotomia entre o oral/falado e o letrado/escrito que pretendemos observar as marcas lingüísticas de segmentação escrita não-convencionais presentes em produções textuais infantis.

essencialmente orais ou essencialmente escritos; todos são, em verdade, produtos de um modo heterogêneo de constituição.

As considerações que fizemos até o momento e, particularmente, as considerações que procuramos trazer à baila a respeito do conceito construído por Corrêa (1997 e 2001) e definido como *heterogeneidade da escrita* – conceito que, a nosso ver, assinala, de forma surpreendente, vínculos entre práticas orais e letradas da linguagem – visam à compreensão da relação entre o oral e o escrito, nos textos infantis, como uma relação dialógica.

A necessidade de entender, desta forma, a relação entre o oral e o escrito liga-se aos objetivos deste nosso trabalho. Em termos mais específicos, nosso objetivo, neste nosso trabalho, é, seguindo a trilha aberta, sobretudo, por Corrêa (1997), observar o funcionamento lingüístico da escrita infantil do ponto de vista de sua heterogeneidade constitutiva. Para nós, a utilização deste conceito permite considerar as práticas sociais orais e letradas, bem como o material semiótico destas práticas, na complexidade de seu funcionamento.

Acreditamos que, neste momento de nosso trabalho, três esclarecimentos mais gerais devam ser feitos. O primeiro se refere ao que estaremos mais precisamente chamando de letramento. O segundo se refere à explicitação do que estamos tomando como segmentações escritas não-convencionais e, por fim, o terceiro se refere à noção de sujeito que está subentendida em nossas afirmações. As seções seguintes (2.3, 2.4 e 2.5) serão dedicadas a esses esclarecimentos.

2.3 O conceito de letramento²²

²² As reflexões presentes nesta seção estão diretamente ligadas (i) às várias questões discutidas no curso *Estudos do Letramento* que fizemos em janeiro de 2002, no IEL/UNICAMP, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bastos de Mattos; e (ii) às várias questões discutidas ao longo de 2001 e 2002 nos encontros que fizemos, desde o início de nossas atividades no Mestrado, como participante do Grupo de Pesquisa do CNPq *Estudos sobre a construção da escrita*, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Câmpus de Marília, sob a coordenação do Prof. Dr. Lourenço Chacon.



Para discutir a problemática que envolve o conceito de *letramento*, recorreremos, inicialmente e uma vez mais, às considerações de Corrêa (2001), particularmente às considerações feitas por este autor na tentativa, dentre outros fatos, de apresentar uma forma outra de utilização das noções de *letramento* e oralidade. Pretendemos, com isso, dar destaque as afirmações deste autor – assim como às afirmações de Tfouni (1994), que apresentaremos na seqüência –, extremamente pertinentes, quanto aos problemas que surgem, particularmente na nossa sociedade, ao se atrelar *letramento* à alfabetização e/ou à escolarização.

Para propor o que chamaremos de uma reconceptualização dos conceitos de *letramento* e oralidade, Corrêa (2001) procura, primeiramente, desvincular o termo *letramento* do termo alfabetização. Reserva o termo alfabetismo – que, segundo Soares (1998), constitui-se numa outra forma de dizer “*letramento*” –, para designar a condição do alfabetizado, daquele que, segundo o autor, saberia codificar e decodificar os sinais exigidos pela tecnologia da escrita alfabética. Propõe, a partir daí, dois sentidos para o termo *letramento*: um sentido *restrito* e outro *mais amplo*.

O primeiro referir-se-ia à condição do indivíduo que exerceria direta ou indiretamente práticas de leitura e escrita – este é o sentido mais corrente deste termo, já que podemos encontrá-lo em vários autores que tratam, direta ou indiretamente, de questões que envolvem, em alguma medida, o *letramento*. O segundo, menos explorado, ligar-se-ia ao *caráter escritural* de certas práticas, presentes mesmo em comunidades classificadas por Corrêa como de oralidade primária – comunidades que, segundo o autor, “não tiveram contato algum com a escrita tal como a conhecemos” (CORRÊA, 2001, p. 137).

Corrêa (2001) destaca que tal *caráter escritural* estaria relacionado à qualidade de registro da memória cultural de certas práticas sociais orais. Acrescenta que este *caráter escritural* apresentaria um estatuto de permanência no tempo semelhante ao que normalmente é atribuído à escrita: “Pode-se dizer, portanto, que há, em certas práticas orais, um grau de permanência que independe da tecnologia da escrita alfabética e que vem exemplificado nos estudos de literatura oral” (CORRÊA, 2001, p. 137). O autor salienta que, em sociedades ágrafas, seria a palavra testemunho do relato oral que apresentaria e faria o ouvinte compreender e vivenciar um fato à distância.

O objetivo do autor, ao propor esse conceito amplo de *letramento*, é o de

dar anterioridade histórica a essa prática e à condição de letrado em relação à alfabetização e ao contato (mesmo que indireto) com a leitura e a escrita. Nesse sentido, oralidade (primária) e *letramento* são contemporâneos e sua contemporaneidade pode ser constatada pelo modo como os fatos são registrados linguisticamente. (CORRÊA, 2001, p. 138).

A utilização desta noção ampla de letramento é justificada por Corrêa (2001) quando este autor afirma que esta noção possibilitaria o trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as práticas sociais do campo das práticas letradas; dito de outro modo, seria uma maneira de “justificar a presença de fatos lingüísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação escrita” (CORRÊA, 2001, p. 142), objetivo deste e de outros trabalhos do autor, conforme o que expusemos na seção (2.1.4.).

Corrêa (2001), ainda quando trata do que define como conceito amplo de letramento, observa que a concepção de letramento como uma questão de graus, associada ao letramento em sentido *restrito*, embora tenha sido um passo importante, “se consideradas as afirmações categóricas, ainda bem recentes, que utilizavam simplesmente a rotulação tradicional de alfabetizado e não alfabetizado, para designar, respectivamente, os indivíduos dotados ou não da tecnologia da escrita alfabética” (CORRÊA, 2001, p. 139), implica numa gradação, que impõe um pólo máximo e outro mínimo, com base no critério da alfabetização. Assim, o primeiro pólo seria representado por aqueles indivíduos “letrados” que teriam autonomia e pleno domínio do alfabeto e das práticas de leitura e escrita, e o segundo seria representado por aqueles indivíduos que estariam envolvidos em certos círculos em que se dão as práticas de leitura e escrita. Ocorreria, nos dois casos, que, mesmo indiretamente, os indivíduos, para serem considerados letrados, teriam que estar envolvidos em práticas e usos da escrita alfabética.

Vale, neste ponto, observar, em detalhe, alguns aspectos relativos ao que estamos chamando de reconceptualização dos conceitos de letramento e oralidade propostos por Corrêa (2001). Nas observações que fizemos acima, três aspectos principais parecem caracterizar, de um outro modo, a noção de letramento e de oralidade: (a) a desvinculação, feita pelo autor, do conceito de letramento do conceito de alfabetização; (b) a natureza daquilo que Corrêa chama de *caráter escritural* das práticas sociais orais; e, por fim, (c) a contemporaneidade da oralidade (primária) e do letramento.

Relativamente ao primeiro aspecto, interessa observar que uma das primeiras tarefas feitas por Corrêa (2001), ao propor uma noção outra para o conceito de letramento, foi desvinculá-lo do termo alfabetismo – em Soares (1998), como o próprio Corrêa (2001) salientou, o termo alfabetismo refere-se também ao termo letramento – e, com isso, o autor dá, a nosso ver, o primeiro passo para desvincular o termo letramento do termo alfabetização.



Vale lembrar que o conceito de letramento, segundo Kleiman (1995), começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar estudos sobre aquilo que a autora denomina como impacto *social da escrita* de estudos sobre alfabetização, “cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 7). Tfouni (1994), a propósito, salienta que a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da “tomada de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla, e até determinante desta” (TFOUNI, 1994, p. 50). Para esta autora, entretanto, no processo de determinação daquilo que considera como um novo sentido da palavra letramento, em decorrência das diferentes posições teóricas adotadas, ocorreu “uma polissemia relacionada à mesma, o que torna sua conceituação complicada.” (TFOUNI, 1994, p. 50).

A mesma autora observa, quando examina três posições que qualifica como pertencentes a perspectivas a-históricas do letramento, que

não importa a perspectiva: a ênfase é sempre colocada nas ‘práticas’, ‘habilidades’, ‘conhecimento’, voltados sempre para a codificação e decodificação de **textos escritos**. Ou seja, existe aí uma superposição entre **letramento e alfabetização**. Em segundo plano, às vezes de maneira apenas sugerida, aparece também uma relação entre **letramento e escolarização, ensino formal** (TFOUNI, 1994, p. 51, grifo da autora).

Tal constatação pode ser verificada, por exemplo, no trabalho de Soares (1998). Neste trabalho, a autora realizou um estudo sobre o tema *letramento* e, em vários momentos, procura definir letramento e alfabetização em separado. Entretanto, quando define a condição de letrado, não deixa de vincular essa condição à alfabetização:

O adjetivo *letrado*, e seu feminino *letrada*, serão usados no restante deste texto com um significado que não é o que têm (por enquanto) nos dicionários: serão usados para caracterizar a pessoa que, **além de saber ler e escrever**, faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita. Serão usados também os adjetivos *iletrado/iletrada* como seus antônimos (SOARES, 1998, p. 36, **negrito nosso**)

Num outro momento, a autora define, novamente, o indivíduo letrado como aquele que “**não só (...) sabe ler e escrever**, mas (...) usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a

leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 40, grifo nosso).

Também Kleiman (1995), ao se referir às atividades das sociedades tecnológicas, industrializadas, nas quais a escrita é, segundo a autora, onipresente, ressalta:

Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio, quase tão automáticas como falar e que não requerem, portanto, grandes esforço de concentração ou interpretação, representam **verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não escolarizados, que não tiveram acesso à escola, ou foram prematuramente expulsos dela.** (KLEIMAN, 1995, p. 7, grifo nosso).

Sem negar a importância dos trabalhos de Kleiman e Soares, citados acima – principalmente para a problematização de estudos voltados para o ensino da escrita –, nosso propósito, ao contrapor as afirmações de Soares (1998) e Kleiman (1995) às de Corrêa (2001) e Tfouni (1994), é, conforme adiantamos, apontar para a preocupação destes dois últimos autores, extremamente pertinente, quanto aos problemas que surgem, particularmente na nossa sociedade, ao se atrelar letramento à alfabetização e/ou à escolarização. Quando se pensa a condição de letrado como essencialmente ligada à alfabetização, deixamos de valorizar práticas sociais letradas que não dependeriam diretamente do código alfabético²³. Além disso, no interior de perspectivas que atrelam o letramento à alfabetização ou à escolarização, freqüentemente, as práticas sociais letradas de sujeitos não-alfabetizados, quando consideradas, são definidas negativamente como práticas indiretas, ou quando se pretende um eufemismo, *estratégias*²⁴.

²³ Como por exemplo: práticas letradas de sujeitos como D. Madalena, citadas por Tfouni (1994 e 2000) – cf. seção 2.1 –, e práticas letradas de grupos indígenas – cf. considerações de B-Braggio, nesta seção.

²⁴ Em alguns momentos do curso *Estudos do letramento*, discutimos implicações da utilização da palavra *estratégia* para definir práticas sociais de sujeitos não-alfabetizados que vivem no interior de sociedades que, como a nossa, utilizam escritas (estratégias tais como: pegar corretamente um ônibus; reconhecer nomes de ruas, lojas; solicitar que alguém escreva ou ditar uma carta; pedir a alguém que leia uma carta ou um jornal; localizar-se a partir de placas; pagar contas, reconhecer logotipos etc). Nas discussões, uma das questões levantadas foi quanto ao caráter negativo desta definição: a palavra *estratégia*, neste contexto, parece estar relacionada a uma forma de desvio do padrão. Encontramos, em Street (1994), considerações que caminham na mesma direção, ou seja, considerações nas quais o autor procura problematizar a noção de que existiria um letramento *padrão* e *desvios* deste padrão. Para Street (1994), existiriam, nas diferentes sociedades, práticas de letramento culturalmente consideradas como dominantes (padrão). O fato de um tipo ou forma cultural de letramento apresentar-se como dominante seria, geralmente, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia, nos quais o letramento dominante seria apresentado como o *único* tipo de letramento. Street (1994) salienta que, quando outras práticas de letramento são reconhecidas – tais como as práticas de letramento associadas a crianças, a diferentes classes econômicas e a grupos étnicos –, elas seriam apresentadas como inadequadas ou tentativas falhas de alcançar o letramento dominante. As pessoas que praticariam estes letramentos alternativos seriam concebidas como culturalmente *desprovidas*. Nas afirmações de Street, em defesa da existência de diferentes letramentos, este autor propõe que seria mais vantajoso e/ou construtivo pensar o letramento tido como padrão como apenas *uma variedade* dentre muitas outras.

Com relação ao segundo e terceiro aspecto que destacamos – referentes àquilo que Corrêa chama de *caráter escritural* de certas práticas sociais orais e à contemporaneidade da oralidade (primária) e do letramento –, consideramos que tais aspectos da reflexão de Corrêa (1997) relacionam-se, dentre outros fatos, à necessidade de repensar a riqueza da oralidade e, com isso, repensar, também, o funcionamento de nosso mundo grafocêntrico, bem como nosso próprio entendimento do que seja a escrita.

A preocupação com o funcionamento de nosso mundo grafocêntrico, bem como com o nosso próprio entendimento do que seja a escrita é demonstrada por B-Braggio (1999) – no contexto de discussões sobre educação indígena – quando esta autora retoma considerações de Battestini:

há entre nós uma clara preferência pela escrita alfabética que está enraizada na crença de que os alfabetos latinos seriam considerados como a forma ótima de simbolizar uma língua através da escrita. Historicamente, tais alfabetos foram sendo impostos pela colonização e difundidos através da evangelização. Em um pólo, pois, situam-se a escrita pictográfica e a logográfica e, em outro, a alfabética. Essas escritas acham-se hoje marcadas por juízos de valor discriminatórios; as primeiras consideradas marginais em relação às últimas, sendo também vistos como marginais os povos que a produziram. (B-BRAGGIO, 1999, p. 140)

Com o intuito de “refletir sobre a escrita, enquanto sistema simbólico de representação, e seu papel na educação escolar dos povos indígenas” (B-BRAGGIO, 1999, p. 140), a autora discute, dentre outros fatos, o conceito de grafismo, de escrita alfabética e suas inter-relações. Defende que, muitas vezes, discussões sobre a relação entre as comunidades indígenas e a língua escrita basear-se-iam apenas na escrita em sua forma alfabética, desconsiderando “outros tipos de escrita, como o grafismo, que fazem parte do contexto sócio-histórico e cultural de parcela significativa de crianças indígenas brasileiras” (B-BRAGGIO, 1999, p. 141). Para esta autora, quando desconsideramos outros tipos de escrita, bem como seu funcionamento e apropriação, fornecemos subsídios para “a concepção da grande divisão (*the great divide*) entre sociedades ágrafas e não ágrafas” (B-BRAGGIO, 1999, p. 141).

Além disso, a autora destaca que

o grafismo realiza, atualiza o universo mítico, religioso e cosmológico.(...) Afinal o grafismo só existe em relação a outro grafismo, com base em suas próprias características. Portanto, estabelece-se uma teia de relações semânticas, em que cada tipo (forma de grafismo) possui elementos que existem numa relação de oposição e de semelhança dentro de um dado grafismo e entre os inúmeros outros

tipos, i. e., com traços que, ao contraporem um dado conjunto a outro, simbolizam coisas diferentes. (B-BRAGGIO, 1999, p. 169).

Para autora, este funcionamento e/ou princípio dos grafismos ligar-se-ia sobremaneira ao princípio que norteia a representação do sistema fonológico de uma língua “na escolha dos fonemas que são distintivos e significativos” (B-BRAGGIO, 1999, p. 169). Estas e outras considerações sobre os grafismos no interior de comunidades indígenas levam a autora a considerar que poderia ser considerado escrita aquilo que, em algumas perspectivas, era considerado apenas desenho e/ou grafismos.

Interessa-nos destacar – ainda com relação às reflexões feitas por B-Braggio (1999) em sua preocupação, bastante pertinente, em adotar uma postura teórica que entenda aquilo que é tradicionalmente considerado como grafismos como sendo escrita –, sua seguinte afirmação:

a valorização e utilização dos grafismos (...) [não implica em] deixar de lado o fato de que é através da escrita alfabética que a criança do mundo ocidental aprende a ler e a escrever de forma sistemática (tentativas recentes de levar algumas comunidades indígenas brasileiras a elaborar uma escrita própria, a partir de modelos de escritas não-alfabéticas, são, no mínimo, equivocadas) (B-BRAGGIO, 1999, p. 140)

Temos, então, de um lado, Corrêa (2001) em defesa da consideração de aspectos que geralmente são atribuídos à escrita – estatuto de permanência no tempo e mobilidade no espaço – também para a oralidade e, de outro, B-Braggio (1999), em defesa da consideração de outros tipos de escrita (os grafismos). No primeiro caso, trata-se de reconhecer, também como fez Tfouni (1994 e 2000), que, em algumas práticas orais, estariam presentes aspectos que quase exclusivamente atribuímos ao código escrito. No segundo caso, trata-se de reconhecer a existência de outros tipos de escrita, que *circulam e funcionam* em diferentes contextos socioculturais. Nos dois casos, trata-se de desvincular a condição de letrado de práticas que envolvem apenas a/uma escrita alfabética.

Acreditamos ser possível, neste ponto de nosso trabalho, indicar efeitos de sentidos preferenciais que adotaremos para o conceito de *letramento* e, analogamente, efeitos de sentidos preferenciais que adotaremos para os conceitos de fala, escrita e oralidade.

Entenderemos, então, neste nosso trabalho, que todo fato lingüístico (fala/escrita) se vincula a uma prática social (oralidade/letramento), ou, mais precisamente, todo fato lingüístico é, também, uma prática social – cf. Corrêa (1997) –, já que acreditamos não ser possível falarmos – dos mais variados modos – ou escrevermos – também dos mais variados modos – sem estarmos imersos em uma *esfera da atividade humana* (BAKHTIN, 1992). Nesse sentido, mesmo os mais rudimentares rabiscos infantis constituem, a nosso ver, uma informação que se dirige a alguém, “é provocada por algo, persegue uma finalidade qualquer, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação verbal, no interior de uma dada esfera da realidade humana ou da vida cotidiana” (BAKHTIN, 1992, p. 307)²⁵.

Além disso, consideraremos o *letramento* – termo que consta exaustivamente deste nosso trabalho – e, também, a oralidade como **processos** “cuja natureza é **sócio-histórica**” (TFOUNI, 1994, p. 50). O *letramento* é, também, mais amplo que alfabetização e que as práticas ligadas a usos da leitura e da escrita alfabética e/ou ortográfica, tendo em vista que em nossa sociedade convivemos com diferentes escritas e que muitas de nossas práticas orais são atravessadas por aspectos que geralmente atribuímos apenas à escrita alfabética (ou ao código escrito).

É necessário salientarmos, entretanto, que os aspectos de *letramento* que iremos observar estarão mais diretamente relacionados com a existência de uma escrita alfabética (e/ou de convenções ortográficas); as práticas que examinaremos estarão, pois, atravessadas por um imaginário em torno desse tipo de escrita. Para os propósitos deste nosso trabalho,

²⁵ Esta nossa afirmação ancora-se, embora por via distinta, também em considerações de Luria (1992) sobre o que entende como desenvolvimento da escrita (pré-história da escrita) na criança. Para ele “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 1992, p. 143). Embora sua preocupação centre-se nos aspectos motores que habilitariam as crianças a aprender a escrever, consideramos suas afirmações no esforço de “traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos na criança” (LURIA, 1992, p. 143) de modo a observar, dentre outros fatos, até que ponto o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que as crianças fariam no papel deixavam de “ser simples objetos que a interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento” (LURIA, 1992, p. 148), importantes para a compreensão da afirmação que fizemos de que mesmo os mais *rudimentares rabiscos* infantis constituem, a nosso ver, uma informação que se dirige a alguém. Luria afirma – a partir das considerações que faz sobre o que designa como primeiro estágio da pré-escrita na criança –, que “(...) não obstante a criança, nesse estágio, não apreender ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença, tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual ela está familiarizada” (LURIA, 1992, p. 154). Para nós, esta afirmação de Luria liga-se ao fato de as crianças “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” atuarem, de alguma forma, em práticas letradas.

consideraremos, então, que, em alguma medida, uma das possíveis características e/ou dimensões do letramento poderia ser o fato de constituir-se como processos de apropriação social e histórica de práticas que envolvem, em medidas variadas, leitura e escrita de uma escrita alfabética. Tal consideração será necessária para entendermos como diferentes modos e histórias de contato que as crianças teriam com tais práticas em seu ambiente sócio-econômico-cultural podem ter sido mobilizados por essas crianças quando propõem segmentações que estaremos chamando de não-convencionais, durante o período tradicionalmente designado como de *aquisição da escrita*.

Dito de outra maneira: tendo em vista que nosso objetivo é observar quais informações sobre uma escrita – que circulam nas práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças atuam – e, particularmente, embora não exclusivamente, quais informações sobre uma escrita alfabética as crianças mobilizariam quando propõem segmentações não-convencionais, faz-se necessário voltarmos nossa atenção para aspectos dessas práticas ligados à escrita alfabética e/ou ortográfica, embora esperemos ter mostrado que, para nós, o letramento não se reduz apenas a informações (diretas ou indiretas) sobre um tal tipo de escrita.

2.4 Os dados não-convencionais de segmentação na escrita infantil.

Acreditamos que seja necessário insistir ainda um pouco mais no que estamos considerando como *segmentação não-convencional*. No decorrer de nosso trabalho, referimo-nos, por diversas vezes, a dados de segmentação escrita *não-convencionais* como aqueles que *se diferenciam* das convenções ortográficas, aqueles que *não coincidem* com as normas ditadas pelas convenções ortográficas ou aqueles que *se distanciam* dos padrões tidos como convencionais, dentre outras formas alternativas a estas.

Tais referências indicam, a nosso ver, que tomamos como ponto de apoio para nossa definição de dado *não-convencional* seu oposto: aquilo que poderíamos chamar de dado *convencional* e/ou de acordo com as normas ortográficas. Mas o que vem a ser uma segmentação convencional? Segundo Silva (1994), Abaurre (1991 e 1992) e Abaurre e Silva (1993), a escrita alfabética faz uso do critério morfológico para definição dos espaços em branco entre as seqüências de letras. Portanto, dado *convencional* deveria ser aquele no qual tomou-se por base as classes de palavras como definidoras de unidades morfológicas.



Entretanto, nada garante, nas produções textuais que serão apresentadas por nós, que as segmentações “adequadas” e/ou “convencionais” propostas pelas crianças, que elas já dominam tais regras de colocação de espaços em branco na escrita²⁶. Pelo contrário. O fato de figurarem, nas produções textuais que compõe nosso corpus exemplos diversos destes, nos quais as crianças propõem segmentações que estamos chamando de *não-convencionais*, contribui, justamente, para uma explicação oposta a esta. Dito de outro modo, nos momentos em que as crianças parecem propor as ditas segmentações *convencionais* e suas escritas aparecem mais “controladas”, o que parece ocorrer é que o produto final (segmentação de acordo com a norma ortográfica) escondeu o processo de constituição desta escrita (dialógico, por excelência), o que não significa, por outro lado, que ele não esteve presente o tempo todo.

Com efeito, optamos, em nosso trabalho, por buscar critérios que subjazem às ditas segmentações *não-convencionais*, de um lado, porque elas podem ser consideradas como momentos de *heterogeneidade mostrada*, ou seja, “formas lingüísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante [leia-se, também, escrevente] com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 24). Nossa opção deriva, de outro lado, da importância, negativa, atribuída a esse tipo de funcionamento da escrita infantil: geralmente, as segmentações *não-convencionais* são tidas como “erros” ou como “problemas” da escrita infantil. É justamente contra essa posição que procuraremos nos colocar, como esperamos ter mostrado nas considerações que fizemos até o momento, entendendo, conforme antecipamos, as segmentações *não-convencionais* como *marcas* que apontam para o funcionamento lingüístico da escrita infantil e para processos de subjetivação do escrevente.

Esta nossa última afirmação nos leva a seção seguinte, na qual trataremos, de acordo com o que propusemos anteriormente, de aspectos da noção de sujeito que está subentendida em nossas afirmações.

2.5 Uma noção de sujeito

Por diversas vezes afirmamos que a hipótese que orienta nosso trabalho é a de que as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita, produzidas pelas crianças, que se distanciam de

²⁶ O mesmo aplica-se ao que poderíamos chamar de escrita adulta. Embora seja menos comum encontrarmos usos adultos de marcação dos espaços em branco não-convencionais, eles ocorrem e parecem estar ligados aos mesmos fatores que mobilizam as segmentações infantis não-convencionais.

convenções ortográficas são marcas que apontam, ao mesmo tempo, para o funcionamento lingüístico da escrita infantil e para processos de **subjativação** do escrevente.

Sugerimos – com base em considerações de Authier-Revuz (1990) –, também, que as segmentações *não-convencionais* podem ser tidas como formas lingüísticas de representação de diferentes modos de **negociação do sujeito** falante/escrevente com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Ou seja, para nós, as segmentações *não-convencionais* que, geralmente, são descritas como “erros” ou “problemas” da escrita infantil serão vistas como *marcas* lingüísticas que ilustram o posicionamento da criança enquanto **sujeito** da (sua) escrita

Mas quem é esse sujeito que fica subentendido em nossas afirmações?

Para responder, em alguma medida, esta questão, gostaríamos de trazer à cena a seguinte afirmação de Possenti (1999):

Parece certo que não se pode mais operar produtivamente, a não ser ficando apenas nos casos limite, com uma concepção de sujeito livre, uno e consciente, nem com a simplificada noção de sujeito assujeitado, entendido como simples efeito da linguagem ou de maquinarias exteriores e anteriores. (POSSENTI, 1999, p. 157).

A partir desta afirmação, é possível observar que a noção de sujeito que privilegiamos distancia-se, de um lado, da noção desenvolvida a partir, principalmente, do estruturalismo saussuriano – na qual o sujeito seria apenas um reproduzidor de estruturas – e da noção assumida pela teoria gerativista de Chomsky – para a qual o sujeito seria “um sujeito falante ideal, totalmente abstrato, universal, recipiente inato de um conjunto infinito de regras sintáticas, semânticas, fonológicas que constituem o que ele chama de competência lingüística” (CORACINI, 1990, p. 86).

A noção de sujeito que privilegiamos distancia-se, de outro lado, também de noções desenvolvidas em estudos de Benveniste, noção esta que “carrega consigo a concepção simplista de sujeito consciente que intencionalmente chama a si próprio de ‘eu’ e ao seu interlocutor de ‘tu’” (CORACINI, 1990, p. 88), já que o sujeito, em Benveniste, poderia, em alguma medida, ser caracterizado pela sua homogeneidade e unicidade; é um sujeito que “se constitui na medida em que interage com um *tu* – alocutário – opondo-se ambos à não-pessoa, *ele* (...). Apesar deste *tu* ser complementar e indispensável, na relação é o *eu* que tem ascendência sobre o *tu*.” (BRANDÃO, 1998, p. 49, grifo da autora).

Ainda a propósito da noção de sujeito que privilegiamos, ela distancia-se, também, em alguma medida, da noção de sujeito como assujeitado “provindo (...) de um determinado lugar

institucionalizado, sem qualquer possibilidade de sua interferência” (POSSENTI, 1999, p. 157).

Em outros termos, acreditamos que o sujeito não se constitui como uma entidade “homogênea exterior à linguagem” mas é resultado de “uma estrutura complexa” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28) e, em alguma medida, “efeito da linguagem” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28), já que, para nós, “as palavras [nossas] são, sempre e inevitavelmente, ‘as palavras dos outros’”, ou seja, constitutivamente no sujeito e no seu discurso está o *outro*²⁷ (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Entretanto, embora o sujeito seja sempre, em certo grau,

um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles) (BAKHTIN, 1992, p. 291, grifo do autor).

e, embora o sujeito não possa ser considerado como a fonte do seu dizer, já que “um locutor [sujeito] não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 1992, p. 319), ele seria, a nosso ver, o ponto de organização, de interseção ou de convergência de discursos. Estes discursos capturariam, de nosso ponto de vista, o sujeito em sua dispersão. O sujeito seria, pois, em alguma medida, capturado por discursos que circulam e funcionam em diferentes contextos sociais nas quais este sujeito atua.

2.6 Observações finais

²⁷ Cabe salientar que, quando afirmamos, junto com Authier-Revuz (1990), que constitutivamente no sujeito e no seu discurso está o *outro*, estamos designando por *outro* não apenas o *outro* enquanto interlocutor empírico, mas, nos termos de Authier-Revuz (1990), o *outro* que pode ser uma *outra* língua, um *outro* registro discursivo, um *outro* discurso, uma *outra* modalidade de consideração de sentido etc. (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990).

Vimos, neste Capítulo, por meio da apresentação de alguns trabalhos, que uma oposição oral/escrito, fala/escrita e/ou oralidade/letramento não parece suficiente para explicar o complexo relacionamento entre as práticas letradas e orais da linguagem.

Procuramos, também, apresentar considerações de Corrêa (1997) a respeito do modo heterogêneo de constituição da escrita, tentando, de um lado, explicitar o que estaríamos tomando por *heterogeneidade da escrita* e, de outro, mostrar o salto qualitativo dado por Corrêa (1997) quanto à consideração da relação oral/escrito. Como pudemos observar, para esse autor, marcas de cruzamento de práticas orais e letradas, presentes em textos estudados por ele, assinalam a heterogeneidade **da** escrita (e não a heterogeneidade **na** escrita), o que equivale a dizer que a heterogeneidade é constitutiva da linguagem escrita e não uma característica pontual e acessória desta²⁸.

Buscamos, ainda, dar contornos mais específicos aos conceitos de letramento, segmentação não-convencional e sujeito. Não retomaremos, aqui, estes dois últimos conceitos. Com relação ao conceito de letramento, basta lembrarmos que, neste trabalho, ele deverá ser entendido, sobretudo, como uma prática social ampla, de caráter processual e histórico, que não se limita a informações (diretas ou indiretas) sobre a escrita alfabética tal como a conhecemos.

No capítulo seguinte (Capítulo 3), nosso objetivo será esboçar como iremos observar as produções escritas infantis selecionadas para este nosso trabalho, com ênfase na caracterização do material escolhido para análise e na explicitação do modo privilegiado para a investigação dos dados selecionados.

²⁸ É necessário lembrar que o estudo levado a cabo por Corrêa (1997) centra-se na possibilidade de constatação de um modo heterogêneo de constituição da escrita em textos dissertativos escritos por vestibulandos. Embora o enfoque seja, então, uma situação discursiva e um gênero em particular, o autor não deixa de sugerir a possibilidade de constatação de um modo heterogêneo de constituição para outros gêneros textuais e para outras situações de uso da língua, bem como para textos falados.



CAPÍTULO 3

MATERIAL E METODOLOGIA

Neste capítulo, buscaremos caracterizar o material escolhido para análise e explicitar o modo adotado para a discussão dos dados selecionados. Para tanto, na seção seguinte (3.1) realizaremos uma breve descrição do evento discursivo que cercou a produção dos textos que constituem nosso material de pesquisa.

Na seção subsequente (3.2), procuraremos fazer, inicialmente, algumas considerações a respeito de nossa opção pelo *Paradigma Indiciário* como modelo de análise, baseados, de um lado, em algumas formulações de Ginzburg (1996) e, de outro, em algumas reflexões concernentes a aspectos da aplicação deste modelo epistemológico no interior dos estudos sobre produção escrita – presentes, por exemplo, em trabalhos desenvolvidos no IEL-UNICAMP por pesquisadores associados ao Projeto Integrado de Pesquisa (CNPq) *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*. Com base na explicitação de nossa opção teórico-metodológica pelo *Paradigma Indiciário*, buscaremos, por fim (seções 3.3 e 3.4), esboçar como serão analisados os dados de segmentação na escrita infantil que não coincidem com as convenções ortográficas.



3. 1 Caracterização do material selecionado

Optamos por selecionar, para o presente estudo, produções textuais realizadas em contexto escolar, por crianças com idades entre 6-7 anos. Tal opção decorreu, por um lado, do acesso privilegiado que tivemos a esse tipo de texto e, particularmente, aos textos que foram selecionados para este estudo. Dito de outro modo, o fato de termos trabalhado como professora na sala de aula em que estes textos foram produzidos foi decisivo para a escolha destes dados, já que tínhamos, por meio de anotações e da memória, várias informações sobre a concepção e execução das atividades que envolveram a produção escrita destes textos, fatos esses que, acreditamos, poderão contribuir para a análise dos dados.

Por outro lado, nossa seleção pautou-se: (1) pela constatação de que tais textos constituem lugar importante para a observação do trabalho do sujeito com a escrita, já que se marcam como um lugar de instabilidade, provisoriade de conclusões, de hipóteses, de generalizações, de sistematizações²⁹; e (2) pela observação de que a produção de textos por estudantes em condições escolares é marcada por uma situação muito particular, condicionada que está por um imaginário que o escrevente faz da escola e da escrita institucionalizada.

Tomamos, então, como material para a análise, um conjunto de 48 textos produzidos por três crianças, todas do sexo masculino, que, durante o ano de 2000, cursavam a primeira série do ensino fundamental na rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto (SP). Cada criança produziu 15 textos, com base em 15 diferentes propostas temáticas, sendo as propostas de 01 a 07 referentes ao primeiro semestre e as restantes (propostas 08 a 15) referentes ao segundo semestre do ano letivo de 2000. Estes dados foram recolhidos de atividades de produção escrita realizadas em sala de aula³⁰:

²⁹ Cf., para uma discussão mais detalhada sobre a importância do texto infantil, Abaurre (1996), Abaurre *et al.* (1997), Abaurre & Cagliari (1985), Silva (1994), dentre outros.

³⁰ Quando estes textos foram produzidos, o interesse não era que eles constassem em pesquisa sobre a escrita infantil. São, portanto, resultado de atividades com propósitos exclusivos de ensino.



Proposta temática	Data
01- O pirata (canção)	+/-15/02/00
02- O doce (parlenda)	+/-13/04/00
03- A foca (canção)	01/05/00
04- Atirei o pau no gato (canção)	19/05/00
05- A galinha/pássaro no céu (narrativa)	05/06/00
06- O elefante e a bruxa (quadrinhos)	12/06/00
07- O telefone (quadrinhos)	29/06/00
08- Mamãe da rua (brincadeira)	01/08/00
09- O cravo e a rosa (canção)	02/08/00
10- O sapo (canção)	08/08/00
11- A bruxa e cachorro (quadrinhos)	+/-14/08/00
12- Se eu fosse uma pipa... (narrativa)	+/-28/08/00
13- O elefante elegante (quadrinhos)	11/09/00
14- A bruxa e o gato/natal (quadrinhos)	+/-03/10/00
15- Sobre um bicho (narrativa)	+/- 15/10/00

As Propostas 01, 02, 03, 04, 09 e 10 constituíram-se de reprodução (escrita) de peças do cancionário infantil e de parlenda³¹. Em todas estas produções textuais, as crianças realizaram, previamente, algumas atividades³² com ênfase ora na forma gráfica das canções e parlenda apresentadas, ora em sua forma oral.

Com exceção do fragmento que constava da Proposta 01, apresentada como parte das atividades que envolviam o tema *carnaval* e que visava apenas a escrita do texto pelas crianças, em todos os outros casos, o objetivo era introduzir o estudo de uma letra do alfabeto. Assim, a segunda, terceira, quarta, nona e décima propostas tinham como pretexto, respectivamente, o estudo das letras D, F, G, R e S³³.

As Propostas 06, 07, 11 e 14 tiveram como ponto de partida histórias em quadrinhos. Nestas propostas, a produção do texto seguia um procedimento bastante semelhante: a

³¹ Ver, em Anexo, a forma gráfica referente a cada Proposta Temática apresentada pela professora para a produção textual.

³² As crianças, em geral, aprendiam, primeiramente, a cantar as canções e a declamar a parlenda sem apoio gráfico-visual. Posteriormente, cantavam acompanhando-as em suas formas gráficas e “montavam”, em dois momentos diferentes - primeiro sozinhas; depois, auxiliadas por cartazes feito pela professora - as canções e parlenda apresentadas graficamente (numa espécie de quebra-cabeça).

³³ Com esse propósito principal, eram, também, realizadas algumas atividades paralelas às já descritas anteriormente (cf. nota 32). Tais atividades envolviam uso da letra do alfabeto trabalhada: palavra cruzada, caça-palavras, ditado, listas de figuras e palavras e, ainda, atividades em que as crianças deveriam separar as palavras de tal lista pela sílaba inicial. Os textos resultantes de cada proposta eram feitos após todas essas atividades.

professora solicitava, de início, que as crianças contassem, oralmente, a história dos quadrinhos; após essa atividade oral, elas iniciavam a produção do texto. Nesse momento, a professora, geralmente, sugeria que as crianças não apenas contassem a história que se passava nos quadrinhos mas, também, aquilo que poderia ter ocorrido após o término do último quadrinho. Infelizmente, não foi possível recuperar todas as sugestões feitas em todas as histórias. Alguns indícios, em algumas das propostas, apontam para algumas sugestões da professora. Mencionaremos estas sugestões quando forem relevantes para a análise.

Na Proposta 05, a professora apresentou para as crianças um livro intitulado *Que planeta é esse?*³⁴. A atividade proposta tinha em vista que as crianças, inicialmente, imaginassem que iriam ouvir uma história. Embora a professora tivesse começado a contar a história (leu informações sobre o livro: nome dos autores, o lugar onde o livro havia sido produzido, características do livro – como o fato de ele ser composto apenas por ilustrações – etc.), a narração foi interrompida na primeira ilustração do texto. Após esta interrupção, a professora pediu às crianças que contassem, por escrito, a história que elas imaginavam que iria se desenrolar a partir da ilustração mostrada (um passarinho olhando de uma nuvem para a Terra, por meio de um microscópio).

Os textos resultantes da Proposta 08 foram produzidos como parte das atividades referentes à disciplina de Educação Física. Durante todo o ano 2000, as crianças participaram de atividades que envolviam brincadeiras que elas mesmas haviam escolhido no início daquele ano. Nestas atividades, a cada semana, as crianças brincavam e descreviam (coletivamente) uma brincadeira daquelas que haviam sido listadas por elas. As produções coletivas seguiam um esquema de produção textual que consistia em: (a) nome da atividade (*Brincadeira de criança*); (b) nome da brincadeira; (c) descrição do material utilizado para brincar; (d) explicação de como se brincava. No dia em que foram produzidos os textos que abrangem a Proposta 08, a professora solicitou, inicialmente, que um aluno lembrasse como funcionava a brincadeira. Logo em seguida, pediu para que as crianças escrevessem individualmente como se desenvolvia a brincadeira selecionada (*Mamãe da rua*) com o propósito de, num momento posterior, a classe escolher uma versão para que todos a tivessem no caderno escolar.

Na Proposta 12, as crianças deveriam escrever um texto imaginando como elas seriam se fossem uma pipa. A folha distribuída pela professora para que as crianças escrevessem seus textos trazia a frase *Se eu fosse uma pipa...*, que deveria ser concluída pelas crianças.

³⁴ RENNÓ, R. C. *Que planeta é esse?* São Paulo: FTD, 1996.



Na Proposta 13, as crianças deveriam, novamente, escrever uma história a partir de uma seqüência de quadrinhos. Esses quadrinhos acompanhavam um poema infantil intitulado *O elefante elegante* e foram retirados de um livro didático³⁵. Os quadrinhos parecem ter sido feitos para que as crianças os colocassem em ordem de acordo com a seqüência em que os fatos (ações) apareciam no poema, mas a professora não exigiu, nem mesmo sugeriu, que eles seguissem esta ordem³⁶.

As produções escritas vinculadas à Proposta 15 decorreram do trabalho com conteúdos de Ciências, especificamente aqueles que se referiam a seres vivos. No período que antecedeu essa produção escrita, as crianças estavam trabalhando, principalmente, com características dos animais e com distinções feitas com o intuito de classificá-los (macho/fêmea, domésticos/selvagens etc.). As crianças baseavam-se, para tanto, em pesquisas, recortes, colagens e, sobretudo, em textos didáticos retirados de livros destinados à primeira série do ensino fundamental. Nos textos resultantes da Proposta em questão, as crianças deveriam escolher um bicho e escrever sobre ele. A professora não especificou qual gênero textual as crianças deveriam privilegiar (se uma história, uma descrição, um diálogo etc.).

Conforme antecipamos, nosso olhar estará voltado, nestas produções textuais, para *marcas lingüísticas* de segmentação escrita que se diferenciam das convenções ortográficas. Optaremos por identificar e apreender o funcionamento de tais marcas sem nos preocuparmos, entretanto, com sua repetibilidade. Tal escolha procede de nossa opção metodológica: para a análise dos dados, assumiremos como procedimento teórico-metodológico o *Paradigma Indiciário*.

Em linhas gerais, este paradigma de investigação funda-se no estudo de dados considerados residuais, episódicos, que permitem ao pesquisador entender, a partir de indícios, fenômenos mais gerais. Com base em tal paradigma, pretendemos salientar a relevância teórica das *marcas lingüísticas* que selecionaremos. Na seção seguinte, de acordo com o que expusemos precedentemente, faremos, então, algumas considerações mais gerais a respeito do *Paradigma Indiciário*, tendo como ponto de partida sua formulação por Ginzburg (1996).

³⁵ Não foi possível recuperar a referência bibliográfica do livro didático do qual os quadrinhos e o poema infantil intitulado *O elefante elegante* foram copiados porque da cópia utilizada para a atividade em questão não constavam indicações bibliográficas.

³⁶ No mesmo dia em que foi produzido este texto, as crianças realizaram algumas atividades com o poema: (a) leram individualmente; (b) ouviram o poema lido pela professora e por alguns colegas; (c) conversaram sobre o "enredo" do poema; (d) copiaram o texto no caderno; (e) responderam a algumas questões feitas pela professora vinculadas ao poema (Em quais lugares o elefante foi?/Como você imagina que o elefante é?/Que nome você daria para o elefante? Por quê? /Se o elefante tivesse uma namorada, como ela seria?); (f) ilustraram o texto.

3. 2. O Paradigma Indiciário como modelo teórico-metodológico

A preocupação, no interior das Ciências Humanas, com a atribuição de um estatuto teórico aos dados considerados residuais, episódicos, foi retomada e explicitada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg particularmente em seu texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* (1986).

O autor, nesse texto, tem como preocupação principal “mostrar como, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual não se prestou suficiente atenção” (GINZBURG, 1986, p. 143). Seu objetivo foi o de analisar esse paradigma, considerado por ele amplamente operante, e, assim, justificar, em termos históricos e gerais, um modo de fazer pesquisas.

Para demonstrar a relevância teórica de fenômenos considerados negligenciáveis (irracionais, atemporais, pormenorizados etc.) Ginzburg procura reconstruir a trajetória histórica desse paradigma e traçar os princípios metodológicos que garantiriam rigor (um *rigor flexível*, para usar as palavras do próprio autor) às investigações voltadas para a interpretação de pistas (ou, no nosso caso, *marcas lingüísticas* que representam *instanciações episódicas e locais*).

A trajetória histórica proposta por este autor sustenta-se, principalmente, embora não exclusivamente, no esboço da analogia entre os métodos de investigação de Morelli/Holmes/Freud. Tal analogia é explicada na seguinte passagem: “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), e signos pictóricos (no caso de Morelli).” (GINZBURG, 1986, p. 150).

Retomemos, sucessivamente, cada um destes métodos de análise, enfocando, como Ginzburg, o que eles guardam de semelhança entre si.

Entre os anos de 1874 e 1876, segundo Ginzburg, em alguns artigos sobre pintura italiana, Giovanni Morelli, sob o vulgo de Ivan Lemorlieff, propunha um “novo” método para a atribuição de autoria a quadros antigos que consistia em distinguir os originais das cópias baseando-se, contrariamente ao que se fazia na época, em “pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1986, p. 144) – tais como: lóbulos das orelhas, unhas, formas dos dedos etc. – que, para crítico italiano, estavam menos influenciados pelas características da escola a que os pintores pertenciam. Em outros termos, tais pormenores indiciavam momentos em que o

controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais “que lhe escapam sem que ele se dê conta” (GINZBURG, 1986, p. 150):

Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não assinadas, talvez repintadas ou num mal estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis (...). Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia. (GINZBURG, 1986, p. 144).

Morelli propõe, pois, um método interpretativo que privilegia os dados marginais considerados reveladores e que, em muito, conforme adiantamos, aproxima-se do método investigativo utilizado pelo personagem das novelas detetivescas de Arthur Conan Doyle: Sherlock Holmes.

Resumidamente, o método do detetive Sherlock Holmes baseava-se em uma forma inferencial, a *abdução*³⁷, que consiste, entre outras coisas, no exame do fato singular, o qual, muitas vezes, se apresenta como enigma. O detetive Sherlock Holmes “se concentra nos detalhes, nas insignificâncias” (CAPRETTINI, 1991, p. 153), procurando isolar elementos sintomáticos no contexto geral no qual eles se encontram aparentemente imersos. A verdade sobre o crime, nas histórias do detetive, é alcançada, assim, através de miudezas, de fragmentos aparentemente triviais, de coisas bizarras sobre as quais “nossa atenção se concentra sempre com alguma hesitação” (CAPRETTINI, 1991, p. 153).

O método morelliano aproxima-se, também, conforme mencionamos, dos métodos utilizados pela psicanálise freudiana, “que tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou refugos da nossa observação” (FREUD, 1914, apud GINZBURG, 1986, p. 147).

Freud consagrou-se, como sabemos, pelo estabelecimento da psicanálise, cuja técnica concentrava-se, notadamente, na constatação de que “os nossos pequenos gestos inconscientes

³⁷ A forma inferencial *abdução* foi descrita pela primeira vez por Peirce. Ao comparar a *abdução* à *indução*, tal autor assim descreve a primeira “A *abdução* se inicia a partir dos fatos, sem que, nesse começo, haja qualquer teoria particular em vista, embora seja motivada pelo sentimento de que a teoria é necessária para explicar os fatos surpreendentes. A *indução* se inicia de uma hipótese que parece recomendar a si própria, sem que, nesse começo, hajam quaisquer fatos em particular à vista, embora sinta necessidade de fatos para sustentar a teoria. A *abdução* persegue uma teoria, a *indução* persegue fatos. Na *abdução*, a consideração dos fatos sugere hipóteses. Na *indução*, o estudo da hipótese sugere a experimentação que traz à luz os próprios fatos, para os quais a hipótese havia apontado” (apud SEBEOK & UMIKER SEBEOK, 1991, p. 32)



revelavam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (apud GINZBURG, 1986, p. 146).

Atendo-nos a essas breves afirmações e referências, podemos entrever que o *Paradigma Indiciário* “parece estar em nítida oposição ao que poderíamos chamar de ‘paradigma galileano’” (CAPRETTINI, 1991, p. 155), paradigma científico desenvolvido a partir da física galileana “mas que se revelou mais duradouro do que ela” (GINZBURG, 1996, p. 156). Este último, centrado na idéia de uma razão “universalizadora, abstratizante e quantificadora” (CAPRETTINI, 1991, p. 155) caracteriza-se pelo emprego da matemática e do método experimental, que implica na quantificação e repetibilidade dos fenômenos estudados, bem como na eliminação de aspectos individuais, considerados como supérfluos ou acessórios. Já o precedente tem por objeto “casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade (...)” (GINZBURG, 1996, p. 156, grifo do autor). Segundo Ginzburg, no *Paradigma Indiciário*, repetibilidade dos fenômenos não constitui fator relevante, sendo, portanto, desconsiderada. Quanto aos aspectos relativos à quantificação, são admitidos apenas em funções puramente auxiliares. Já o dito *Paradigma Galileano* não pode ser aplicado, segundo o mesmo autor, quando se considera o elemento individual:

Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso. Certamente a decisão preliminar de negligenciar os traços individuais não garantia por si só a aplicabilidade dos métodos físico-matemáticos (sem a qual não se podia falar em adoção do paradigma galileano propriamente dito) – mas, pelo menos, excluía-a de vez. (GINZBURG, 1996, p. 163).

Para Ginzburg, ao pesquisador, abrem-se, assim, duas possibilidades: ou (a) sacrifica-se o conhecimento do elemento individual à generalização (essa via foi percorrida pelas ciências naturais e, só muito tempo depois, pelas ciências humanas, e pela Lingüística); ou (b) procura-se elaborar, ainda que experimentalmente, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico do individual, “conhecimento este que é sempre antropocêntrico, etnocêntrico e assim por diante especificando” (GINZBURG, 1996, p. 164). Esse tem sido o percurso, por exemplo, de historiadores como Ginzburg e de alguns pesquisadores na área de aquisição da linguagem, particularmente, pesquisadores do IEL-UNICAMP associados ao Projeto Integrado de Pesquisa (CNPq) *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, tais como Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson.

Acreditamos poder sintetizar, neste ponto, os aspectos que consideramos como mais salientes a respeito do *Paradigma Indiciário* e, ao mesmo tempo, divisar quais as características, também para nós mais salientes, da investigação centrada neste modelo epistemológico.

Por se tratar de um procedimento de investigação eminentemente qualitativo e interpretativo, ele implica, em primeiro lugar, em duas recusas: (1) a do controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa – privilegiando, assim, os dados coletados de forma naturalística (daí nossa opção por textos produzidos em contexto escolar, em função de atividades promovidas sem propósitos de pesquisa); (2) a da preocupação com a repetibilidade dos dados e resultados.

Envolve, em segundo lugar, assumir que os dados ensinam, em vez de procurar nos dados exemplos que confirmem definições e pontos de vistas previamente fixados, tendo em vista que se consideram, nesse paradigma, *instanciações episódicas e locais, pista, indícios, pequenos fatos, sintomas, ocorrências únicas, singulares e não o estabelecimento de categorias universalmente reconhecidas*.

Em terceiro lugar, a adoção de tal paradigma pressupõe a consideração de *traços individuais* – uma vez que se funda no conhecimento científico do individual. Com isso, espera-se que fatos relativos aos sujeitos e suas histórias individuais, muitas vezes relegados a um plano secundário, sejam considerados na investigação que toma por base tal procedimento teórico-metodológico.

Lembremos aqui que, no campo dos estudos sobre a linguagem, particularmente, a partir da inauguração da abordagem dita “científica” da linguagem, pouco lugar havia para os *traços individuais*. Basta que recordemos, por exemplo, que Saussure, em seu *Curso de lingüística geral*, atribuiu à *langue* o primeiro lugar dentre os fatos da linguagem – “Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem” (SAUSSURE, 1971, p. 22) – e deixou, pois, em segundo plano, os fatos relativos à *parole*, separando, assim, aquilo que ele entendia como social daquilo que foi entendido como individual e, por conseguinte, aquilo que “é essencial do que é mais ou menos acessório e acidental” (SAUSSURE, 1971, p. 22). Dessa forma, Saussure garantiu o espaço do sistemático, repetível e possível de ser quantificado, estabelecendo como objeto da Lingüística a *langue*, e deixou os caminhos relativos à *parole* – o espaço do individual, do momentâneo, do singular – ainda por serem trilhados.

Preocupados com a investigação de fatos atinentes à relação sujeito/linguagem, alguns pesquisadores, tal como aludimos anteriormente, envolvidos em investigações sobre produção

escrita infantil e baseados, também, nas formulações de Ginzburg, têm procurado mostrar que a adoção de um procedimento teórico-metodológico qualitativo, assim como o Paradigma Indiciário, pode ser mais produtiva para uma teoria lingüística preocupada com a atribuição de um estatuto teórico ao individual, ao momentâneo e ao singular.

Acentuemos que tais pesquisadores partem da constatação de que existem situações de uso da linguagem mais propícias ao aparecimento de dados singulares, que dão visibilidade momentânea a uma relação particular do sujeito com a linguagem. O momento de aquisição da linguagem, oral ou escrita, constitui-se numa destas situações. Muitas vezes, os dados coletados para pesquisas (longitudinais ou transversais) sobre aquisição da linguagem trazem em si, portanto, *marcas* de uma situação de grande instabilidade e, dentre estas marcas, *ocorrências* que, freqüentemente, podem não se repetir, justamente porque representam *instanciações episódicas e locais* (cf. ABAURRE, 1996). Para estes autores, tais *ocorrências únicas*, devido ao fato de darem maior visibilidade a alguns aspectos do processo de aquisição da linguagem, podem “contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística” (ABAURRE, 1996, p. 112).

Em quarto lugar, é necessário acentuar que a adoção de um paradigma indiciário implica no estabelecimento de um rigor metodológico diferente daquele instaurado pelas metodologias experimentais. Para Ginzburg (1996), a orientação quantitativa e antiantropocêntrica tomada pelas ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas “num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouco relevância” (GINZBURG, 1996, p. 178). O autor acredita que esse tipo de rigor científico é inatingível e indesejável para as formas de saber ligadas a situações nas quais a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são decisivos. Defende, então, um *rigor flexível* para o paradigma indiciário, salientando que “neste tipo de conhecimento entram em jogo (...) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1996, p. 179).

Por fim, resta-nos acrescentar um último aspecto caracterizador do *Paradigma Indiciário*: a prioridade dada às ocorrências locais, peculiares a tal paradigma, que se baseia, dentre outros fatos, em evidências circunstanciais, “não implica numa exclusão absoluta da regularidade”, como lembra Caprettinni (1991, p. 160). Pelo contrário, “as regularidades constituem o termo médio do processo abduutivo, ao permitir a conexão entre dois fatos particulares” (CAPRETTINI, 1991, p. 160). No raciocínio abduutivo, próprio desse paradigma, a resolução de um problema ou questão pode, pois, passar pelo crivo das regularidades: “Os

‘pequenos fatos’ são a chave para o relacionamento local/global” (CAPRETTINI, 1991, p. 162).

Pressupostos teórico-metodológicos do *Paradigma Indiciário*, tal como caracterizados acima, constituirão bases para análise/discussão que faremos no capítulo seguinte (Capítulo 4).

3.3 Forma de análise dos resultados

Com a escolha teórico-metodológica esboçada na seção anterior, esperamos ter dado destaque ao fato de que nossa análise guiar-se-á por uma abordagem qualitativa, que privilegia a observação do funcionamento de *marcas lingüísticas* muitas vezes únicas da escrita infantil. Não deixaremos, entretanto, de buscar regularidades. Deste modo, nosso olhar estará voltado, de um lado, para as *marcas lingüísticas locais*, talvez únicas, de segmentação escrita não-convencional na escrita infantil e, de outro, para aspectos dessas marcas que possibilitem estabelecer generalizações.

Para tanto, inicialmente, buscaremos identificar, nas 45 produções escritas infantis selecionadas por nós, dados não-convencionais de segmentação escrita.

Neste levantamento, levaremos em conta, para a delimitação e definição das fronteiras de tais ocorrências, preferencialmente a localização dos espaços em branco na escrita infantil. Vale ressaltar que, como trabalharemos com base numa metodologia indiciária, outros critérios poderão ser levados em conta para a definição de fronteiras das marcas lingüísticas de segmentação escrita não-convencionais. Acentuemos, de saída, que um primeiro olhar para as produções escritas consideradas para este nosso trabalho mostrou-nos que, em alguns momentos, com base exclusivamente em nosso critério principal, não conseguiremos definir se há, de fato, uma segmentação não-convencional, isto porque a distribuição de espaços entre as letras presentes nas produções textuais escritas pelas crianças – especialmente nos casos de escrita com letra de forma – não é regular. É o caso da segunda ocorrência de *PRODOCE* no texto abaixo:



	O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
	QUAL É O DOCE MAIS DOCE
	O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
	QUE O DOCE MAIS DOCE DE BATATA DOCE

(Tradução: O doce perguntou pro doce/ qual é o doce mais doce/ o doce respondeu pro doce/ que o doce mais doce/ é o doce de batata-doce)

FIGURA 01: texto 02-01.

Neste exemplo, a distribuição do espaço em branco não é regular e entre as palavras *pro* e *doce* parece ocorrer um espaçamento um pouco diferente do restante. Consideraremos, todavia, este exemplo como uma ocorrência não-convencional de segmentação escrita porque, no mesmo texto do qual ele faz parte, figura uma outra ocorrência – *PRO DOCE* – com espaço em branco entre as palavras *pro* e *doce* maior e, portanto, diferente do apresentado anteriormente. Desta maneira, temos, então, um outro possível critério atuante para a identificação de fronteiras das segmentações não-convencionais: a comparação, nos casos em que estivermos em dúvida, das ocorrências selecionadas com outras ocorrências iguais ou próximas, ou ainda, com a própria distribuição dos espaçamentos no restante do texto.

Cabe salientar que pudemos observar, ainda neste nosso primeiro olhar para as produções escritas selecionadas, que ocorrem, também, situações nas quais não conseguiremos propor uma explicação consistente se considerarmos, para a definição das fronteiras das ocorrências de segmentação não-convencionais, apenas a localização dos espaços em branco, ou seja, apenas sua presença nas fronteiras da ocorrência (início e fim). É o caso da ocorrência *FONO DIA* abaixo:

FONO DIA INDOCAVA MEI TO

(Tradução: Foi no dia do casamento)

FIGURA 02: texto 06-02.

Neste exemplo, se considerarmos apenas nosso critério principal, a seqüência privilegiada para discussão será *FONO*. Entretanto, tal ocorrência, a nosso ver, teria uma explicação mais consistente se considerássemos a escrita da palavra *dia*. Desta maneira, temos, então, um outro critério atuante para identificação de fronteiras das segmentações não-convencionais: a consideração de estruturas lingüísticas que antecedem e/ou sucedem a marcação não-convencional de espaços em branco como constitutivos da ocorrência e, logo, relevantes para discussão.³⁸

Vê-se, assim, que, também para identificação das ocorrências não-convencionais de segmentação escrita adotamos um *rigor flexível*, tal como proposto por Ginzburg (1996, p. 178). A adoção de um tal rigor e, conseqüentemente, a assunção de diferentes critérios (não aleatórios, como acreditamos ter mostrado) tem em vista o cumprimento de nossos objetivos.

Feito este levantamento – que, conforme adiantamos, visa à identificação de dados não-convencionais de segmentação escrita nas 45 produções textuais selecionadas por nós –, na seqüência, faremos um levantamento quantitativo de ocorrências de segmentação que se distanciam das regras estabelecidas pela ortografia (por sujeito e por proposta temática) de modo que tal levantamento possa auxiliar no exame de diferenças entre os sujeitos e entre propostas temáticas.

Tentaremos reunir, subseqüentemente, essas *marcas lingüísticas* características de segmentação escrita não-convencional (*pequenos fatos* da escrita infantil) em função de propriedades que acreditamos mais gerais e/ou globais (propriedades que atribuiremos, especificamente, ao funcionamento destas marcas), fazendo, novamente, um levantamento quantitativo que tem por objetivo indicar a freqüência com que aparece cada tipo de funcionamento de tais *marcas lingüísticas*. Vale ressaltar que, nesta etapa de nosso trabalho, duas vertentes de estudos, no interior da Lingüística, estarão mais fortemente envolvidas: pesquisas sobre o componente fonético-fonológico da linguagem (sobretudo aquelas voltadas para uma organização do componente prosódico da linguagem em categorias prosódicas hierarquizadas) e pesquisas sobre aspectos do que se vem definindo como letramento.

Assim reunidas essas marcas, destacaremos, com a finalidade de proceder a uma última discussão dos resultados, alguns destes *pequenos fatos* da escrita infantil tentando observá-los a partir de dois eixos, referentes a dois pontos do processo de produção da escrita

³⁸ No Capítulo 4, seção 4.2.2, quando trataremos sobre segmentações não-convencionais como resultado de oscilação entre diferentes transitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado, explicitaremos e justificaremos melhor a necessidade de considerarmos estruturas lingüísticas que antecedem e/ou sucedem a marcação não-convencional de espaços em branco como relevantes para discussão.



que, acreditamos, parecem ser mais visitados pela criança em sua tarefa de segmentar suas produções textuais.

Essa etapa de análise dos resultados basear-se-á na metodologia de trabalho proposta por Corrêa (1997). Este autor fixa tal metodologia a partir da criação de um espaço de observação que postula a circulação do escrevente por três eixos de representação da escrita: (1) o da imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita; (2) o da imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado; e (3) o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido. Para o autor, esses três eixos constituem lugares privilegiados de observação e de reconhecimento da circulação dialógica do escrevente na produção de um modo heterogêneo de constituição da escrita. Dito de outro modo, constituem lugares para a observação do fenômeno do encontro entre práticas sociais orais e letradas.

O autor privilegia, em seu trabalho, a análise de textos de vestibulandos, embora enfatize que “a idéia de um modo heterogêneo de constituição da escrita a partir destes três eixos de circulação imaginária seja localizável em qualquer tipo de texto escrito” (CORRÊA, 1997, p. 21). A hipótese defendida por ele é a de que “em diferentes graus e com diferentes possibilidades de adequação ao gênero produzido, essa circulação venha, sempre, de alguma forma marcada.” (CORRÊA, 1997, p. 21).

Preferimos lidar, em nosso trabalho, apenas com os dois primeiros eixos. Com isto não estamos negando a atuação do terceiro eixo na escrita em geral e na escrita infantil em particular. O terceiro eixo proposto por Corrêa tem, na verdade, a particularidade de funcionar, segundo o próprio autor (cf. CORRÊA, 2001, p. 153 e CORRÊA, 1997, p. 343) como *móvel* de toda a circulação do escrevente. Em outros termos, se considerarmos o princípio dialógico da linguagem, em função do qual consideraremos que “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27) e, sendo assim, se considerarmos que todos os nossos enunciados e cada um deles constituem “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 291), podemos assumir, como pretendemos neste trabalho, o eixo fixado por Corrêa relativo à circulação do escrevente pelo já falado/escrito como aquele que mobiliza a articulação dos dois primeiros eixos de circulação imaginária do escrevente.

A fim de caracterizar mais precisamente a especificidade de cada um dos dois eixos



que privilegiamos, vamos retomá-los, sucessivamente, nas seções seguintes³⁹.

3.3.1 Sobre a escrita em sua suposta gênese

O eixo atinente à escrita em sua suposta gênese se refere aos momentos em que a criança, ao apropriar-se da escrita, tenderia a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, situação em que tenderia a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal. Neste eixo, procuraremos reunir aquelas *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais que denunciem

a tomada da escrita, pelo escrevente, como transcodificação, extensão ou projeção do gesto articulatório em gesto gráfico; assunção da escrita como instrumento de gravação fiel da memória sonora do falado; tentativa, por parte do escrevente, de representação do planejamento conversacional e do jogo argumentativo prosodicamente marcado ou, finalmente, sua tentativa de registrar graficamente a materialidade fônico-pragmática do oral/falado (CORRÊA, 1997, p. 185).

Entre as considerações que faz a fim de tratar das implicações teóricas relativas à assunção desse eixo da circulação do escrevente pelo imaginário em torno da escrita, Corrêa (1997) ressalta que a utilização da palavra *gênese* é perigosa já que “não há, naturalmente, um ponto de origem localizável, nem imaginariamente” (CORRÊA, 1997, p. 20). O objetivo do autor ao utilizar esse termo foi o de se referir à expectativa de completude mantida pelo escrevente quanto ao evidenciar integralmente uma prática em seu produto – no caso, a prática do registro gráfico do falado em relação ao produto escrito. O termo *gênese*, no trabalho desenvolvido por Corrêa (1997) e no presente trabalho, deve ser entendido, pois, como se referindo a uma “*ilusão necessária*’, produto de um *processo de reconhecimento* do escrevente” (CORRÊA, 1997, p. 189, grifo do autor). Baseado nas discussões de Verón (apud CORRÊA, 1997, p. 188) a respeito da emergência das práticas científicas na História, Corrêa assume que a emergência da *gênese da escrita* “não tem a unidade de um acontecimento datado, nem de um ato isolado, tampouco de um lugar preciso” (CORRÊA, 1997, p. 189). Ao contrário:

³⁹ Vale destacar, como Corrêa (1997), que a atuação conjunta dos três eixos “passa necessariamente pela imagem que o escrevente faz da (sua) escrita.” (CORRÊA, 1997, p. 165). Assim, só metodologicamente, pois, é possível destacar estes dois eixos. Nas produções textuais selecionadas para este nosso trabalho, bem como para qualquer outro tipo de material lingüístico, “não podemos esperar que haja (...) um texto definido por apenas uma das propriedades isoladamente.” (CORRÊA, 1997, p. 165).

dato que a gênese da escrita não pode ser localizada em uma unidade de origem, podemos dizer que ela é da natureza do acontecimento apenas se este for tomado como relação entre temporalidades; do mesmo modo, ela só poderia ser considerada da natureza de um ato se este fosse tomado em seu desenrolar dialógico; e, por fim, seria da natureza de um texto, se este fosse tomado como lugar privilegiado para se observar o processo que o constituiu. (CORRÊA, 1997, p. 190)

Para o autor, a consideração de um eixo de representação da escrita em sua suposta gênese permite investigar as representações (sobre a escrita, sobre o interlocutor, sobre o próprio escrevente) que estão postas no texto; em outros termos, permite “tratar do *incorpóreo das relações de comunicação*” (CORRÊA, 1997, p. 192, grifo do autor). Além disso, a consideração de tal eixo autoriza que acreditemos na existência de uma possibilidade contínua de observar aspectos da constituição da escrita em qualquer momento, seja no período tradicionalmente designado como de aquisição da escrita (nosso objetivo neste trabalho), seja na escrita adulta (objetivo do trabalho de Corrêa), já que não existe um ponto de origem, um começo, mas sim, e sempre, “*um teatro de recomeços*” (CORRÊA, 1997, p. 190, grifo do autor). Por fim, abre a possibilidade de “interpretação dos dados a partir dos encontros entre o oral/falado e o letrado/escrito, estendendo, portanto, o alcance do estritamente lingüístico na direção das práticas sociais e da inserção do escrevente nessas práticas” (CORRÊA, 1997, p. 192).

Corrêa lembra, ainda, a necessidade de não abordar a *gênese da escrita* em si mesma, “ainda que não localizando-a num acontecimento datado, num indivíduo-fonte e num texto determinado” (CORRÊA, 1997, p. 192). Focalizando-a em si mesma, comprometer-nos-íamos, segundo o autor, com um enfoque descritivo de suas marcas e do contexto de seu aparecimento e, em certa medida, com uma concepção de escrita tomada como representação da oralidade. Inversamente, o autor defende a possibilidade de “encarar a *gênese da escrita* como a imagem que o escrevente faz do processo de constituição da (sua) escrita” (CORRÊA, 1997, p. 193), sem deixar de lado nem as marcas e os elementos que condicionam o aparecimento da *gênese da escrita* nem uma concepção de escrita que a toma como modo de relação do sujeito com a linguagem.

Valem, neste ponto, dois destaques. O primeiro destaque diz respeito ao fato de que a busca de marcas lingüísticas de representação da escrita em sua suposta gênese não está relacionada, como podemos entrever pelas várias afirmações feitas por Corrêa, à busca de marcas de uma suposta interferência da oralidade na escrita. Dito de outro modo, não se trata, pois, de tomar a relação entre o falado e o escrito como uma questão de interferência, “fato

que traria, implícita, a consideração de ambas as modalidades como puras” (CORRÊA, 1997, p. 86). Considerando as marcas lingüísticas de representação da escrita em sua suposta gênese como um modo heterogêneo de constituição da escrita, a questão da interferência não se coloca, “uma vez que oral/falado e letrado/escrito estão presentes nesse modo heterogêneo como práticas sociais, em que os limites rigorosos não se sustentam” (CORRÊA, 1997, p. 265). Além disso, reconhecer o encontro destas práticas e propor a circulação do escrevente pelo que ele imagina ser a gênese da (sua) escrita abre espaço para ver a fragmentação “como uma marca lingüística de ponto de individuação do sujeito”⁴⁰ (CORRÊA, 1997, p. 266), ou seja, abre espaço para compreendermos o processo de subjetivação do escrevente.

Muitos trabalhos, no interior de pesquisas sobre aquisição da escrita, têm trilhado um caminho diferente deste. Em outras palavras, têm observado as marcas da oralidade na escrita infantil como marcas de interferência, vazamento, influência, particularmente, da fala na escrita infantil.

Massini-Cagliari (2001), por exemplo, ao tratar de questões sobre coesão e coerência na alfabetização, destaca que

no momento do ingresso na escola, a única experiência lingüística dos alunos diz respeito à modalidade oral, muitos dos problemas apresentados por eles, no momento da produção de textos escritos, podem ser compreendidos quando se tem em mente que, geralmente tentam transpor para a modalidade escrita as suas reflexões acerca da modalidade oral e de suas experiências com a fala (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 33).

Koch (1997), por sua vez, ao discutir questões atinentes ao que entende como *interferências* da oralidade na aquisição da escrita, afirma que “o modelo de texto que a criança possui, nas séries iniciais de escolarização, é o modelo do texto oral” (KOCH, 1997, p. 31).

Na mesma direção, mas numa formulação um pouco diferente, Fávero (1994), ao discutir questões relativas a diferenças e integrações entre a fala e a escrita afirma que “a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons” (FÁVERO, 1994, p. 273).

Esta não é nossa opção, como gostaríamos de ter deixado claro. Consideramos, assim

⁴⁰ O conceito de *individuação* é emprestado por Corrêa (1997) às considerações de Veyne (apud CORRÊA, 1997, p.92) sobre a história. Com a idéia de individuação, Corrêa busca evitar “tanto a idéia de sujeito assujeitado como a idéia de indivíduo” (CORRÊA, 1997, p. 95) e, embora o autor não pretenda criar uma concepção nova de sujeito, rejeita, com essa formulação, também uma concepção que “pretenda ser uma média destas duas.” (CORRÊA, 1997, p. 95). Para o autor interessa o aspecto dialógico da constituição do sujeito que transforma as pistas e o sujeito em individualidades.

como Abaurre (1992), que a afirmação corrente de que a criança, num primeiro contato com a escrita, “escreve como fala” e/ou toma por base exclusivamente as suas experiências com a fala, é ingênua e equivocada, tendo em vista que “a tarefa que aguarda o aprendiz de escrita é bem mais complexa do que ‘escrever a fala’” (ABAURRE, 1992, p. 136). Acreditamos que as marcas lingüísticas 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.

Já o segundo destaque que antecipamos diz respeito ao fato de que a busca de marcas lingüísticas de representação da escrita em sua suposta gênese deve ser encarada, assim como destacou Corrêa (1997), a partir da “imagem que o escrevente faz do processo de constituição da (sua) escrita” (CORRÊA, 1997, p. 193). Mesmo em se tratando de escrita infantil, não estamos, pois, buscando um *ponto de origem*, a partir do qual as diferenciações entre o oral e o escrito seriam construídas. Para nós, também a escrita infantil baseia-se em representações que o escrevente faz da (sua) escrita e, neste eixo, das representações da escrita em sua suposta gênese.

A detecção da *gênese da escrita* não se dá, portanto, como se poderia pensar, “em algum ponto facilmente localizável do processo de alfabetização, nem apenas nesse processo” (CORRÊA, 1997, p. 191). Como destacamos anteriormente⁴¹, “o enraizamento desse saber pode se localizar tanto nas práticas sociais do letramento como nas da oralidade” (CORRÊA, 1997, p. 191).

Com consequência da assunção dos dois destaques que acabamos de descrever, – o entendimento da escrita em sua heterogeneidade e a partir das representações que o escrevente faz da (sua) escrita –, ficam descartadas, também, de um lado, a consideração da aquisição da escrita como uma questão de níveis ou estágios de desenvolvimento e, de outro, a posição construtivista que entende a aquisição da escrita como “construção”, que, do nosso ponto de vista, implicam também em desenvolvimento, supondo “uma teleologia e, portanto, um sujeito que se desenvolve a partir da construção do objeto enquanto objeto de conhecimento, a ele submetido, por ele dominado.” (LE MOS, 1998, p. 21).

Uma vez rejeitadas estas duas interpretações correntes sobre o período cronologicamente designado como de aquisição da escrita, resta-nos, evidentemente,

⁴¹ Cf. Capítulo 2.



especificar o modo pelo qual o entenderemos neste trabalho. Endossando a postura teórica esboçada em Lemos (1998 e 1999), preferimos tratar tal período como “mudança que se opera através do funcionamento simbólico” ou, numa outra formulação:

mudanças conseqüentes à captura da criança, enquanto organismo, pelo funcionamento da língua em que é significada como sujeito falante, captura esta que a coloca em uma estrutura a qual, enquanto estrutura, é incompatível com a interpretação de que há um desenvolvimento, isto é, mudanças de um estado de conhecimento conceituado como individual (LEMOS, 1999, p.1).

Tal formulação aplica-se – e tem conseqüências – ao segundo eixo da circulação dialógica do escrevente, a saber, o eixo da escrita como representação do código escrito institucionalizado (CORRÊA, 1997), sobre o qual discorreremos na seção seguinte.

3.3.2. Sobre a escrita como representação do código escrito institucionalizado

De saída, ressaltamos que o eixo atinente à escrita como representação do código escrito institucionalizado contrapõe-se, nitidamente, ao eixo de representação da escrita em sua suposta gênese. Tal eixo refere-se aos momentos em que o escrevente tomara a escrita como ponto de partida em função do que imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade. Nele, segundo Corrêa (1997), “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).

O fator condicionante básico do aparecimento das marcas lingüísticas que denunciam a representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, é, segundo Corrêa, “sempre o caráter de réplica – tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional.” (CORRÊA, 1997, p. 273). Esta tentativa de adequação leva o escrevente, freqüentemente, “a exceder-se numa caracterização do texto baseada em propriedades que ele supõe serem exclusivas da escrita” (CORRÊA, 1997, p. 271). Com essa última afirmação, o autor busca chamar atenção para o fato de que os encontros entre o oral/falado e o letrado/escrito, neste eixo, “se evidenciam sempre que o escrevente leva a extremos uma tal imagem sobre o código escrito. Ou seja, nesse eixo da circulação dialógica, esses encontros se mostram pelo excesso.” (CORRÊA, 1997, p. 271-2)

Com base em diferentes considerações, Corrêa elenca quatro implicações teóricas relativas à assunção deste eixo: (a) a constatação da identificação corrente entre escrita e língua e a conseqüente uniformização da língua; (b) a relação entre escrita e planificação,

relação esta que se refere ao modo pelo qual a escrita se torna o lugar de anulação do escrevente; (c) a presença do produto escrito no próprio processo de escrever e a conseqüente homogeneização do sujeito; e, por fim (d) a não percepção, por parte do escrevente, da *relevância social* da escrita, como efeito do restrito espaço de participação que o escrevente tem no desenvolvimento de sua escrita, “escassez que começa na alfabetização e que segue até a escrita adulta.” (CORRÊA, 1997, p. 284).

Vale ressaltar que estas implicações teóricas, bem como as considerações feitas anteriormente, se aplicam também à escrita infantil, embora seja necessário chamar a atenção para algumas especificidades que parecem caracterizar tal escrita: gostaríamos de observar que optamos pela observação da imagem que as crianças fazem do que supõe ser a escrita privilegiada pela instituição escolar (a representação que o escrevente faz com base na (sua) visão escolarizada de código institucionalmente reconhecido – que pode ser apreendido na escola e também fora dela), por acreditarmos que os procedimentos realizados por elas quando propõem segmentações que estamos considerando como não-convencionais assemelha-se, e muito, com os procedimentos utilizados pelos vestibulandos estudados por Corrêa (1997) na produção de redações para o vestibular. A diferença, entre os dados que tomamos para análise e os dados privilegiados pelo autor, refere-se àquilo que poderíamos designar como um grau maior de convivência, dos escreventes estudados por Corrêa (1997), com as normas e convenções da escrita privilegiada pela escola – ou com a visão escolarizada de código institucionalmente reconhecido – e um grau menor de convivência, dos escreventes estudados em nossa pesquisa, com as normas e convenções desta mesma escrita. Acrescente-se a esta diferença, o fato de que iremos observar apenas aspectos de *um* recurso gráfico da escrita – o branco – em apenas uma de suas ocorrências – seus usos não-convencionais.

Atendo-nos, ainda, à escrita infantil, uma observação deve ser feita, observação que contribui para definirmos melhor o que pretendemos neste eixo: contrariamente ao que alguns trabalhos, no interior de pesquisas interessadas na aquisição da escrita infantil, têm apontado (cf. seção 3.3.1), alguns outros trabalhos, partindo, também, deste campo de estudo, têm evidenciado (cf. Capítulo 1) que as crianças, quando escrevem – na escola ou fora dela –, não estão tentando transcrever sua fala, ou seja, não estão tentando transpor para a modalidade escrita as suas reflexões acerca da modalidade oral e/ou as suas experiências com a fala, mesmo no que se refere à representação gráfica dos sons. Tal posicionamento, como afirma Abaurre (1992), é ingênuo e está ligado, do nosso ponto de vista, ao modo também ingênuo com que são abordadas relações entre oralidade/letramento e/ou fala/escrita.

Para nós, contudo, tanto na assunção de uma perspectiva que entenda a escrita inicial

como uma mera representação da fala (cf. seção 3.1), quanto na assunção de uma perceptiva que entenda apenas a escrita inicial como complexa – na qual figuram representações da oralidade e elementos convencionais escritos –, incorreremos, a nosso ver, no mesmo erro: não postular a complexidade de funcionamento do modo de enunciação escrito. Ou seja, mesmo numa perspectiva que considera a complexidade da escrita infantil e que observa a presença de elementos de práticas sociais orais e letradas nestas escritas, tal complexidade deixaria de existir quando esta escrita se constituísse em representações canônicas da língua.

Esta também não é a nossa opção, como gostaríamos de ter deixado claro. Baseados em Corrêa (2001), acreditamos que “*é sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito*” (CORRÊA, 2001, p. 142, grifo nosso), tanto no que se refere aos textos infantis, quanto no que se refere a outros tipos de textos que circulam nas diferentes “esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Em decorrências das afirmações precedentes, as crianças, a nosso ver, antes mesmo de entrar na escola e, portanto, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, já estão imersas – ousaríamos dizer –, mesmos em sociedade ditas de “oralidade primária” (cf. CORRÊA, 2001, p. 137) em práticas sociais de usos senão da escrita, de aspectos que a caracterizam. Em suas produções textuais, deste modo, figuraria um certo imaginário sobre a escrita que não se limitaria às relações que esta prática mantém com aquela que lhe é comumente oposta: a oralidade.

Resta-nos destacar que, ao assumirmos (cf. seção 3.3.1) que o período cronologicamente concebido como de aquisição da escrita refere-se à “mudança que se opera através do funcionamento simbólico” ou, numa formulação um pouco diferente, “mudanças conseqüentes à captura da criança, enquanto organismo, pelo funcionamento da língua em que é significanda como sujeito falante [leia-se: escrevente]”, não podemos esperar que haja um desenvolvimento, isto é, que o contato com tarefas e exigências escolares provoque mudanças de estado de um conhecimento conceituado como individual (LEMOS, 1999, p. 01). Na verdade, a adoção desta postura teórica implica em perceber tais mudanças como mudanças de *condições e posições* enunciativas.

Pêcheux (1990), ao tratar dos diferentes elementos estruturais das *condições de produção de um discurso*, destaca que os *lugares* estão representados (previstos, historicamente determinados) nos processos discursivos em que são colocados em jogo:

Entretanto seria ingênuo supor que *o lugar como um feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A ou B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1990, p. 82, grifo do autor).

O autor acrescenta que “Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações destas situações)” (PÊCHEUX, 1990, p. 82, grifo do autor). Parece lícito atribuir este funcionamento também ao processo designado comumente de *aquisição da escrita*. As crianças, pois, 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.

3.4 Observações finais

Neste capítulo, nosso propósito foi o de realizar, inicialmente, uma breve descrição do evento discursivo que cercou a produção dos textos que constituem nosso material de pesquisa, a fim de caracterizar tal material. Buscamos, também, explicitar o modo como iremos proceder, no Capítulo seguinte, a uma discussão de dados de segmentação não-convencionais. Para isso, procuramos, num primeiro momento, dar alguns contornos ao *Paradigma Indiciário*, tendo em vista nossa opção por esse modelo de análise. Num segundo momento, realizamos uma exposição sobre o modo como os dados seriam analisados, com destaque especial, particularmente nas seções precedentes (3.3.1) e (3.3.2), à caracterização de modos de circulação dialógica do escrevente por um imaginário em torno da escrita, tal como proposto por Corrêa (1997). Pelas considerações feitas nestas duas seções, esperamos ter dado destaque, com base em Corrêa, ao fato de acreditarmos que as crianças, em diferentes graus e com diferentes possibilidades de adequação ao gênero discursivo produzido, circulam por um imaginário em torno da escrita, imaginário este que, no presente trabalho, será apreendido a partir da observação da circulação das crianças por dois eixos de representação da escrita, tais como construídos por Corrêa (1997), respectivamente: (1) o da imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita; (2) o da imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado.

No Capítulo seguinte, com base, então, de um lado, em pressupostos teórico-metodológicos do *Paradigma Indiciário* – tal como caracterizados neste capítulo – e, de

outro, no modo privilegiado por Corrêa para a observação da circulação do escrevente por um imaginário em torno da escrita, tentaremos reconstruir, conjecturalmente, processos que subjazem a *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais presentes no material que privilegiamos para análise e, assim, realizar uma discussão de resultados obtidos.

CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, nossa proposta é apresentar os resultados da pesquisa e discutir os processos de circulação do imaginário em torno da escrita, que subjazem a *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais presentes no material que privilegiamos para análise. Para isso, apresentamos os resultados da pesquisa em três partes: a primeira, a apresentação dos resultados da pesquisa; a segunda, a discussão dos resultados da pesquisa; e a terceira, a discussão dos resultados da pesquisa.

4.1 Apresentação dos resultados

Como já foi mencionado no Capítulo 3, a pesquisa foi realizada com a participação de 15 crianças de 4 a 6 anos de idade, matriculadas em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira, a apresentação dos resultados da pesquisa; e a segunda, a discussão dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, nosso propósito é tentar reconstruir, conjecturalmente, processos que subjazem a *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais. Mais especificamente, pretendemos observar como ou em que medida tais marcas indiciam possíveis relações estabelecidas pelos escreventes entre suas práticas sociais orais e letradas. Para tanto, buscaremos, inicialmente (seção 4.1), (i) apresentar *marcas lingüísticas* de segmentação na escrita infantil que se diferenciam das convenções ortográficas encontradas no material que privilegiamos para análise, bem como (ii) indicar possíveis critérios envolvidos em decisões infantis sobre como segmentar. Logo em seguida (seção 4.2), buscaremos, com base na observação de tais dados, promover uma discussão baseada em dois eixos de circulação dialógica do escrevente por um imaginário em torno da escrita, de acordo com o que expusemos no Capítulo anterior. Na seção (4.3), dedicar-nos-emos a algumas observações finais.

4.1 Apresentação dos dados

Com base em procedimentos expostos no Capítulo precedente, exporemos resultados de nossa identificação, nas 45 produções escritas infantis selecionadas, de dados não-convencionais de segmentação escrita. Para tanto, apresentaremos um levantamento quantitativo das ocorrências de segmentação que se distanciam das regras estabelecidas pelas convenções ortográficas (por sujeito e por proposta temática) de modo que tal levantamento

possa auxiliar no exame de diferenças entre os sujeitos e entre propostas temáticas. O resultado desse levantamento mais geral é mostrado na Tabela 01, em valores absolutos e, em parte, em valores percentuais⁴²:

TABELA 01. Levantamento das ocorrências de segmentação não-convencionais.

	P-01	P-02	P-03	P-04	P-05	P-06	P-07	P-08	P-09	P-10	P-11	P-12	P-13	P-14	P-15	T/%
S1	00	01	00	00	03	01	00	00	00	00	03	00	00	01	00	009 3,7
S2	03	03	07	02	10	12	04	04	01	01	10	04	04	01	04	070 28,2
S3	02	07	04	10	03	04	21	10	09	05	09	13	25	07	40	169 68,1
T	05	11	11	12	16	17	25	14	10	06	22	17	29	09	44	
%	2	4,4	4,4	4,9	6,4	6,9	10	5,7	4	2,4	8,9	6,9	11,7	3,7	17,8	248

Levantamento quantitativo de ocorrências de segmentação não-convencionais (por sujeito e por proposta temática), no qual *P* se refere à proposta temática, *S* ao sujeito que produziu o texto, *T* (vertical) ao total de segmentações não-convencionais referente a cada sujeito (em todas as propostas) e *T* (horizontal) ao total referente a cada proposta.

Por meio da Tabela acima e de posse de informações relativas à concepção e execução das atividades que envolveram as produções escritas selecionadas para este nosso trabalho, já é possível visualizar alguns fatos a partir de como os dados se apresentam: (a) variação significativa na totalidade de segmentações não-convencionais encontradas por sujeito; (b) variação significativa entre os sujeitos, no interior de cada proposta temática; e (c) variação significativa de um mesmo sujeito em diferentes propostas temáticas. Tais fatos serão retomados na etapa final da discussão que faremos na seção 4.2.

Também conforme antecipamos no Capítulo precedente, optaremos por reunir as *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais encontradas em função de propriedades que acreditamos mais gerais e/ou globais (propriedades que atribuiremos, especificamente, ao funcionamento destas marcas). Para tanto, faremos, novamente, um

⁴² Fizemos o levantamento percentual apenas do total de segmentações não-convencionais referente a cada sujeito (em todas as propostas) e do total de segmentações não-convencionais referente a cada proposta.

levantamento quantitativo, que tem por objetivo indicar a frequência com que aparece aquilo que estaremos considerando como “tipos de funcionamento” de tais marcas lingüísticas.

Vale ressaltar que nosso interesse, nesta etapa, será o de buscar possíveis regularidades referentes a possíveis funcionamentos das ocorrências de segmentação escrita não-convencionais encontradas neste nosso trabalho, que permitam conexões entre fatos particulares (cf. CAPRETTINI, 1991, p. 160). Dito de outro modo, sem perder de vista o fato de que lidamos com *ocorrências únicas, instancias episódicas e locais* (cf. ABAURRE, 1996), nosso olhar estará atento para o que, nestas *ocorrências*, permitirá pensar o relacionamento entre aquilo que poderia ser considerado como local (os *pequenos fatos* de escrita infantil) e aquilo que poderia ser considerado como global e/ou possível de ser generalizado.

Assinalemos, de saída, que o que parece valer, a nosso ver, para todas as ocorrências de segmentação escrita não-convencionais presentes no material que selecionamos para análise é o fato de elas resultarem sempre – embora em diferentes graus – do trânsito e/ou da co-ocorrência entre diferentes fatores.

Apresentaremos, na seqüência, quadro (QUADRO 01) relativo à frequência de aparecimento de cada tipo de funcionamento proposto⁴³. Faremos, logo em seguida, algumas considerações sobre o que entendemos como mais característico de cada um desses “tipos de funcionamento”:

QUADRO 01. Frequência de segmentações não-convencionais relativamente a cada tipo de funcionamento proposto.

Tipos de funcionamento	Total	%
(1) Segmentações não-convencionais resultantes de tentativas de escrita alfabética.	51	20,5
(2) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos ⁴⁴ e informações sobre o código escrito institucionalizado.	35	14,1
(3) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica (sílabas e pé) e informações sobre o código escrito institucionalizado.	64	25,9
(4) Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.	98	39,5

⁴³ O cálculo proporcional foi obtido da seguinte forma: consideramos a soma total de todas as ocorrências de segmentação não-convencionais presentes no conjunto de produções textuais selecionado e, em função desta soma, chegamos a percentuais para cada “tipo de funcionamento” proposto.

⁴⁴ Nas considerações que faremos na tentativa de explicitar o que entendemos como mais característico dos funcionamentos que propusemos em (2), (3) e (4), faremos, também, algumas considerações sobre o que entendemos por *constituintes prosódicos* e/ou *hierarquia prosódica*.



No QUADRO 01, apresentamos a porcentagem de ocorrências relativas a quatro tipos de funcionamento. O primeiro deles é o que chamamos de “tentativas de escrita alfabética”.

Nas produções textuais que constituem nosso material de análise, acreditamos ter encontrado dois diferentes modos de tentativas de escrita alfabética. O primeiro (1-A) se refere àquelas segmentações que parecem ser resultado do trânsito e/ou da co-ocorrência entre elementos de natureza fonético-fonológica e de informações sobre o código escrito institucionalizado. O segundo (1-B) se refere àquelas segmentações cuja seleção das letras parece basear-se prioritariamente em informações sobre o código escrito institucionalizado, já que fica difícil indicar, dadas as características das propostas temáticas e a natureza dos dados, a existência de critérios baseados em aspectos fonético-fonológicos. Vale destacar que a dificuldade em indicar outros elementos e, particularmente, elementos de natureza fonético-fonológica não significa que estes elementos não possam, de algum modo, estar na base da constituição dessas ocorrências. Ou seja, se estiverem presentes, foge a nosso alcance a detecção de índices que nos permitam localizar essa sua presença.

O QUADRO 02 sintetiza, em valores absolutos e percentuais, a distribuição de nossos dados em função desses dois diferentes modos de tentativas de escrita⁴⁵:

QUADRO 02: Porcentagem de ocorrência referente a tentativas de escrita alfabética.

Tipos de funcionamento	Total	%
(1) Segmentações não-convencionais que parecem ser resultado de tentativas de escrita alfabética:	51	20,5
(1-A) aquelas que parecem ser resultado do trânsito entre elementos de natureza fonético-fonológica e de informações sobre o código escrito institucionalizado;	22	8,9
(1-B) aquelas cuja seleção das letras parece basear-se prioritariamente em informações sobre o código escrito institucionalizado.	29	11,7

⁴⁵ O cálculo proporcional foi obtido da seguinte forma: consideramos a soma total de todas as ocorrências de segmentação não-convencional que acreditamos funcionarem como tentativas de escrita e, em função desta soma, chegamos a percentuais para cada um dos modos de tentativas propostos.



Voltando ao QUADRO 01, nos funcionamentos que propusemos em (2), (3) e (4), nosso olhar voltou-se, por um lado, para possíveis relações entre a estrutura das segmentações não-convencionais encontradas e um certo imaginário em torno daquilo que estamos considerando como *código escrito institucionalizado* e, por outro lado, para possíveis relações entre a estrutura das segmentações não-convencionais encontradas e *constituintes prosódicos*.

A opção de observar relações entre a estrutura de segmentações não-convencionais e um certo imaginário em torno do *código escrito institucionalizado* deve-se ao fato de considerarmos que fatos da circulação dos sujeitos por práticas sociais nas quais figura um certo imaginário sobre o código escrito institucionalizado, especialmente aquele construído pelo contexto escolar, podem ter contribuído para que as crianças propusessem determinadas formas de segmentação escrita não-convencionais.

Estivemos atentos, também, às possíveis relações entre a estrutura das segmentações não-convencionais e *constituintes prosódicos*. A opção de observar tal relação deve-se ao fato de considerarmos que fatos prosódicos, perceptíveis em sua materialidade fônica, podem ter contribuído para que as crianças propusessem determinadas formas de segmentação escrita não-convencionais. Dito de outro modo, acreditamos, junto com Abaurre (1991, dentre outros), Silva (1994) e Corrêa (1997), que é possível trabalhar com a hipótese de que a prosódia não é exclusiva dos enunciados falados e poderia, de alguma forma, vir marcada em enunciados escritos – nos dados selecionados, estivemos atentos à possibilidade de fatos prosódicos serem (também) intuídos e marcados pela presença ou ausência de uma marca gráfica: o branco.

Tendo especificado, no Capítulo precedente, o que entendemos por *código escrito institucionalizado* (cf. Capítulo 3, p. 80), resta-nos, acreditamos, expor o que entendemos por *constituintes prosódicos e/ou fatos prosódicos*. Os parágrafos seguintes serão dedicados a isto. Gostaríamos de ressaltar, de saída, que nossa preocupação será apenas a de *apontar* algumas características do que entendemos como *constituintes prosódicos*. Para uma discussão mais detalhada a esse respeito, remetemos o leitor aos textos que mencionaremos durante a exposição.

Começemos lembrando que algumas pesquisas interessadas em aspectos fonético-fonológicos das línguas têm se preocupado com o que tem sido chamado de componentes

não-segmentais, supra-segmentais e/ou *prosódicos* da fala⁴⁶. Segundo Scarpa (1999, p. 8) o termo *prosódia* recobriria, no interior de estudos lingüísticos, uma extensão variada de fenômenos que englobariam parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como o estudo dos sistemas de tom e entoação, acento e ritmo das línguas naturais. A mesma autora sugere a existência de dois grandes pólos de interesse no que se tem chamado de *estudos prosódicos*. Para Scarpa (1999), de um lado, existiriam estudos voltados para o tratamento acústico, mensurável, instrumental de altura, intensidade e quantidade, correlatos perceptuais de frequência, volume e duração. De outro lado, ficariam aqueles estudos voltados para a consideração fonológica das organizações e representações dos sistemas de acento, ritmo e entoação nas línguas e suas interfaces com os demais componentes lingüísticos.

No interior do segundo pólo traçado por Scarpa (1999), podem ser incluídos estudos que se baseiam na noção de que a fala seria organizada hierarquicamente em constituintes prosódicos. Nestes estudos – cf., por exemplo, Selkirk (1984), bem como Nespor e Vogel (1986) – são propostos diferentes modelos de análise do componente prosódico das línguas. Cada modelo de análise conta com determinadas *hierarquias prosódicas* dispostas a partir de diferentes domínios. O número de domínios prosódicos em cada hierarquia difere em decorrência do modelo adotado. Para Selkirk (1984), por exemplo, o componente prosódico das línguas se organizaria a partir de seis domínios; Nespor e Vogel (1986), por sua vez, defendem a existência de pelo menos sete domínios⁴⁷. Neste trabalho adotaremos o modelo (gerativista) desenvolvido por Nespor e Vogel (1986)⁴⁸.

O trabalho de Nespor e Vogel (1986) teve por objetivo principal a proposição de um modelo teórico que possibilitasse a organização de uma determinada porção da língua (a prosódica) em uma série hierarquicamente organizada de componentes fonológicos. No referido modelo, as autoras buscam mostrar evidências de que a fala, em diferentes línguas, seria organizada hierarquicamente em constituintes prosódicos, a maioria dos quais, por sua

⁴⁶ A diversidade terminológica constitui indício de perspectivas teóricas diversas. Segundo Scarpa (1999, p. 08), a preferência pelo termo *prosódia* (ao invés de *supra-segmento*) é justificada pela certeza, sobretudo das teorias fonológicas não-lineares, de que os fatos fônicos segmentais e os fatos prosódicos não seriam independentes.

⁴⁷ Consideramos importante destacar que as divergências entre os diferentes modelos de análise do componente prosódico da fala não se limitam ao número de domínios postulados. Para uma discussão preliminar sobre diferenças entre os modelos de análise prosódica, ver Tenani (2002).

⁴⁸ Cabe salientar que nosso interesse não é discutir a pertinência da adoção deste modelo para a análise do componente prosódico do Português do Brasil, mas, tão somente, observar a possibilidade de atuação de domínios prosódicos, tais como propostos no modelo em questão, nas produções escritas infantis que selecionamos para o presente trabalho e, particularmente, nos momentos em que as crianças ora deixam de colocar espaços em branco previstos pelas normas ortográficas, ora os colocam excessivamente.

T. 1443/05



vez, seria construída com base em informações de outros componentes da gramática⁴⁹ – cada constituinte contaria, pois, para sua definição inicial de domínio, com informações de diferentes tipos (fonológicas e não-fonológicas). Vê-se, aqui, que uma das preocupações das autoras é a de pôr em evidência que a interpretação de processos fonológicos e, mais especificamente, de processos relativos ao componente prosódico das línguas, depende crucialmente de informações advindas de outros componentes da gramática. Destaque especial é dado pelas autoras à relação sintaxe-fonologia.

Assinalemos, junto com as autoras, que, embora ocorram situações em que os constituintes prosódicos correspondem a constituintes morfológicos e sintáticos das línguas, é imprescindível atentar para o fato de que não há isomorfia entre os constituintes prosódicos e estes componentes da gramática, ou seja, os elementos prosódicos não têm uma relação isomórfica com os constituintes gramaticais ou com categorias semânticas.

Nespor e Vogel (1986), a fim de caracterizarem os constituintes prosódicos, ressaltam que eles são definidos com base no mapeamento de regras de incorporação de vários componentes da gramática e são agrupados em uma estrutura hierárquica, ou arbórea, em concordância com os seguintes princípios: (i) cada unidade da hierarquia prosódica é constituída por uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa; (ii) cada unidade consta exaustivamente na unidade imediatamente superior da qual faz parte; (iii) os constituintes são estruturas n-árias; e, por fim, (iv) a relação de proeminência relativa, que se estabelece entre nós irmãos, é tal que a um só nó se atribui o valor forte (s) e a todos os demais o valor fraco (w) (NESPOR e VOGEL, 1986, p. 7).

Conforme adiantamos, o modelo desenvolvido por Nespor e Vogel (1986) lida com a formalização do componente prosódico em sete (07) categorias e/ou domínios: sílaba, pé, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entoacional e enunciado fonológico. Acentuemos, consecutivamente, algumas características relativas a cada um destes domínios⁵⁰:

⁴⁹ Ressaltamos que o termo *gramática* deve ser entendido no sentido em que lhe atribuem os estudos em Gramática Gerativa.

⁵⁰ As considerações que faremos sobre cada um dos domínios prosódicos propostos por Nespor e Vogel (1986) têm por base, também, o texto de Bisol (1996).

▪ a *sílaba* (σ) constitui a menor unidade prosódica⁵¹. Assim como os demais constituintes prosódicos, ela possui um cabeça (nó com valor forte), que em Português Brasileiro é sempre uma vogal, e, possivelmente, seus dominados (nós com valor fraco), que em Português Brasileiro podem ser consoantes ou glides. No modelo prosódico proposto por Nespor e Vogel (1986), as sílabas não são agrupadas diretamente em palavras fonológicas, mas em *pés*. Assim, o domínio da sílaba é a palavra fonológica, embora intermediada pelo *pé*;

▪ o *pé métrico* (Σ) é uma estrutura hierárquica menor ou igual à palavra que se define pela relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas. No modelo prosódico em questão, ele é, como os demais constituintes, n-ário. Além disso, o pé é uma estrutura relativa que se caracteriza por ser forte ou fraco somente em relação a outros elementos. Pode ser troqueu (forte/fraco) ou iambo (fraco/forte);

▪ *palavra fonológica* (ω) é a categoria que domina imediatamente o *pé*. Ela é o constituinte em que ocorre a interação entre os componentes fonológicos e morfológicos da gramática. É importante ressaltar, uma vez mais, que não há isomorfia entre a palavra fonológica e/ou prosódica e a palavra morfológica. Para citar apenas um exemplo, a palavra morfológica *guarda-roupa* se constitui por duas palavras fonológicas [guarda] ω [roupa] ω . A palavra fonológica e/ou prosódica é uma unidade prosódica dominada, no modelo proposto por Nespor e Vogel (1986), pelo grupo clítico e composta por um ou mais pés;

▪ o *grupo clítico* (C) constitui uma unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica e/ou prosódica e contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo. Vale ressaltar que este nível hierárquico não consta em outros modelos de análise prosódica, pois, segundo Bisol (1996), frequentemente o clítico é considerado como um elemento da palavra fonológica. Para Bisol (1996), os clíticos do Português do Brasil – proclíticos e enclíticos – mostram “propriedades de dependência com relação à palavra seguinte ao mesmo tempo que revelam certa independência”

⁵¹ Algumas pesquisas preocupam-se em determinar e/ou identificar a estrutura interna da sílaba. Não nos deteremos em considerações a este respeito porque, para este nosso trabalho, interessa-nos somente entender que a sílaba constitui um domínio prosódico de aplicação de várias regras fonológicas. Para uma discussão a respeito da estrutura interna da sílaba, cf., por exemplo, Goldsmith (1990).

(BISOL, 1996, p. 252). Com base nos exemplos que cita e que considera como representativos do Português do Brasil, a autora admite que “o clítico se comporta com certa independência em relação ao vocábulo adjacente”. (BISOL, 1996, p. 252). Uma outra evidência apresentada por essa autora para sustentar sua proposta de existência do grupo clítico como domínio prosódico relevante para o Português Brasileiro é o aparecimento, neste nível hierárquico, de processos de sândi. Entretanto, a própria autora admite que “tomar o grupo clítico junto à palavra adjacente por locução, (...) para exemplificar o grupo clítico como constituinte prosódico, ou tomá-lo como parte da palavra fonológica *é ainda uma questão em aberto*” (BISOL, 1996, p. 254, grifo nosso);

- a *frase fonológica* (Φ) constitui uma categoria prosódica que congrega um ou mais grupos clíticos, ou seja, “o grupo clítico propriamente dito e a palavra fonológica, ambos C neste nível” (Bisol, 1996, p. 254). O domínio da frase fonológica é a *frase entoacional*;

- a *frase entoacional* (I) constitui uma unidade prosódica definida como o conjunto de frases fonológicas ou apenas uma frase fonológica (Φ) que porte uma linha entoacional. Para Nespor e Vogel (1986, p. 188), a regra básica de formação da frase entoacional fundamenta-se na noção de que ela é o domínio de um contorno de entoação e que os fins de frases entonacionais coincidem com posições em que as pausas podem ser introduzidas. Bisol (1996) salienta que existem duas características para a identificação de uma frase entoacional: (a) em uma seqüência de (Φ s) que constituam uma I, uma delas é forte por características semânticas, e todas as demais são fracas (embora acrescente que tal característica varia muito em função do estilo, da rapidez de fala e do foco semântico); (b) uma sentença, em geral, declarativa, exclamativa ou interrogativa, tem um contorno entoacional determinado, “mas no interior destas unidades sempre se tem que contar com certa flexibilidade” (BISOL, 1996, p. 258);

- o *enunciado fonológico* (U) é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica. Para definição de suas fronteiras, são apontadas duas características básicas: (a) começo e fim de um constituinte sintático; (b) proeminência relativa, que atribui *forte* ao nó *s* mais à direita. Para Nespor e Vogel, a partir da identificação dos Us por

limites sintáticos e pela pausa, uma sua reestruturação deve atender a certas condições, que, conforme Nespor e Vogel (1986, p. 240), referem-se a condições pragmáticas – as duas sentenças devem ser pronunciadas pela mesma pessoa e devem ser dirigidas ao mesmo interlocutor – e a condições fonológicas – as duas sentenças devem ser relativamente curtas e não pode haver pausa entre elas.

Estes domínios prosódicos, assim caracterizados, constituirão uma das bases para a organização e discussão que faremos de dados de segmentação escrita não-convencionais encontrados no material que privilegiamos para análise, já que, conforme adiantamos, acreditamos na possibilidade de atuação de domínios prosódicos, tais como propostos no modelo em questão, nas produções escritas infantis, particularmente nos momentos em que as crianças lidam com a distribuição do fluxo textual em porções menores.

Com base na exposição feita acima – na tentativa de expor o que entendemos por *constituintes prosódicos* – acreditamos poder retomar, então, considerações sobre o que entendemos como mais característico dos funcionamentos que propusemos como (2), (3) e (4) no QUADRO 01 (p.87).

É necessário destacar, com relação a esses funcionamentos, que a atribuição de possíveis relações entre a estrutura das segmentações não-convencionais encontradas e *constituintes prosódicos* – um de nossos objetivos quando examinamos as segmentações não-convencionais reunidas nos funcionamentos que propusemos em (2), (3) e (4) – passa, necessariamente, pela leitura que fizemos dos enunciados escritos pelas crianças. Ou seja, na tentativa de estabelecer relações entre os enunciados infantis com momentos de escrita não-convencional – especificamente em momentos destes enunciados nos quais as crianças lidam com distribuição do fluxo textual em porções menores por meio de espaços em branco – e os *constituintes prosódicos*, tais como definidos no modelo proposto por Nespor e Vogel (1986), foi preciso conferir aos textos infantis uma possível leitura⁵², já que os aspectos prosódicos da/na escrita sobrevêm, especialmente, pela leitura.

Voltando, então, ao QUADRO 01, o funcionamento que propusemos em (2) refere-se a uma provável ênfase das crianças ora em uma percepção mais acentuada de fatos prosódicos

⁵² É preciso ressaltar que a leitura que atribuímos às produções textuais que selecionamos para análise nem sempre é a única leitura possível, sobretudo porque, em muitos momentos dessas produções textuais, as crianças não fazem uso, por exemplo, de sinais de pontuação – possíveis indicadores de uma leitura privilegiada para os textos. Assim, optamos por considerar uma possibilidade de leitura e, a partir daí, uma possibilidade de relação entre ocorrências não-convencionais de segmentação escrita e os *constituintes prosódicos*.

que possivelmente produzem em sua variedade lingüística falada, ora em um certo imaginário sobre o que estamos considerando como código escrito institucionalizado.

Em sentido lato, esse é o funcionamento que propusemos para as ocorrências agrupadas em (2), (3) e (4). Todavia, as ocorrências agrupadas especificamente em (2) se referem àquelas situações (cf. Capítulo 3) nas quais não conseguiríamos propor uma explicação consistente se considerássemos, para a definição das fronteiras das ocorrências de segmentação não-convencionais, apenas a localização dos espaços em branco, ou seja, apenas sua presença nas fronteiras da ocorrência (início e fim). Nestas ocorrências, 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. Nas ocorrências agrupadas em (2) – de acordo com o que expusemos no Capítulo 3 –, para a identificação de fronteiras das segmentações não-convencionais consideramos, pois, estruturas lingüísticas que antecederam e/ou sucederam a marcação não-convencional de espaços em branco como constitutivos da ocorrência e, logo, relevantes para discussão.

Não propusemos, para os dados agrupados sob este funcionamento, nenhuma subdivisão. Vejamos, uma vez mais, o total, em valores absolutos e percentuais, dos dados agrupados sob o funcionamento em questão:

QUADRO 03: Porcentagem de ocorrência referente à oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado.

Tipos de funcionamento	Total	%
2) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado.	35	14,1

Com relação especificamente ao funcionamento que propusemos em (3) no QUADRO (01) – referente ao que estamos considerando como ocorrências de segmentação não-convencional resultantes de uma possível oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado –, acreditamos ter encontrado, nas produções textuais que constituem nosso material de análise, dois diferentes modos de trânsito e/ou de co-ocorrência entre esses dois fatores.

O QUADRO 04 sintetiza, em valores absolutos e percentuais, a distribuição de nossos dados em função desses dois diferentes modos⁵³:

QUADRO 04. Porcentagem de ocorrências resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado.

Tipos de funcionamento	Total	%
(3) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado:	64	25,9
(3-A) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de sílabas prosódicas;	29	11,8
(3-B) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de pés métricos.	35	14,1

Código escrito institucionalizado

Ainda com relação ao QUADRO 01 – no qual apresentamos os principais tipos de funcionamento que acreditamos ter encontrado no material que privilegiamos para este nosso trabalho –, o funcionamento que propusemos em (04) refere-se às segmentações não-convencionais nas quais a localização dos espaços em branco nas fronteiras (início e fim) das ocorrências permite pensarmos que as crianças tenham, talvez, se baseado, preferencialmente, em uma percepção de fatos prosódicos que, possivelmente, produzem em sua variedade lingüística falada, para propor tais segmentações – embora não descartemos a possibilidade de que a percepção de fatos mais próprios à escrita alfabética institucionalizada pode ter também fornecido apoio para as propostas de segmentação. Acreditamos ter encontrado quatro diferentes modos relativos ao funcionamento que propusemos em (04).

O QUADRO 05 sintetiza, em valores absolutos e percentuais, a distribuição de nossos dados em função desses quatro diferentes modos de funcionamento⁵⁴:

QUADRO 05. Porcentagem de ocorrências resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, informações sobre o código escrito institucionalizado.

⁵³ Uma vez mais, o cálculo proporcional foi obtido da seguinte forma: consideramos a soma total de todas as ocorrências de segmentação não-convencionais que acreditamos resultarem do trânsito entre uma percepção de unidades gráficas autônomas – código escrito institucionalizado – e uma percepção de categorias prosódicas e, em função desta soma, chegamos a percentuais para cada um dos modos propostos para este funcionamento.

⁵⁴ O cálculo proporcional foi obtido da seguinte forma: consideramos a soma total de todas as ocorrências de segmentação não-convencionais que acreditamos resultarem de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado e, em função desta soma, chegamos a percentuais para cada um dos modos propostos para este funcionamento.

Tipos de funcionamento	Total	%
(4) Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado:	98	39,5
(4-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;	34	13,7
(4-B) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase fonológica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado;	37	14,9
(4-C) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase entoacional e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado;	15	6,0
(4-D) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de um enunciado fonológico e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.	12	4,9

Pelo exposto até o momento, nota-se que, com base no aparato teórico de que dispúnhamos, propusemos quatro (04) diferentes tipos de funcionamentos e/ou propriedades que acreditamos mais gerais e/ou globais das *marcas lingüísticas* de segmentação escrita não-convencionais encontradas no material que privilegiamos para análise, funcionamentos estes que contém, cada um deles – exceção seja feita ao funcionamento que propusemos em (2) – subdivisões. Para encerrar a apresentação de nossos dados em função destes funcionamentos, faremos na seqüência (QUADRO 06) uma apresentação geral de todos os tipos de funcionamentos propostos e suas subdivisões:

Funcionamento (1)	Subdivisão (2)	Funcionamento (3)	Funcionamento (4)
4.1	4.1.1	4.1.2	4.1.3
4.2	4.2.1	4.2.2	4.2.3
4.3	4.3.1	4.3.2	4.3.3

QUADRO 06: Funcionamentos propostos e suas subdivisões.

Tipos de funcionamento	
(1) Segmentações não-convencionais resultantes de tentativas de escrita alfabética:	
(1-A) aquelas que parecem ser resultado do trânsito entre elementos de natureza fonético-fonológica e de informações sobre o código escrito institucionalizado;	
(1-B) aquelas cuja seleção das letras parece basear-se prioritariamente em informações sobre o código escrito institucionalizado.	
(2) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado.	
(3) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica (sílabas e pé) e informações sobre o código escrito institucionalizado:	
(3-A) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de sílabas prosódicas;	
(3-B) segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de pés métricos.	
(4) Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.	
(4-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;	
(4-B) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase fonológica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado;	
(4-C) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase entoacional e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado;	
(4-D) segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de um enunciado fonológico e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.	

Para concluir e com a finalidade de observar quais tipos de funcionamento estariam presentes, de modo mais privilegiado, nos três sujeitos desta nossa pesquisa, apresentaremos, na TABELA 02, em valores absolutos e percentuais, a distribuição de nossos dados em função do aparecimento dos diferentes modos de funcionamento que propusemos em cada um dos sujeitos de nossa pesquisa:

TABELA 02: Distribuição dos tipos de funcionamento por sujeito.

	Funcionamento (1)	Funcionamento (2)	Funcionamento (3)	Funcionamento (4)
S-1	00/0%	03/8,6%	03/4,7%	03/3%
S-2	07/13,7%	08/22,8%	26/40,6%	28/28,6%
S-3	44/86,3%	24/68,6%	35/54,7%	67/68,4%

Por meio da Tabela acima, já é possível observar que os sujeitos desta nossa pesquisa são capturados diferentemente pelos funcionamentos que acreditamos ter encontrado em nosso *corpus*. Tais diferenças serão comentadas ao longo da discussão que faremos na seção seguinte (4.2).

Gostaríamos de destacar que poderíamos observar, ainda, em valores absolutos e percentuais, as diferenças entre os sujeitos no interior de cada diferente modo de funcionamento que propusemos em (1), (3) e (4). Contudo, acreditamos que seja mais vantajoso observar tais diferenças a partir da discussão que faremos, nas seções seguintes, a respeito de cada um desses funcionamentos.

Vale ressaltar que o levantamento que fizemos teve por objetivo mostrar algumas tendências – que acreditamos serem mais gerais – de funcionamento de nossos dados. Buscamos, com isso, uma abordagem globalizada dos textos que privilegiamos para análise – os resultados obtidos por meio dos levantamentos feitos acima falam, pois, sobre *o conjunto* de segmentações não-convencionais que selecionamos para o presente trabalho. Entretanto, cada um dos funcionamentos que propusemos, pode, como veremos a seguir, ser exemplificado a partir de *marcas lingüísticas*, às vezes, muito diferentes entre si. Na seção seguinte, na qual buscaremos trazer diferentes *marcas lingüísticas* para discussão, selecionaremos *pequenos fatos da escrita infantil* ora bastante freqüentes em nosso *corpus*, ora muito particulares, mas que guardarão em comum o fato de, possivelmente, manifestarem o mesmo modo de funcionamento.

4.2 Discussão dos resultados

Nesta etapa do trabalho, nosso propósito é, de acordo com o que afirmamos algumas vezes, fazer algumas considerações sobre os resultados apresentados na seção anterior, por meio de discussões sobre diferentes *marcas lingüísticas* e/ou *pequenos fatos* da escrita infantil. Para tanto, deixaremos as considerações a respeito da TABELA 01, relativa à totalidade de segmentações escritas não-convencionais encontradas, para o final desta nossa discussão. Tal opção resulta do fato de considerarmos que questões que estaremos mobilizando acerca de cada funcionamento que propusemos poderão contribuir para compreendermos melhor os resultados a que chegamos a partir da distribuição que fizemos na TABELA 01.

Nas seções seguintes, então, trataremos, respectivamente, de aspectos das segmentações não-convencionais que, a nosso ver, funcionam: (4.2.1) como tentativas de escrita alfabética; (4.2.2) como resultado de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado; (4.2.3) como resultado de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado; e, por fim, (4.2.4) como resultado de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.

4.2.1 Sobre segmentações não-convencionais como tentativas de escrita alfabética

O funcionamento que propusemos em (1) – apresentado no QUADRO 02 – e que estamos designando por tentativas de escrita refere-se, como antecipamos, a momentos nos quais o escrevente parece circular por fatos de natureza fonético-fonológica e pelo código escrito institucionalizado – ou, ainda, prioritariamente por esse código.

Gostaríamos de observar que os dados a partir dos quais acreditamos ter encontrado este tipo de funcionamento 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* (cf. Capítulo 1). Esse fato pode ser resultado da dificuldade de atribuição de sentidos convencionais a tais dados, ou seja, 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.

Vale destacar que, embora não constem de trabalhos que examinamos no Capítulo 1, tais dados são observados por Rossi (2002) e Delecrode (2002) em relatórios finais de pesquisas de iniciação científica. Nas pesquisas levadas a cabo por estas autoras, elas discutem, respectivamente, hiper-segmentações e hipo-segmentações⁵⁵ presentes em produções textuais realizadas por crianças da primeira série do Ensino Fundamental. Nestas duas pesquisas, as autoras visavam à compreensão de fatores possivelmente envolvidos em



ocorrências desses tipos de segmentação na escrita infantil e, conseqüentemente, à compreensão de modos como as crianças perceberiam, “em diferentes momentos de seu desenvolvimento lingüístico, a relação entre fatos da oralidade e fatos do letramento na aquisição da escrita” (ROSSI, 2002, p. 46).

No levantamento que fizeram de dados hipo e hiper segmentados – presentes nas produções textuais que examinaram –, as autoras ressaltaram, de um lado, que não foram quaisquer junções de palavras e, de outro lado, não foram quaisquer separações de palavras consideradas para o trabalho desenvolvido por elas. Para a seleção das junções e separações nos textos privilegiados em suas pesquisas, Rossi (2002) e Delecrode (2002) estabelecem alguns critérios. Dentre estes critérios – destacando o que nos interessa mais de perto –, as autoras optam pela: (i) exclusão de agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco em textos nos quais a atribuição de sentidos para toda a produção textual se mostrou bastante comprometida; e, também, pela (ii) 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 observados pelas autoras se mostram em blocos que sugeririam o apoio em estruturas da oralidade – e de informação letrada – para as autoras, tais agrupamentos, por serem preenchidos por letras do alfabeto, mostrariam que as crianças apóiam-se, em alguma medida, no que denominam como informação letrada – estejam na base da colocação de espaços em branco pela criança.

Optamos por entender dados semelhantes aos encontrados por Rossi (2002) e Delecrode (2002) – e considerados como *dificuldades metodológicas* – como *segmentações não-convencionais* por acreditarmos que a presença de marcas gráficas tais como o *branco*, nesses dados, implicaria, a nosso ver, que as crianças estariam, de algum modo, propondo alguma distribuição do fluxo textual em porções menores. Tal opção fica justificada, também, pelo fato de, em muitos dos agrupamentos de letras delimitados por espaços em branco – aos quais fica comprometida a atribuição de sentidos –, ser possível observar a presença de elementos de natureza fonético-fonológica e de código escrito institucionalizado – como acertadamente observaram Rossi (2002) e Delecrode (2002).

Portanto, o fato de a atribuição de sentidos se mostrar comprometida não implicaria, do nosso ponto de vista, que a presença de segmentação e, no nosso caso, a presença de segmentação não-convencional, não possa ser observada.

⁵⁵ Cf., Capítulo 1, a definição destes dois conceitos.



Nas produções textuais que constituem nosso material de análise acreditamos ter encontrado, conforme o que salientamos anteriormente, dois diferentes modos de tentativas de escrita. O primeiro, que apresentamos no QUADRO 02 e designamos por (1-A), se refere àquelas segmentações que resultariam do trânsito e/ou da co-ocorrência entre elementos de natureza fonético-fonológico e fatos do código escrito institucionalizado.

O sujeito 01 não produziu nenhuma segmentação escrita que tivesse como característica mais geral ser uma tentativa de escrita do tipo (1-A). É importante destacar que a ausência de dados é, ela mesma, um indício de singularidade.

Dito de outro modo, o fato de esse tipo de funcionamento não capturar o sujeito 01 constitui um indício de singularidade deste sujeito em seu relacionamento com a linguagem escrita: ele parece reconhecer/saber, de alguma forma, que a folha em branco, nas produções textuais solicitadas nas atividades escolares, não poderia ser preenchida por quaisquer símbolos alfabéticos. Isto mostra, em certa medida, que o sujeito 01 parece ser capturado por funcionamentos mais convencionais da escrita privilegiada pela escola, talvez pelo fato de estar imerso em situações de uso da escrita em seu funcionamento preferido pela instituição escolar. Ou seja, considerando – como estamos fazendo, em alguma medida, neste nosso trabalho – que uma das possíveis características e/ou dimensões do letramento poderia ser o fato de constituir-se como processos de aprendizagem social e histórica de práticas que envolvem, em medidas variadas, leitura e escrita de uma escrita alfabética, podemos sugerir que cada criança estará, na escola, mobilizando, durante o período tradicionalmente designado como de aquisição da escrita, diferentes modos e histórias de contato que têm com tais práticas em seu ambiente sócio-econômico-cultural.

Tal afirmação liga-se, em alguma medida, a algumas considerações de Abaurre (1991) apresentadas no Capítulo 1. Abaurre (1991) observou, na análise de dados selecionados para o trabalho em questão, uma certa tendência de crianças de classe média e alta terem menos problemas de segmentação e maior domínio dos critérios convencionais. Para ela, a tendência de algumas crianças terem menos problemas de segmentação decorreria do fato de tais crianças, geralmente, estarem imersas em ambientes nos quais presenciariam ou participariam de práticas sociais nas quais a escrita tida como convencional apareceria com alta frequência. Para usar as palavras da autora: “O fato de algumas crianças demonstrarem uma tendência para segmentar mais e mais cedo pode talvez ser explicado em termos de uma exposição quantitativa e qualitativamente diversa com relação à escrita por parte dessas crianças” (ABAURRE, 1991, p. 211).



A esta consideração de Abaurre – acreditamos – dever-se-ia somar-se as considerações de Kleiman (1995). Para esta última autora, existiriam diferenças naquilo que considera como práticas discursivas em grupos socioeconômicos distintos “devido às formas em que eles integram a escrita [pensamos, aqui, sobretudo, na escrita alfabética] no seu cotidiano” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Retomando considerações de Heath (apud KLEIMAN, 1995, p. 39) sobre estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, Kleiman comenta que Heath mostra que o modelo universal de orientação letrada – modelo que a autora define como modelo autônomo (cf. Street (1984) –, que prevaleceria na escola, constitui

uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para as crianças que foram sociabilizadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Segundo Kleiman, a unidade de análise privilegiada por Heath é aquilo que esta última autora chama de eventos de letramento – definidos como “aquelas situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Kleiman resenha alguns resultados obtidos por Heath, tomando como aspecto privilegiado o exemplo sobre atividades de contar estória antes de dormir, evento de letramento que, segundo Kleiman, existiria em comunidades de classe média – do ponto de vista econômico – com grau maior de escolarização e em classe média – do ponto de vista econômico – com grau menor de escolarização. Segundo Kleiman, nesses dois grupos haveria “eventos de letramento superficialmente similares mas profundamente diferentes” (KLEIMAN, 1995, p. 40, grifo da autora). Já as práticas discursivas de um terceiro grupo estudado por Heath (apud KLEIMAN, 1995, p. 40) aparecem, segundo Kleiman, radicalmente diferentes: “não há estorinhas na hora de dormir, a leitura é uma atividade coletiva de extração de significado etc.” (apud KLEIMAN, 1995, p. 40).

Kleiman aponta várias diferenças entre os três grupos, que poderíamos resumir da seguinte forma: no primeiro grupo – classe média com grau maior de escolarização –, aquilo que Kleiman designa como padrões de letramento estaria bem mais próximo do esperado pela escola, o que já não ocorreria como os dois outros grupos. Isto não significa que os dois

outros grupos não estariam imersos em práticas de letramento, mas significa que eles estariam imersos em práticas de letramento que não são consideradas e/ou valorizadas pela instituição escolar:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, número), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras *agências de letramento*, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Na mesma direção, mas numa formulação um pouco diferente, Soares (1998), ao tratar de aspectos que envolvem a avaliação e a mediação do que entende por letramento, salienta que, nas sociedades contemporâneas, a instância responsável por promover o letramento seria o sistema escolar – opinião que se coaduna com a de Kleiman (1995), que considera que “a escola é, em quase todas as sociedades, a *principal agência de letramento*” (KLEMAN, 1995, p. 25). Para Soares (1998), as escolas, em geral, “fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento” privilegiando algumas habilidades e práticas em detrimento de outras. Para a autora, nas escolas, “o conceito de letramento torna-se (...) fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p.85). A consequência disto seria, segundo a autora, um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola e, muitas vezes, distante das habilidades e práticas que realmente ocorrem fora do contexto escolar.

Acreditamos, em suma, que diferentes modos e histórias de contato que as crianças têm com práticas que envolvem um certo imaginário sobre uma escrita alfabética, em seu ambiente sócio-econômico-cultural, atravessam, sobremaneira, o contato que têm com as práticas de letramento privilegiadas pela escola. Tal afirmação explicaria, em alguma medida, de um lado, o fato de o sujeito 01 não ser capturado pelo funcionamento que designamos como tentativas de escrita e, de outro lado, o fato de tais tentativas serem privilegiadamente usadas pelos sujeitos 02 e 03. Ou seja, poderíamos supor que, talvez, o sujeito 01 estivesse imerso em um contexto sócio-cultural no qual as práticas de escrita valorizadas pela escola estivessem mais presentes em sua história.

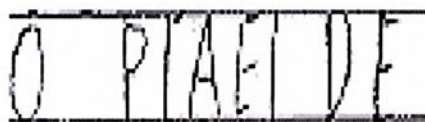
Tal hipótese fica de certo modo confirmada pelo contato que tivemos com os sujeitos de nossa pesquisa: embora fossem alunos da mesma sala de aula, ocupando, em algum

sentido, *lugares* (PÊCHEUX, 1990) semelhantes – alunos de escolas públicas pertencentes a famílias de classe econômica menos favorecida –, *a posição enunciativa* (PÊCHEUX, 1990) ocupada pelo sujeito 01 diferenciava-se das *posições enunciativas* ocupadas pelos sujeitos 02 e 03. Retomando uma vez mais as considerações de Pêcheux (1990), é necessário lembrarmos que os *lugares* – previstos e historicamente determinados nos processos discursivos em que são colocados em jogo – não funcionam como tais no interior desse processo discursivo; um *lugar* como *feixe de traços objetivos* “se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*” (PÊCHEUX, 1990, p. 82, grifo do autor). Isto porque “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações destas situações)” (PÊCHEUX, 1990, p. 82, grifo do autor). O sujeito 01, pois, embora aluno de escola pública pertencente a uma família de classe econômica menos favorecida – *lugar* –, estava imerso num ambiente no qual as práticas de escrita privilegiadas pela escola eram incentivadas e valorizadas – *posição enunciativa* – o que, aparentemente, não ocorria com os sujeitos 02 e 03.

Além disso, o fato de esse tipo de funcionamento não capturar o sujeito 01, relativamente ao aspecto que privilegiamos, não significa que não o capture em outros momentos e, talvez, até mesmo, com outros símbolos gráficos. Ou seja, embora na observação de marcas gráficas de segmentação escrita não-convencionais o sujeito 01 não tenha apresentado nenhuma tentativa de escrita, isso não significa que ele não possa ser capturado por esse funcionamento, por exemplo, quando lida com a colocação e/ou distribuição de parágrafos, ou com a distribuição do fluxo textual em versos ou, ainda, com a marcação de pontuação⁵⁶.

O sujeito 02, por seu turno, apresenta alguns dados que, acreditamos, funcionam como tentativas de escrita. Vejamos, a título de exemplo, a ocorrência abaixo:

⁵⁶ Acreditamos que uma investigação sobre os tipos de uso que são feitos pelas crianças da marcação de parágrafo, da distribuição do texto em versos ou da distribuição e/ou marcação de pontuação, poderia ser valiosa para a compreensão de modos pelos quais as crianças são capturadas por estes tipos de recursos gráficos da escrita. Foge, entretanto, aos objetivos deste nosso trabalho a observação destes aspectos.



(Sem tradução)⁵⁷
FIGURA 03: texto 01-02.

Embora a atribuição de sentidos a esse agrupamento de letras se mostre bastante comprometida, recuperando-se fatos das condições de produção de seu texto, é possível reconhecer as palavras *O* e *DE* e, entre estas palavras, parte de uma palavra que deveria ser escrita na produção textual da qual esta ocorrência faz parte⁵⁸: *pirata*. Observe-se que, na ocorrência *PIAEI*, a criança não escolhe quaisquer letras e não as coloca em quaisquer lugares: as três primeiras letras que iniciam esta sequência são letras que fazem parte da palavra *pirata*. Além disso, a localização desta sequência de letras no texto (na folha em branco) obedece à disposição do texto apresentado para reprodução pela professora – cf. Anexos, texto 01-02.

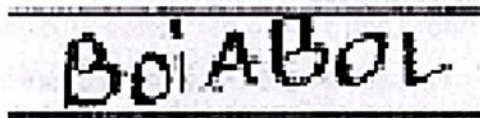
Certamente essa aparente preocupação da criança com a qualidade e com a disposição destas letras na folha em branco pode ter sido motivada pela memorização destas letras tais como apareciam no fragmento citado. No entanto, é inegável, também, que aspectos da enunciação oral deste fragmento podem estar envolvidos. Sabemos que a escrita alfabética, embora não se reduza a uma representação da fala, obedece, em graus diversos, a princípios fonético-fonológicos; em outras palavras, existem relações entre grafemas e fonemas, embora não sejam unívocas e previsíveis. A seleção das letras, portanto, pode não ter sido feita apenas com base na memorização da forma gráfica do fragmento, mas também pode estar ligada à percepção de aspectos fonético-fonológicos da oralidade vinculados, convencionalmente, a nosso sistema de escrita.

Consideramos esta ocorrência como caracterizadora de uma tentativa de escrita porque a criança parece não selecionar quaisquer letras e não fazer uma distribuição destas letras de forma aleatória.

O sujeito 03, por sua vez, também apresenta dados que, acreditamos, funcionam como tentativas de escrita. Vejamos, a título de exemplo, a ocorrência abaixo:

⁵⁷ Sempre que possível, indicaremos abaixo do trecho selecionado para discussão uma possível “tradução”, que tomará por base convenções ortográficas. Quando não for possível realizar a “tradução”, indicaremos, como fizemos nesta primeira ocorrência, tal impossibilidade.

⁵⁸ Cf., para maiores detalhes, Capítulo 3, p. 64 e Anexos: texto 01-02.



(Sem tradução)
FIGURA 04: texto 02-03.

Embora, uma vez mais, a atribuição de sentidos a esse agrupamento de letras se mostre bastante comprometida, é possível reconhecer uma palavra – *boi* – e, aparentemente, parte de uma outra – *bola*. Na produção textual da qual esta ocorrência faz parte, entretanto, essas palavras não precisariam ser escritas. A criança, neste exemplo, parece ter optado por “preencher” o espaço em branco com palavras e parte de palavras com as quais ela aparentemente já se sentia segura no que se refere a seu reconhecimento de acordo com as convenções ortográficas. Além disso, estas palavras podem ter sido memorizadas por esta criança, já que elas constavam de atividades que precederam a produção do texto do qual esta ocorrência faz parte⁵⁹.

Neste ponto, acreditamos valerem algumas considerações. As afirmações que fizemos acima poderiam nos levar a pensar que o sujeito 03 e, conseqüentemente, também o sujeito 02, no funcionamento que propusemos em (01-A), escolheram *mecanicamente* algumas letras e/ou palavras para preencherem o espaço em branco. Não é, entretanto, este efeito de sentido que buscamos com as afirmações precedentes.

Explicando melhor, acreditamos, junto com Bakhtin (1992) que

quando escolhemos um determinado tipo de oração [ou palavras e letras, no nosso caso], não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar com a ajuda desta oração, selecionamos um tipo de oração em função do *todo* do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção (BAKHTIN, 1992, p. 305, grifo do autor).

⁵⁹ Em atividades realizadas em sala de aula, a professora trabalhou a canção “Boi da cara preta”. Este trabalho seguiu procedimentos utilizados também nas propostas de produção textuais 01, 02, 03, 04, 09 e 10 privilegiadas para este nosso trabalho (cf. Capítulo 3).

Em outros termos, durante o processo de elaboração de um enunciado, acreditamos que nunca as crianças selecionam uma palavra (e, no nosso caso, grupo de palavras ou de letras), do “sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*” (BAKHTIN, 1992, p. 312, grifo do autor). Ao contrário, as crianças – assim como todos nós – costumam “tirá-las de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados (...) pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo.” (BAKHTIN, 1992, p. 312).

Entendendo, como estamos neste trabalho, que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 1992, p. 308), fica difícil aceitarmos que as crianças buscassem, na neutralidade da língua e da escrita, algumas letras e/ou palavras para preencher uma folha em branco. Contrariamente a esta afirmação, acreditamos que mesmo letras e palavras (na situação discursiva que privilegiamos – atividades realizadas em contexto escolar – e em função da esfera de atividade humana que selecionamos para discussão – a aprendizagem da leitura e da escrita em instituição escolar) constituem uma informação que se dirige a alguém, “é provocada por algo, persegue uma finalidade qualquer, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação verbal, no interior de uma dada esfera da realidade humana ou da vida cotidiana” (BAKHTIN, 1992, p. 307). Nestas ocorrências, a finalidade, ou o que provocou esta escrita, parece ser, em alguma medida, fruto da imagem (PÊCHEUX, 1990) que o escrevente faz daquilo que ele imagina e/ou supõe ser a escrita preferida pela escola, ou mesmo a imagem que ele faz daquilo que supõe ser a expectativa do professor em relação a sua escrita, dentre tantas outras imagens possíveis.

Tais considerações aplicam-se também ao segundo modo de tentativa de escrita que acreditamos ter encontrado nos dados que privilegiamos para análise – apresentados na QUADRO 02 e designados por (1-B) –, referentes àquelas segmentações cuja seleção das letras parece basear-se prioritariamente em aspectos do código escrito institucionalizado, já que fica difícil indicar, dadas as características das propostas temáticas e a natureza dos dados, a existência de critérios baseados em aspectos fonético-fonológicos.

Outra vez não encontramos no sujeito 01 nenhuma segmentação escrita que correspondesse à tentativa de escrita caracterizada em (1-B). Acreditamos valerem, também neste caso, as mesmas considerações que fizemos anteriormente, a propósito de sua não-captura pelo funcionamento (1-A).

O sujeito 02, por sua vez, apresenta dados que, acreditamos, funcionam como “tentativas de escrita alfabética”. Vejamos o exemplo abaixo:

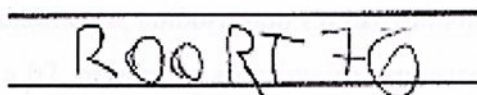




(Sem tradução)
FIGURA 05: texto 01-02.

Este exemplo foi retirado da mesma produção textual da qual extraímos o exemplo discutido em (1-A) deste mesmo sujeito. Contrariamente ao que apresentamos com relação ao funcionamento (1-A), nesta última ocorrência fica difícil indicar a existência de critérios baseados em aspectos fonético-fonológicos principalmente por causa da localização desta ocorrência no texto do qual ela faz parte – cf. Anexos: texto 01-02. Ou seja, neste exemplo, não conseguimos identificar indícios de que o sujeito 02 estivesse preocupado, em alguma medida, com a correspondência grafema/fonema, com a qualidade e/ou disposição das letras na folha em branco. O que parece ocorrer, neste caso, é que o sujeito 02 estava preocupado preencher o verso que faltava.

Com relação ao sujeito 03, vejamos a seguinte ocorrência:



(Sem tradução)
FIGURA 06: texto 07-03.

Esta ocorrência parece ser exemplar do funcionamento que propusemos em (1-B). Nela, fica bastante difícil indicar, dadas as características da proposta temática⁶⁰ e a natureza da ocorrência, a existência de critérios baseados em aspectos fonético-fonológicos. A criança parece, fundamentalmente, preencher o espaço gráfico da escrita com elementos que poderiam ser escritos (letras e números) e que, a nosso ver, referem-se a um certo imaginário sobre o que estamos considerando como “código escrito institucionalizado” e que se ligaria,

⁶⁰ Proposta 07: *O telefone* (quadrinhos). Para maiores detalhes, cf. Capítulo 3, p. 64 e Anexos: texto 07-03.

em alguma medida, a expectativas da escola percebidas e/ou intuídas pelas crianças. Observemos, novamente, a seguinte afirmação de Kleiman:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, **mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, número) (...)** (KLEIMAN, 1995, p. 20, **negrito nosso**).

Poderíamos supor, a partir dessa afirmação, que a ocorrência não-convencional de segmentação escrita proposta pelo sujeito 03, e apresentada acima, resultaria de uma tentativa do escrevente de alçamento ao que ele supõe ser – a partir não só do que aprendeu na escola, mas, em grande parte, do que assimilou fora dela – o esperado pela instituição escolar (cf. CORRÊA, 1997).

Vale observar, outra vez, que a dificuldade de indicar outros elementos e, particularmente, elementos de natureza fonético-fonológica – nestes dois últimos exemplos que apresentamos – não significa que estes elementos não possam, de algum modo, estar na base da constituição destas ocorrências. No entanto, se estiverem presentes, foge a nosso alcance a detecção de índices que nos permitam localizar essa sua presença.

Relativamente ao funcionamento que propusemos em (1: 1-A e 1-B) e que estamos considerando como “tentativas de escrita”, é necessário destacar, ainda, dois fatos: (i) tal funcionamento ocorre, preferencialmente, *embora não exclusivamente*, nas produções textuais resultantes das propostas de 01 a 07, referentes ao primeiro semestre do ano letivo de 2000; e (ii) é possível observar, com relação a tal funcionamento, uma diferença considerável entre os sujeitos 02 e 03.

Assinalemos que o que poderia justificar o primeiro fato exposto acima seria, a nosso ver, de um lado, principalmente, “mudanças conseqüentes à captura da criança, enquanto organismo, pelo funcionamento da língua [no nosso caso: em sua modalidade escrita] em que é significanda como sujeito falante [leia-se: escrevente]” (LEMOS, 1999, p. 01). Parece ocorrer 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 – o que, portanto, explicaria a diminuição de ocorrências dos tipos (1-A) e (1-B) ao longo do ano.

De outro lado, é necessário assinalar que a afirmação de essas ocorrências aparecerem preferencialmente, *embora não exclusivamente*, nas produções textuais resultantes das propostas de 01 a 07 referentes ao primeiro semestre do ano letivo de 2000 constitui um índice de que não há linearidade no processo tradicionalmente designado como de aquisição da escrita. Ou seja, fatos como o sujeito 03 ser capturado por “tentativas de escrita” até sua última produção textual – realizada em outubro de 2000 e, portanto, na etapa final da primeira série do ensino fundamental, quando esta criança já dominava, em alguma medida, várias das normas e convenções da escrita privilegiada pela escola – abrem espaço para questionarmos, em alguma medida, a suposição de estágios evolutivos para a aquisição da escrita – propostos explicitamente em alguns trabalhos [cf., a título de exemplo, Ferreiro e Teberosky (1979)].

Por sua vez, o que poderia justificar, de algum modo, o segundo fato exposto acima – diferença considerável entre os sujeitos 02 e 03 no que se refere aos funcionamentos (1-A) e (1-B) – seriam diferentes modos pelos quais estas crianças foram capturadas por funcionamentos da escrita alfabética, tal como ela é preferida pela escola. O sujeito 03 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 que o sujeito 02.

4.2.2 Sobre segmentações não-convencionais como resultado de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado.

O funcionamento que propusemos em (2) refere-se, conforme adiantamos, à oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado.

As ocorrências agrupadas especificamente em (2), de acordo com o que adiantamos, se referem àquelas situações nas quais não conseguiríamos propor uma explicação consistente se considerássemos, para a definição das fronteiras das ocorrências de segmentação não-convencionais, apenas a localização dos espaços em branco, ou seja, apenas sua presença nas fronteiras da ocorrência (início e fim). Nestas ocorrências as crianças parecem intuir uma categoria prosódica hierarquicamente superior ao domínio da palavra fonológica e, em decorrência da atuação de algum outro fator – relativo à escrita alfabética ou a saliências prosódicas abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica –, modifica, talvez, o critério que utiliza para segmentar sua escrita. Nas ocorrências agrupadas em (2) – de

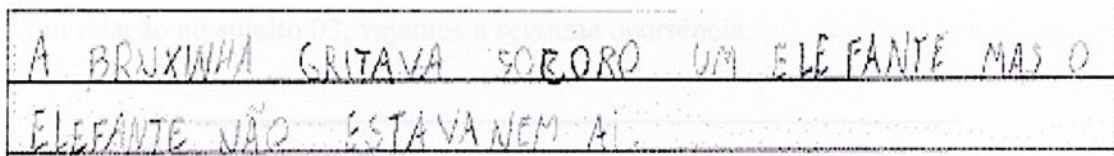
acordo com o que expusemos no Capítulo 3 –, para identificação de fronteiras das segmentações não-convencionais consideramos, pois, estruturas lingüísticas que antecederam e/ou sucederam a marcação não-convencional de espaços em branco.

Gostaríamos de observar que as ocorrências agrupadas sob este funcionamento ou não constam, ou são abordadas, nos trabalhos que tratam de aspectos de segmentação correlacionados, sobretudo, ao período tradicionalmente designado como de *aquisição da escrita* (cf. Capítulo 1), de forma diferente da que fizemos aqui. Ou seja, nestes trabalhos, os autores preferem propor uma explicação para dados semelhantes aos que apresentaremos a seguir baseados, essencialmente, na estrutura não-convencional mais específica, não considerando, como faremos aqui, estruturas lingüísticas que precedem ou sucedem a marcação não-convencional de espaços em branco como constitutivas da ocorrência e, logo, relevantes para discussão.

Vale acrescentar que nossa opção por tal abordagem deriva de considerações de Delecrode (2002). Esta autora, em pesquisa já citada na seção anterior, identifica – quando se propõe buscar possíveis relações entre a estrutura das hipo-segmentações encontradas no *corpus* que examina e constituintes prosódicos, tais como resenhados por Bisol (1996) da proposta de Nespor e Vogel (1986) –, junções que não acompanhariam limites de constituintes prosódicos. Tais junções, para a autora, resultariam em hipo-segmentações: (i) que seriam criadas por rupturas no interior de constituintes prosódicos; e (ii) que seriam formadas por partes de dois diferentes constituintes. ?

Tais considerações, feitas por Delecrode (2002), fez com que observássemos como importantes estruturas lingüísticas que antecederam ou sucederam a marcação não-convencional de espaços em branco e, conforme adiantamos, fez com que optássemos por considerá-las como partes integrantes das ocorrências selecionadas para análise. Além disso, estivemos atentos para observar em que medida a intuição de uma categoria hierarquicamente superior ao domínio da palavra fonológica estaria possivelmente atuando na escrita das crianças.

Com relação ao sujeito 01, vejamos a seguinte ocorrência:



(Tradução: A bruxa gritava: Socorro! Um elefante! Mas o elefante não estava nem aí.).

FIGURA 07: texto 06-01.

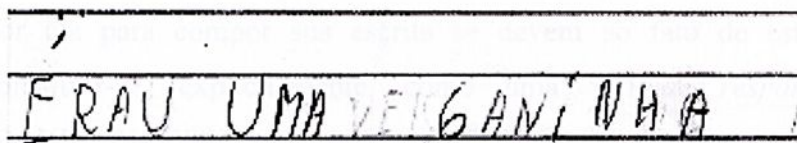
Nesta ocorrência, a criança parece enfatizar ora uma percepção de fatos prosódicos que possivelmente produz em sua variedade lingüística falada, ora um certo imaginário sobre o que estamos considerando como código escrito institucionalizado.

Explicando melhor, a junção em *ESTAVANEM*⁶¹ parece ser indício de que esta criança baseia-se, inicialmente, na percepção de uma categoria prosódica tal como a frase fonológica – [não estava nem aí]φ⁶². A delimitação, por espaço em branco, de “não” e de “aí”, por sua vez, parece indicar que a criança tenha, talvez, intuído o funcionamento de “não” e de “aí” como unidades gráficas de menor porte que, na escrita, funcionam como palavras da língua. Talvez, aqui, pudéssemos pensar, também, em uma saliência das unidades “não” e “aí” em decorrência de diferentes funcionamentos que estas unidades assumem nas práticas orais e letradas nas quais esta criança está imersa. É imprescindível ressaltar que uma hipótese não exclui a outra e as duas, juntas, confirmam, a nosso ver, o modo heterogêneo de constituição da escrita.

⁶¹ Embora a junção em *ESTAVANEM* possa não parecer tão evidente, é necessário lembrar que um dos possíveis critérios considerados para a identificação de fronteiras das segmentações não-convencionais neste nosso trabalho foi a comparação, nos casos em que estávamos em dúvida, das ocorrências selecionadas com outras ocorrências iguais ou próximas, ou ainda, com a própria distribuição dos espaçamentos no restante do texto – cf. Capítulo 3, p. 73. Com base, sobretudo, neste critério, consideramos a distribuição gráfica de *ESTAVANEM* como uma possível junção feita pela criança.

⁶² A depender da leitura que atribuirmos a essa ocorrência, ela poderá ser considerada como uma representação, feita pela criança, baseada, dentre outros fatos, ou na percepção de uma frase fonológica – como optamos na presente análise – ou na percepção de uma frase entoacional. Ou seja, se, ao atribuirmos uma leitura a essa ocorrência, não realizarmos uma pausa entre as palavras *elefante* e *não*, teremos uma possível representação, feita pela criança, atravessada, provavelmente, pela percepção de uma frase fonológica. Se, ao contrário, atribuirmos uma pausa entre as palavras *elefante* e *não* ou se atribuirmos à seqüência *Mas o elefante* um contorno entoacional ascendente, teremos uma possível representação, feita pela criança, atravessada, provavelmente, pela percepção de uma frase entoacional.

Com relação ao sujeito 02, vejamos a seguinte ocorrência:



ERA UMA VEZ GALINHA

(Tradução: Era uma galinha)
FIGURA 08: texto 05-02.

Esta ocorrência diferencia-se de outras que expusemos até o momento porque nela a criança não chega a, digamos, consumir sua escrita de forma não-convencional, já que apaga sua proposta de grafia inicial, optando pela grafia convencional “*Era uma*”. Seleccionamos esta ocorrência como relevante para nossas discussões pelo fato de este enunciado:

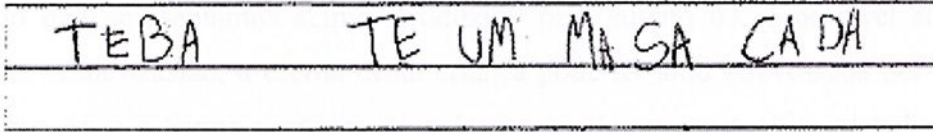
- (i) constituir-se como enunciado cristalizado e/ou estabilizado⁶³ – a forma canônica de abertura de contos de fadas *Era uma vez*;
- (ii) constituir-se por um momento de reelaboração – e/ou por uma refacção – momento que consideramos, junto como Abaurre (1997), parecer “constituir-se (...) como espaço privilegiado para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança, em diferentes momentos e pelos mais variados motivos” (cf. ABAURRE, 1997, p. 69). Além disso, acreditamos, também junto como Abaurre (1997), que “por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se freqüentemente, motivações, as mais variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem” (ABAURRE, 1997, p. 24); e, por fim,

⁶³ Para uma discussão sobre enunciados cristalizados e/ou estabilizados, cf. Scarpa (1995).

- (iii) ser resultado de uma situação discursiva particular – consideramos que o apagamento feito pela criança e a conseqüente mudança no critério utilizado por ela para compor sua escrita se devem ao fato de este enunciado constituir-se, explicitamente, como uma “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 1992, p. 290, grifo do autor). Explicando melhor: nas produções textuais que privilegiamos para análise, particularmente aquelas (como é o caso da produção textual da qual a ocorrência em questão faz parte) em que a tarefa das crianças era escrever uma história, a professora sugeria que as crianças utilizassem outras formas para iniciar seus textos, em vez de *Era uma vez*. Tal sugestão pode ter sido um dos fatores que teriam mobilizado os apagamentos que aparecem nesta ocorrência. Todavia, esta sugestão não exclui outros fatos, que apresentaremos a seguir e que também justificam, de algum modo, a presença desta ocorrência entre os dados que privilegiamos para análise.

Nesta ocorrência, a criança parece enfatizar ora uma percepção de fatos prosódicos que possivelmente produz em sua variedade lingüística falada, ora um certo imaginário sobre o que estamos provisoriamente considerando como código escrito institucionalizado. Observe-se que a primeira letra *U* – em *érau* – e a seqüência de letras *veis* parecem ter sido apagadas pela criança. Este fato indicia, a nosso ver, que a criança, inicialmente, poderia ter buscado uma representação do contorno prosódico deste enunciado, que poderia ser considerado, no contexto em que aparece, como uma frase fonológica. O apagamento da letra *U* e a conseqüente mudança no critério utilizado para dividir o fluxo textual em porções menores pode ter ocorrido: (a) pela atuação de uma percepção de que estruturas de menor porte em nosso sistema de escrita alfabético – tais como *uma* – podem funcionar como palavras da língua e, portanto, ser grafadas separadamente; (b) pela atuação da memória gráfica deste enunciado (*Era uma vez*); ou (c) pela atuação destes dois fatores conjuntamente.

Com relação ao sujeito 03, vejamos a seguinte ocorrência:



(Tradução: Debaixo de uma sacada.).

FIGURA 09: texto 09-03.

Neste exemplo, parece ocorrer uma oscilação entre a percepção de diferentes categorias prosódicas – particularmente o *pé métrico* [masa]Σ, [cada]Σ e a frase entoacional [debaixo de uma sacada]I – e aspectos do código escrito institucionalizado.

Acreditamos, neste ponto, que seja importante retomarmos algumas considerações feitas por Abaurre (1991). Tal autora observa que, nas segmentações não-convencionais propostas pelas crianças estudadas neste seu trabalho, elas parecem, às vezes, se basear em critérios ligados à forma canônica da palavra em português – no corpus selecionado pela autora, ocorreu alta frequência de segmentações não-convencionais nas quais as crianças pareciam, segundo a autora, “estar baseadas no que elas episodicamente tomam como a forma canônica, ‘preferencial’, da palavra na língua.” (ABAURRE, 1991, p. 207).

Para a autora, as palavras, no português, poderiam receber um acento fonológico na antepenúltima, penúltima e última sílaba, sendo o acento na penúltima sílaba o mais freqüente, definindo, assim, “o padrão paroxítono de acento característico da maioria das chamadas palavras nativas da língua (i. e. diretamente derivadas do latim).” (ABAURRE, 1991, p. 207).

Nos dados extraídos do corpus selecionado pela autora, as soluções infantis não-convencionais mais freqüentes para os problemas relacionados à segmentação resultariam naquilo que a autora considera como “palavras” trissilábicas e dissilábicas paroxítonas, tais como, respectivamente, porela (por ela) e mu pedi (no pé de). Segundo Abaurre,

a frequência de ocorrências de palavras não-convencionais dissilábicas ou trissilábicas com acento na penúltima sílaba permite sugerir a hipótese de que, em tais ocasiões, as crianças podem estar operando com algum tipo de forma canônica da palavra na língua, para cujo estabelecimento pode estar contribuindo a percepção que já tem da organização rítmica e prosódica dos enunciados (...) reconhece-se, por trás das segmentações das crianças, a forte influência dos pés binários trocaicos (constituídos de duas sílabas, sendo mais forte a primeira), unidades rítmicas elementares da língua com base nas quais se estrutura o ritmo dos enunciados. (ABAURRE, 1991, p. 208).

No dado que apresentamos acima, produzido pelo sujeito 03, é possível sugerir a hipótese de que, nesta ocasião, a escrita desta criança pode ter sido atravessada por alguma percepção do que seria a forma canônica de palavras na língua, para cujo estabelecimento pode ter contribuído a percepção que já tem da organização rítmica e prosódica dos enunciados. Neste nosso exemplo, é possível observar, assim como ocorreu nos dados apresentados por Abaurre (1991), a forte atuação dos pés binários trocaicos. Acrescente-se a isto o fato de *masa e cada* constituírem palavras da língua.

Com base neste exemplo, é possível afirmar, também, que não apenas uma tal saliência prosódica atravessa esta escrita. A junção em *MASA* permite sugerir, minimamente, dois outros fatores que parecem atravessar esta escrita: (i) a intuição de uma frase entoacional [*debaixo de uma sacada*]; (ii) a intuição, conhecimento e/ou reconhecimento de palavras.

Destes fatores, o primeiro – intuição de uma frase entoacional – fica confirmada, em alguma medida, por alguns fatos tais como a estrutura em questão corresponder a um único verso no texto da canção e existir, na canção, **pausa** antes e depois desta estrutura. Além disso, outro fato que nos leva à hipótese de que um dos fatores que parecem atravessar a grafia de *TE UM MASA CADA* seria a percepção de uma frase entoacional é a presença, no mesmo texto do qual essa ocorrência faz parte, de segmentações não-convencionais produzidas, preferencialmente, a partir de uma percepção de uma frase entoacional, especialmente se atribuímos aos exemplos abaixo a estrutura tópico/comentário, calcada na pausa que, na canção, verifica-se entre os dois constituintes principais desses dois exemplos⁶⁴:

⁶⁴ A atribuição de uma estrutura tópico/comentário a exemplos tais como os destacados nesta seção (*O BRAVO SAIOFIMRRIDO* e *O BRAVO FIMCODOETE*) será abordada na seção 4.2.4, na qual trataremos de segmentações não-convencionais que parecem ser resultado de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez, em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.

O BRAVO SAIOFIMRRIDO

(Tradução: O cravo saiu ferido.)

FIGURA 10: texto 09-03.

O BRAVO FIMCODOETE

(Tradução: O cravo ficou doente.)

FIGURA 11: texto 09-03.

Desse modo, no primeiro exemplo, a presença do espaço em branco nas fronteiras da ocorrência (início e fim) [*O BRAVO SAIOFIMRRIDO*] associada à ausência do espaço em branco entre as palavras *saiu* e *ferido* nos leva a considerar esta ocorrência como caracterizadora de uma representação feita pela criança baseada, preferencialmente, na percepção de uma *frase entoacional*: [**saiu ferido**]. O mesmo ocorre com o segundo exemplo, no qual a presença do espaço em branco nas fronteiras da ocorrência (início e fim) [*O BRAVO FIMCODOETE*] associada à ausência do espaço em branco entre as palavras *ficou* e *doente* podem indiciar, novamente, a percepção de uma *frase entoacional*: [**ficou doente**].

Estes dois exemplos, assim caracterizados, permitem entender melhor a hipótese que formulamos acima – atuação da percepção de uma frase entoacional para a grafia de *TE UM MASA CADA*. Ou seja, a presença, num mesmo texto produzido pelo sujeito 03, destas ocorrências de segmentação escrita não-convencionais baseadas, aparentemente, na percepção de uma frase entoacional, associada à junção em *MASA* feita pela criança na ocorrência *TE UM MASA CADA* indiciam, a nosso ver, a possibilidade da atuação de uma percepção, nesta última ocorrência, de uma frase entoacional.

Os três fatores arrolados anteriormente – a intuição de uma [?]frase entoacional, o reconhecimento de palavras e a saliência prosódica de pés binários trocaicos – com o intuito de reconstruir, conjecturalmente, possíveis fatores mobilizados pela criança quando propôs a

distribuição gráfica de *TE UM MASA CADA* parecem, pois, atravessar a produção escrita desta sequência não-convencional de segmentação escrita. Novamente, a assunção de uma hipótese não exclui a outra e todas, juntas, indiciam, a nosso ver, o modo heterogêneo de constituição da escrita.

Consideramos necessário destacar que as ocorrências agrupadas sob esse funcionamento podem resultar – além de todos os fatores relacionados acima – também de momentos nos quais as crianças, por exemplo, interrompem o gesto de escrever determinadas palavras para decidir como seriam suas formas ortográficas, ou interrompem o gesto de escrever para realizar outras atividades ou, ainda, interrompem o gesto de escrever simplesmente pelo fato de terem retirado o lápis do papel e retornado-o numa outra posição.

Tais considerações baseiam-se, prioritariamente, na crença de Silva (1991) de que:

(...) hipersegmentações como *rão cou* e *tem bem* resultam da própria atividade de escrita, que cria, na maioria das vezes, contextos favoráveis à segmentação. Por exemplo, a criança freqüentemente necessita interromper o gesto de escrever para tomar decisões sobre a adequação de um determinado símbolo ou forma gráfica de uma determinada palavra. Essas paradas podem, muito freqüentemente, definir posições de corte para a criança nesta fase. (SILVA, 1994, p. 56, grifo do autor).

Nas considerações feitas acima, nas quais tentamos reconstruir, conjecturalmente, possíveis critérios envolvidos nas ocorrências de segmentação que destacamos para discussão, acreditamos ser possível observar a circulação das crianças por suas práticas orais e letradas. Acreditamos que o tipo de ocorrência que agrupamos no funcionamento que expusemos nesta seção é exemplar da afirmação que fizemos, com base em Corrêa (1997), de que só metodologicamente é possível destacar momentos em que o escrevente ora enfatiza um ora outro aspecto de suas práticas sociais orais e letradas. Entre as ocorrências que apresentamos acima, bem como em todas as ocorrências presentes em nosso *corpus*, não é possível encontrar nenhuma que possa ser definida com base em um aspecto apenas, já que a produção de todas elas é atravessada, sempre, necessariamente, “pela *imagem* que o escrevente faz da (sua) escrita.” (CORRÊA, 1997, p. 165).

Resta-nos acrescentar que o funcionamento que propusemos em (2) constitui estratégia usada, privilegiadamente, pelo sujeito 03. Uma vez mais, consideramos que isto decorra, de algum modo, dos diferentes modos pelos quais os três sujeitos foram capturados por funcionamentos da escrita alfabética tal como ela é valorizada pela escola.

4.2.3 Sobre segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado.

As ocorrências agrupadas no funcionamento que propusemos em (3: 3-A e 3-B) assemelham-se a fenômenos descritos por Silva (1994) no material analisado por este autor.

Lembremos, aqui, que Silva (1994) define e categoriza tais ocorrências como *hiper-segmentações* – segmentações não-convencionais nas quais as crianças segmentariam mais do que o previsto pelas convenções ortográficas. Para o autor, tais segmentações resultariam, preferencialmente, de informações já incorporadas pelas crianças sobre a escrita. Dentre estas “informações” o autor destaca a inferência, feita pelas crianças, de que unidades gráficas tais como *a, o, um etc* podem ser escritas isoladamente:

Nos dias de hoje, quase toda criança presencia manifestações de escrita no seu cotidiano tanto através das pessoas, ao 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. (...) as crianças inferem unidades, tais como: o, a, um, uma, de, em, com, etc., a partir de observações de casos em que essas palavras ocorrem isoladamente na escrita em outros contextos. (SILVA, 1994, p.49).

Além disso, o autor considera que, em alguns outros momentos, a criança poderia se basear no reconhecimento e/ou a atribuição de conteúdos semânticos específicos a subpartes de palavras, tal como em *felicidade* (feliz+cidade).

Embora, às vezes seja difícil saber qual a interpretação da criança, julgamos que as similaridades de uma ou mais unidades [subpartes familiares] podem ter um papel importante na maneira pela qual ela resolve seus problemas de segmentação. (SILVA, 1994, p. 51).

O autor sugere, também, que é possível que algumas das hiper-segmentações propostas pelas crianças resultem de uma *convivência* entre fatores de ordem oral (um componente tônico das palavras criado e/ou percebido pelas crianças) e fatores de ordem escrita (percepção de que unidades de pequeno porte podem ser escritas separadamente). O autor ressalta que “é muito difícil afirmar quando a criança *dá preferência* a um aspecto

[componente tônico] em detrimento de outro [atribuição de significado a subparte de palavras]" (SILVA, 1994, p. 61, grifo nosso).

Com relação a essas considerações de Silva (1994), observa-se que tal autor coloca possíveis fatores atuantes na escrita infantil como alternativas, ou seja, um fator parece excluir o outro. Apenas com relação a alguns exemplos encontrados em seu *corpus* ele postula uma *convivência* entre uma percepção da escrita e um componente tônico da fala. No material que privilegiamos para análise, entretanto, os fatores arrolados por Silva (1994) parecem co-ocorrer nas escritas infantis. Em outros termos, os fatores não seriam excludentes; o que parece ocorrer é que todos eles atravessam o imaginário infantil sobre a escrita e co-ocorrem no momento de produção de cada dado selecionado para este nosso trabalho.

Além disso, consideramos necessário acrescentar que os dados agrupados sob o funcionamento (3: 3-A e 3-B) denunciam, em alguma medida, uma representação que o escrevente faz da escrita privilegiada pela instituição escolar. Com base em Corrêa (1997), podemos afirmar que pode ser "o caráter de réplica – tentativa de adequar o texto ao que recomenda a prática escolar tradicional." (CORRÊA, 1997, p. 273) que leva as crianças a proporem segmentações tais como a que agrupamos no funcionamento em questão. Esta tentativa de adequação faria com que as crianças, freqüentemente, se excedessem numa caracterização do texto baseada em propriedades que elas supõem serem características da escrita. Relacionam-se, pois, guardadas as devidas proporções, ao que Cagliari assume como *hipercorreções*: "Os casos de hipercorreções ocorrem quando o aluno exagera na aplicação de uma regra, usando-a para contextos não permitidos" (CAGLIARI, 1998, p. 278). Este autor faz esta afirmação no contexto de discussões sobre a relação entre as letras e os sons, mas ela parece também valer para os dados que agrupamos no funcionamento que propusemos em (3: 3-A e 3-B). Constituem, em suma, de algum modo, momentos nos quais os encontros entre o oral/falado e o letrado/escrito se evidenciam pelo excesso (cf. CORRÊA, 1997, p. 271-2).

Vejamos a seguinte ocorrência, realizada pelo sujeito 01:

PAULO SÓ NÃO VIA A TERRA LÁ NA TERRA POR QUE ONDE MORAVA A-
 VIA MUITOS GATOS

(Tradução: Paulo só não via a Terra lá na Terra porque onde morava havia muitos gatos!)

FIGURA 12: texto 05-01.

A segmentação não-convencional, neste enunciado, refere-se à grafia separada de *porque*⁶⁵. Consideramos importante ressaltar que esta ocorrência aparece mais uma vez nesta mesma produção textual e que estas duas ocorrências de *porque*, grafadas separadamente, são as únicas ocorrências nas quais o sujeito 01 produz segmentações não-convencionais que agrupamos sob o funcionamento que propusemos em 3-A. Tal fato constitui, a nosso ver, um dado singular, ou seja, um indício de singularidade deste sujeito.

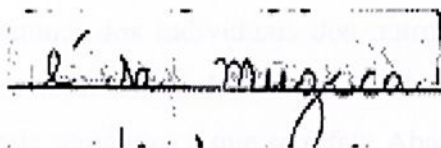
Em outros termos, conforme afirmamos algumas vezes, o sujeito 01 parece ser capturado por funcionamentos mais convencionais da escrita privilegiada pela escola, talvez pelo fato de estar imerso em situações de uso da escrita em seu funcionamento preferido pela instituição escolar (cf. seção 4.2.1). Isto explicaria, a nosso ver, por que o sujeito 01 propõe segmentações não-convencionais que funcionam de forma semelhante ao que Silva (1994) entende por hiper-segmentações (segmentações além das previstas pela ortografia) apenas em “porque”, já que esta palavra, no nosso sistema de escrita, pode ser grafada de forma junta ou separada, a depender de seu funcionamento no interior dos enunciados. Parece ocorrer que o sujeito 01 baseia-se, nesta ocorrência, na percepção de mais de uma possibilidade ortográfica desta palavra no nosso sistema de escrita.

Vale destacar, ainda com relação a esta ocorrência, que não podemos descartar a hipótese de que a percepção de um constituinte prosódico, o menor deles (a sílaba), tenha, também, atravessado esse enunciado, fazendo com que a criança separasse *por* e *que*. Talvez, neste exemplo, o produto final (segmentação baseada em possibilidades ortográficas do nosso sistema de escrita) tenha escondido, de algum modo, o processo de constituição desta escrita

⁶⁵ A grafia convencional de *porque*, neste enunciado, seria feita junta, já que ela funciona como uma conjunção coordenativa explicativa – cf. Luft (1997).

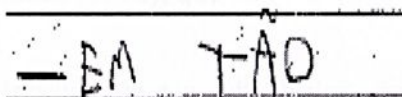
(dialógico, por excelência, e flutuante entre as práticas letradas e orais), o que não significa, por outro lado, que ele não esteve aí presente o tempo todo.

A consideração de tal hipótese se faz necessária pelo fato de, em outros tipos de ocorrências às quais atribuímos o funcionamento que propusemos em 3-A, outros fatores estarem, aparentemente, em jogo e, dentre eles, uma possível saliência prosódica. Vejamos os seguintes exemplos, produzidos, respectivamente, pelos sujeitos 02 e 03:



(Tradução: Essa música)

FIGURA 13: texto 11-02.



(Tradução: - Então)

FIGURA 14: texto 12-03.

Estas ocorrências parecem ser atravessadas pelo reconhecimento, e/ou a atribuição de um conteúdo semântico a palavras (no primeiro caso, o verbo *é* e, no segundo, as palavras *em* e *tão*) – código escrito institucionalizado – e pela saliência prosódica das sílabas que as constituem.

Pelas considerações que fizemos, particularmente, no parágrafo anterior, é possível observar que estamos considerando que um fator semântico estaria em jogo quando as crianças produzem segmentações não-convencionais. O mesmo *critério semântico* é abordado por Abaurre (1996), quando a autora, na análise de alguns textos produzidos por crianças da primeira série do ensino fundamental, destaca que

o que as hipo e hiper-segmentações 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, grifo nosso).

Lembremos, aqui, que, para Abaurre, essa plasticidade, “se não se manifesta em grau semelhante na linguagem adulta, é porque esse uso já está aí regulado pela história da constituição social dos significados lingüísticos” (ABAURRE, 1996, p. 147). Entretanto, observa que, mesmo na linguagem adulta, “é possível flagrar momentos em que, valendo-se dessa plasticidade virtual, o falante fornece indícios de ter segmentado e analisado semanticamente o contínuo da fala de maneira idiossincrática.” (ABAURRE, 1996, p. 147).

Acentuemos que, a essa plasticidade semântica aludida por Abaurre (1996), seria, a nosso ver, necessário acrescentar a seguinte afirmação de Bakhtin: “a palavra que participa de nosso discurso e que vem dos enunciados individuais dos outros pode ter preservado, em maior ou menor grau, o tom e a ressonância desses enunciados individuais” (BAKHTIN, 1992, p. 312). Assim, a plasticidade semântica a que se refere Abaurre (1996) deveria acenar, de nosso ponto de vista, para o fato de os enunciado infantis serem atravessados por outros enunciados nos quais palavras como as expostas acima possam ter figurado.

Acreditamos, junto com Bakhtin (1992), que

um locutor [sujeito] não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (...) O locutor [sujeito] não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (...) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 319).

O mesmo se aplica às ocorrências agrupadas no funcionamento explicitado em (3-B), nas quais as crianças parecem se basear preferencialmente na percepção de um pé métrico (Σ), associado à percepção de um código escrito institucionalizado. Vejamos, primeiramente, uma ocorrência produzida pelo sujeito 01:

FELIZ BINA

(Tradução: Felisbina)
FIGURA 15: texto 11-01

Nesta ocorrência, a criança grafa, separadamente, o nome do personagem da história em quadrinhos que ela deveria contar na proposta temática em questão⁶⁶: *Felisbina*. Talvez, num primeiro e não muito cuidadoso olhar, pudéssemos pensar que a criança simplesmente tenha reconhecido a palavra *feliz* e separado-a de *bina*. Entretanto, se levarmos em conta, mais uma vez, Abaurre (1991), tal hipótese se mostra, a nosso ver, ingênua, já que:

(...) a frequência de ocorrências de palavras não-convencionais dissilábicas ou trissilábicas com acento na penúltima sílaba permite sugerir a hipótese de que, em tais ocasiões, as crianças podem estar operando com algum tipo de forma canônica da palavra na língua, para cujo estabelecimento pode estar contribuindo a percepção que já tem da organização rítmica e prosódica dos enunciados (...) reconhece-se, por trás das segmentações das crianças, a forte influência dos pés binários trocaicos (constituídos de duas sílabas, sendo mais forte a primeira), unidades rítmicas elementares da língua com base nas quais se estrutura o ritmo dos enunciados. (ABAURRE, 1991, p. 208).

Assim, além do reconhecimento e/ou a atribuição de um conteúdo semântico a uma palavra, esta ocorrência parece ser atravessada, minimamente, por um outro fator: a saliência prosódica de dois pés, [feliz]Σ e [bina]Σ, que, no nome "Felisbina", parecem ser baseados numa estrutura trocaica, já que em sua composição rítmica o acento recai sobre a primeira sílaba de cada um desses pés.

Outro indício de que a ocorrência apresentada acima pode ter sido atravessada por diferentes fatores – além do reconhecimento de uma palavra, como preferiria, por exemplo, Silva (1994) – é o fato de figurar, na mesma produção textual da qual a ocorrência acima faz parte, outras três ocorrências da mesma palavra, sem espaços em branco no seu interior:

FELIZBINA FELIZBINA A FELIZBINA

(Tradução: Felisbina)
FIGURA 16: texto 11-01.

⁶⁶ Proposta 11: *A bruxa e cachorro* (quadrinhos). Para maiores detalhes, cf. Capítulo 3, p. 64 e Anexos: texto 11-01.

A presença, numa mesma produção textual, de ocorrências *diferentes* para uma mesma “unidade” nos permite, aqui, tratar, brevemente, de *flutuações* que ocorreram em nossos dados – não só com o sujeito 01, mas também com os sujeitos 02 e 03 e em diferentes propostas.

São freqüentes, em nossos dados, a convivência, num mesmo texto ou em textos diferentes de um mesmo sujeito, de propostas diferentes para uma mesma unidade gráfica. Acreditamos que estas *flutuações* mereceriam atenção especial, particularmente aquelas flutuações em que as crianças alternam, no mesmo texto, formas convencionais e formas não-convencionais para uma mesma unidade de escrita. Caberia, acreditamos, perguntar que tipos de fatores poderiam estar envolvidos nestas flutuações? Não é nosso propósito dar resposta exaustiva a essa questão – que renderia, a nosso ver, importantes discussões – mas, apenas considerar alguns fatores.

Vale destacar, antes de tudo, que estas flutuações figuram nos dados apresentados por Silva (1994) e Abaurre (1997, 1992, dentre outros). Silva (1994) faz a seguinte afirmação, que, acreditamos, vale também, de certa forma, para situações encontradas no material que privilegiamos para análise:

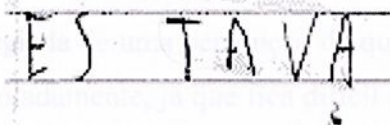
No interior de um mesmo texto ou, às vezes, no de textos diferentes a criança apresenta soluções conflitantes para o mesmo problema de escrita, soluções que evidenciam, na maioria das vezes, reestruturações de representações lingüísticas elaboradas anteriormente (SILVA, 1994, p. 61).

Para Silva (1994), estas flutuações seriam evidências de comportamentos e/ou *procedimentos epilingüísticos* (cf. Capítulo 1) e fariam com que as crianças, para resolver os diversos problemas que a escrita lhe apresenta, utilizassem critérios próprios que lhe parecessem mais adequados para aquele dado momento e que resultariam, segundo o autor, “da *intermediação* de tudo aquilo que percebe da fala [diríamos: oralidade] e do que já percebeu e inferiu acerca da escrita [diríamos: letramento] nesta fase” (SILVA, 1994, p. 62, grifo nosso).

Abaurre (1997), por sua vez, salienta que “A aquisição da escrita é um momento particular de um processo de aquisição da linguagem (...) É exemplar, neste sentido, *a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos*” (ABAURRE, 1997, p. 22), diversidade esta que sinalizaria, para a autora, dentre outros fatos, “as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem” (ABAURRE, 1997, p. 22).

Endossando, em parte, as afirmações de Silva (1994) e de Abaurre (1997), gostaríamos de acrescentar, ainda, que pelo fato de considerarmos, neste nosso trabalho, a linguagem enquanto atividade do sujeito, as flutuações, a nosso ver, constituiriam mais um indício da indeterminação, da mudança e da heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância do seu uso (cf. LEMOS, 1982, p. 120).

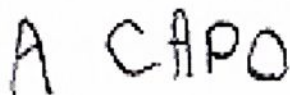
Vejamos, agora, uma ocorrência produzida pelo sujeito 02 caracterizadora, também, do funcionamento que propusemos em (3-B), a seguinte:



(Tradução: Estava)
FIGURA 17: texto 06-02.

Como ocorreu com a ocorrência *feliz bina*, produzida pelo sujeito 01, a ocorrência *es tava* produzida pelo sujeito 02 parece ser atravessada pela: (i) percepção de um pé troqueou; e pelo (ii) reconhecimento de palavra [*tava*]. Vale acrescentar que consideramos *tava* uma palavra principalmente porque, nos registros mais informais da variedade sociolingüística desta criança, possivelmente, *tava* constitui uma palavra.

As afirmações precedentes, referentes às ocorrências que foram produzidos pelos sujeitos 01 e 02, poderiam levar a pensar que tais ocorrências só poderiam figurar na existência de uma saliência prosódica tal como o *pé troqueou*, que, segundo observamos, são mais freqüentes no Português do Brasil. Entretanto, conforme poderemos observar pelo exemplo abaixo, produzido pelo sujeito 03, nem sempre esta tendência geral se confirma:



(Tradução: Acabou)
FIGURA 18: texto 13-03.

Esta ocorrência parece ser atravessada: (i) pela percepção de um pé iambo [capo] Σ , uma vez que, na estrutura rítmica da segmentação “capo” o acento recai sobre a última sílaba, “po”; (ii) pelo reconhecimento e/ou a atribuição de um conteúdo semântico de palavra a [a]; e, talvez, (iii) pelo reconhecimento e/ou a atribuição de um conteúdo semântico à sequência [capo], que, assim como em *tava* para o sujeito 2, pode corresponder a uma palavra nos registros mais informais da variedade sociolingüística do sujeito 3.

Relativamente ao funcionamento que apresentamos acima, é necessário acrescentar, ainda, o fato de que alguns outros dados, presentes em nosso material de análise – tais como: *A DINIRO-SE SE* (texto 04-02) e *A SUTADA* (texto 05-02) – nos levam a considerar a possibilidade da atuação privilegiada de uma percepção de que unidades gráficas tais como *a*, *o*, *um etc.* podem ser escritas isoladamente, já que fica difícil afirmar – principalmente porque “*a*” é átono prosodicamente – que a parte correspondente a uma palavra da língua (no caso; a palavra *a*) tenha sido destacada em função de alguma saliência prosódica.

Entretanto, vale destacar, uma vez mais, que a dificuldade de indicar outros elementos e, particularmente, elementos de natureza fonético-fonológicos não significa que estes elementos não possam, de algum modo, estar na base da constituição destas ocorrências. Ou seja, se estiverem presentes, foge a nosso alcance a detecção de índices que nos permitam localizar essa sua presença.

Resta-nos fazer, ainda, uma última consideração sobre o funcionamento que propusemos em (3: 3-A e 3-B): este funcionamento constitui estratégia usada, privilegiadamente, pelos sujeitos 02 e 03. É necessário observar que o fato de a diferença entre estes dois sujeitos não ser, como ocorreu em outros funcionamentos, tão significativa (cf. TABELA 02, a distribuição dos tipos de funcionamento por sujeito) é, por si só, um fato singular: o sujeito 02 parece ser capturado por funcionamentos em que acreditamos estarem em jogo domínios prosódicos hierarquicamente mais baixos (sílabas e pé). Na seção seguinte, quando trataremos do funcionamento em que as crianças parecem se basear, preferencialmente, em percepções de categorias prosódicas, tal afirmação ganhará mais consistência.



4.2.4 Sobre segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.

O funcionamento que propusemos em (04), conforme antecipamos, refere-se a segmentações não-convencionais nas quais a localização dos espaços em branco nas fronteiras (início e fim) das ocorrências permite pensarmos que as crianças tenham, talvez, se baseado, preferencialmente, em uma percepção de fatos prosódicos que, possivelmente, produzem em sua variedade lingüística falada, para proporem tais segmentações. Tal funcionamento baseia-se em considerações de autores examinados no Capítulo 1, bem como na leitura que fizemos dos trabalhos de Rossi (2002) e Delecrode (2002) de que aspectos da oralidade – particularmente, os aspectos prosódicos da oralidade – atuam em decisões infantis sobre como segmentar. Com efeito:

pode-se talvez concluir que a própria prosódia, cujos ‘movimentos’ e ‘contornos’ são sem dúvida bastante salientes e perceptíveis para os falantes, envolve e delimita, por assim dizer, no âmbito dos enunciados lingüísticos, determinadas porções fônicas que podem também corresponder a recortes possíveis da própria realidade (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 100).

Nos exemplos que apresentaremos a seguir, a criança, ao apropriar-se da escrita, parece tomá-la, prioritariamente, como representação termo a termo da oralidade igualando, assim, dois modos de realização da linguagem verbal: oral e escrito.

Vale, neste ponto, ressaltar, ainda mais uma vez, que não estaremos buscando nos dados agrupados neste funcionamento marcas de uma suposta interferência e/ou vazamento, na escrita, de elementos que supostamente pertenceriam à oralidade. Conforme afirmamos diversas vezes no decorrer deste nosso trabalho, entendemos, junto com Corrêa (1997 e 2001), que as marcas lingüísticas de representação da escrita nas quais as crianças parecem buscar uma escrita em sua suposta gênese (cf. Capítulo 3) constituem marcas de um modo heterogêneo de constituição da escrita. Com esta afirmação, a questão da interferência ou do vazamento não se coloca, “uma vez que oral/falado e letrado/escrito estão presentes nesse modo heterogêneo como práticas sociais, em que os limites rigorosos não se sustentam” (CORRÊA, 1997, p. 265).

Acreditamos ter encontrado, conforme antecipamos, quatro diferentes modos relativos ao funcionamento que propusemos em (04), que detalharemos a seguir.



Em (4-A), por exemplo, conforme antecipamos no QUADRO 05, a criança parece se basear, preferencialmente, na percepção do que Nespor e Vogel (1986) definem como grupo clítico. Nestes casos, assim como ocorreu na pesquisa levada a efeito por Abaurre e Silva (1993), “elementos clíticos como artigos, pronomes pessoais e preposições ou mesmo outros elementos lingüísticos como advérbios, pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos), conjunções...” (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 100) seriam, dentre outros, elementos que “as crianças muitas vezes não dissociam dos itens lexicais nos quais estão **semântica e fonologicamente** ‘apoiados’” (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 100). Ou seja, esses elementos, segundo os autores, ocupariam, geralmente, 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 (clíticos) como palavras independentes.

As segmentações não-convencionais agrupadas sob o funcionamento que propusemos em (4-A) seriam, para estes autores, pois, resultantes do fato de as crianças “provavelmente não conseguirem atribuir qualquer estatuto autônomo com direito a um recorte próprio de realidade” (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 100). Acreditamos ser interessante trazer à baila o fato de que esta afirmação emerge de uma hipótese construída por Abaurre e Silva a partir de considerações destes autores sobre o trabalho experimental de Huttenlocher (apud ABAURRE e SILVA, 1993, p. 98) que se refere ao fato de que “em muitos casos [de segmentação não-convencional resultante da junção de um clítico a uma ‘palavra de conteúdo’], essas crianças estejam ainda tentando recortar a **própria realidade**, buscando identificar, no espaço de um mundo factual, aspectos que possam merecer o estatuto de ‘entidades com existência autônoma’” (ABAURRE e SILVA, 1993, p. 97, grifo dos autores).

No material que privilegiamos para análise, aparecem, como pudemos observar no QUADRO 05, várias ocorrências características deste “tipo de funcionamento”. Seleccionamos, entretanto, as que acreditamos serem menos representativas e/ou mais singulares. Explicando melhor: não trataremos de dados tais como: *derrepente, sixamava, a Bruxa etc.* – bastante presentes em nosso *corpus* – porque eles constituem a maioria dos dados que agrupamos sob este funcionamento e, acreditamos, já foram bastante discutidos em trabalhos que apresentamos no Capítulo 1⁶⁷. Escolhemos, pois, dados que obedecem a esse

⁶⁷ Do mesmo modo, buscaremos, para exemplificar fatos relativos à percepção de frases fonológicas e entonacionais, bem como de enunciado fonológicos, ocorrências que nos possibilitem reconstruir conjecturalmente processos talvez menos evidentes que subjazem às soluções ortográficas propostas pelos sujeitos.

princípio geral – percepção do que pode ser definido como grupo clítico –, mas que apresentam, talvez, aspectos mais particulares.

Vejamos, então, a seguinte ocorrência, produzida pelo sujeito 01:

A TERRA PARA SOCORRELA

(Tradução: ...que voltou para a Terra para socorrê-la.)

FIGURA 19: texto 05-01.

Chama-nos atenção, neste dado, o fato de o sujeito 01 trabalhar com o clítico em ênclise.?

Traremos à cena, neste ponto, algumas considerações de Abaurre e Galves (1996) sobre os clíticos pronominais do Português do Brasil, por acreditarmos que elas iluminarão, sobremaneira, a hipótese explicativa que postulamos para esta ocorrência de segmentação não-convencional. Tais autoras afirmam – destacando o que nos interessa mais de perto – que a próclise constitui tendência geral do Português do Brasil, sendo a ênclise um fenômeno altamente marginal. Além disso, nas observações que fazem sobre os dados que selecionaram para análise, as autoras fazem alguns comentários sobre aquilo que chamam de “dois sobreviventes”:

A norma culta falada, pelo menos a dos anos 70, contém marginalmente dois resquícios da antiga gramática: o clítico *o/a* (s) (+ 6% das ocorrências), e o uso da ênclise (+ 9%). Ora, a análise proposta aqui tem como ponto de partida o desaparecimento do clítico *o/a*. Não sendo este absoluto, deparamo-nos com um problema: qual é seu estatuto na gramática dos falantes que o empregam? Parece claro que os falantes que o usam (marginalmente) atribuem a ele um estatuto diferente dos outros clíticos, uma vez que a sua colocação não se pauta pela dos outros pronomes. Sabe-se que é adquirido durante a escolarização (ver Corrêa 1991), e portanto integrado ao léxico tardiamente (...). O uso da ênclise [por sua vez] também pode ser atribuído ao contato com a escrita (...). (ABAURRE e GALVES, 1996, p.301).

As afirmações precedentes nos autorizam, de algum modo, a sugerir que, no exemplo acima, o sujeito faz uma representação baseada, talvez, na percepção de um grupo clítico⁶⁸, mas é digno de nota que o efeito de sentido que busca relaciona-se, prioritariamente, com a imagem que tem da escrita privilegiada pela escola – uma tentativa de se alçar à escrita *culta formal* (cf. Corrêa, 1997, p. 147).

Neste exemplo, o sujeito parece lidar, pois, com o que supõe ser – a partir não só do que aprendeu na escola, mas, em grande parte, do que assimilou fora dela (CORRÊA, 1997, p. 271) – a escrita privilegiada pela escola. Ou seja, este exemplo, caracterizador de uma percepção, talvez, de uma categoria prosódica, envolve, também, um certo imaginário sobre a escrita alfabética, já que o escrevente parece tentar adequar o seu texto ao que imagina ser um modo preferido pela prática escolar tradicional.

Nestas condições, acreditamos valerem, novamente, as considerações de Bakhtin, para o qual as palavras que participam de nossos discursos vêm dos enunciados individuais *dos outros* e podem ter preservado, em maior ou menor grau, o tom e a ressonância desses enunciados individuais. Dito de outra maneira: nossos enunciados “estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado” (BAKHTIN, 1992, p. 314). Estas palavras dos outros introduzem, segundo o autor, em nossos enunciados “sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 1992, p. 314), já que:

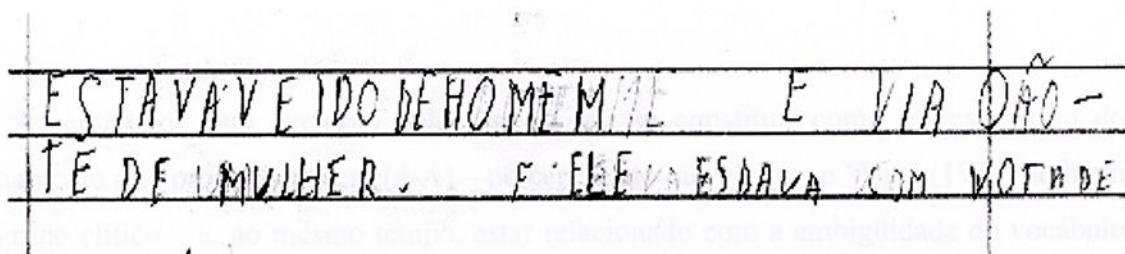
o enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca do mesmo objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe (BAKHTIN, 1992, p. 320).

Tais afirmações confirmam, em certa medida, considerações de Abaurre (1987) de que as crianças quando escrevem – na escola ou fora dela – não estão meramente tentando transcrever sua fala, ou seja, não estão tentando transpor para a modalidade escrita suas reflexões acerca da modalidade oral e/ou suas experiências com a fala. O sujeito 01, nesta ocorrência, parece estar, pois, usando suas “experiências com a fala” ou suas “reflexões

⁶⁸ As reflexões feitas por Abaurre e Galves (1996) nos levaram a pensar que, talvez, este dado poderia ser representativo de um funcionamento mais próximo ao de uma palavra fonológica. Esta possibilidade poderia render discussões interessantes sobre a existência ou não do domínio *grupo clítico*. Deixaremos, entretanto, tais discussões para um outro momento.

acerca da modalidade oral” – já que faz uma representação baseada, possivelmente, em um grupo clítico – mas, ao mesmo tempo, busca, a nosso ver, uma expressividade, um tom valorativo impregnado no uso do clítico “a” em ênclise. O singular, neste exemplo, é que o sujeito 01 assimila, reestrutura e modifica *as palavras dos outros*, impregnado, assim, as palavras dos outros com a sua própria *expressividade*⁶⁹.

Com relação ao sujeito 02, vejamos a seguinte ocorrência:



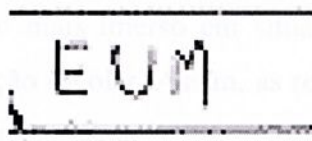
(Tradução: Estava vendo [um monte] de homem e via um monte de mulher e ele estava com vontade...)

FIGURA 20: texto 05-02.

Interessa-nos destacar deste enunciado a ocorrência *OÃO-TE* – [um monte]C – que ocorre no final da primeira linha e no início da segunda. O uso do hífen constitui, a nosso ver, um fator que liga esta ocorrência diretamente a aspectos do que estamos considerando como código escrito institucionalizado. Neste momento, em que a segmentação não-convencional proposta pelo sujeito 02 parece resultar de uma pressuposição, feita pela criança, de que existe uma relação unívoca entre a prosódia da fala e a segmentação da escrita – já que propõe uma segmentação baseada, prioritariamente, na percepção de um grupo clítico –, aspectos do código escrito institucionalizado, pelos quais o escrevente é capturado, também atravessam sua escrita, já que o hífen constitui um recurso essencialmente gráfico – usado, dentre outros fatos, para a translineação, ou seja, para segmentação das palavras em duas partes por motivo de ultrapassagem de linha. A translineação, vale lembrar, tem por regra a divisão silábica, que, como podemos observar, foi respeitada pela criança.

Com relação ao sujeito 03, vejamos a seguinte ocorrência:

⁶⁹ O termo *expressividade* e/ou *entoação expressiva* em Bakhtin (1992) em nada se assemelha ao definido por Silva (1994) como *fala expressiva* (cf. Capítulo 1). Para Bakhtin (1992), o termo *expressividade* está ligado sobretudo às esferas de utilização da língua e aos modos relativamente estáveis de utilização da língua nestas esferas – os gêneros do discurso. A expressividade está, pois, relacionada ao que se ouve soar na palavra que, para o autor, será, sempre, “o eco do gênero em sua totalidade” (BAKHTIN, 1992, p.312). A palavra é, pois, expressiva “mas esta expressividade (...) não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (BAKHTIN, 1992, p. 313).



(Tradução: E um)
FIGURA 21: texto 06-03.

Selecionamos este exemplo pelo fato de ele se constituir como representativo do funcionamento que propusemos em (4-A) – percepção do que Nespôr e Vogel (1986) definem como grupo clítico – e, ao mesmo tempo, estar relacionado com a ambigüidade do vocábulo *um*. Sabemos que, em português, a palavra *um* pode se referir a número ou artigo. No primeiro caso é acentuada, no segundo não.

Considerando, como estamos fazendo neste trabalho, que o enunciado constitui acima de tudo uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera da comunicação verbal (BAKHTIN, 1992, p. 316) e que esta resposta “transparecerá nas tonalidades de sentido, do estilo, *nos mais ínfimos matizes da composição*” (BAKHTIN, 1992, p. 317, grifo nosso), não poderíamos deixar de observar, aqui, o modo como a palavra *um* captura o sujeito 03.

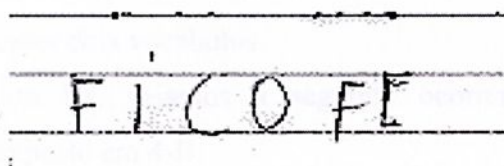
Um olhar para o conjunto das produções textuais realizadas pelo sujeito 03 ao longo do ano letivo de 2000 – de fevereiro a outubro de 2000, espaço de tempo no qual foi recolhido o material que privilegiamos para análise – permite-nos observar que a palavra *um* parece receber atenção especial desse sujeito: ora unida a outras palavras, ora unida apenas a letras – como nos exemplo *OAUM* (texto 05-03) e *OOOUM* (texto 05-03) –, ora separada de sua desinência marcadora de gênero feminino etc. Além, pois, de uma possível saliência prosódica, o fato de a palavra *um* capturar em diferentes textos de diferentes maneiras o sujeito 03 pode ter contribuído para que este sujeito propusesse tal segmentação.

Vejamos, a seguir, exemplos do funcionamento que propusemos em (4-B) – no qual a criança parece se basear, preferencialmente, na percepção do que Nespôr e Vogel (1986) definem como *frase fonológica*.

O sujeito 01 não produziu nenhuma seqüência não-convencional de segmentação escrita que tivesse como característica mais geral a propriedade de funcionar como percepção de uma frase fonológica. Novamente, é importante destacar que a ausência de dados é, ela

mesma, um indício de singularidade. O sujeito 01, conforme afirmamos diversas vezes, parece ser capturado por funcionamentos mais convencionais da escrita privilegiada pela escola, talvez pelo fato de ter estado mais imerso em situações de uso da escrita em seu funcionamento preferido pela instituição escolar. Assim, as representações que busca tendem a se aproximar da escrita privilegiada pela escola.

Com relação ao sujeito 02, vejamos a seguinte ocorrência, que, acreditamos, exemplifica o funcionamento exposto em 4-B:



(Tradução: Ficou feliz)
FIGURA 22: texto 06-02

Neste exemplo, a criança pretendia escrever, aparentemente, “*ficou feliz*”, mas interrompeu a escrita desta última palavra. A consideração de tal enunciado como caracterizador de uma representação feita pela criança baseada na percepção de uma frase fonológica é a presença do espaço em branco nas fronteiras desta ocorrência (início e fim) associada à ausência do espaço em branco entre as “palavras” *ficou* e *fe*.

Vale destacar que Silva (1994), quando encontra passagens semelhantes a essa em seu *corpus* prefere acreditar que “nesta fase [primeira série do ensino fundamental] nem todas as crianças já sabem que devem terminar o que começaram a escrever” (SILVA, 1994, p.46). Embora essa explicação possa ser aceitável em alguns casos, em outros, como este, ela se mostra insuficiente. O que parece ter ocorrido foi uma dificuldade em escrever o final da palavra *feliz*, fato que fica de certo modo comprovado pela existência, na mesma produção textual da qual a ocorrência em questão faz parte, da escrita *FICO FEIS* (texto 06-02):

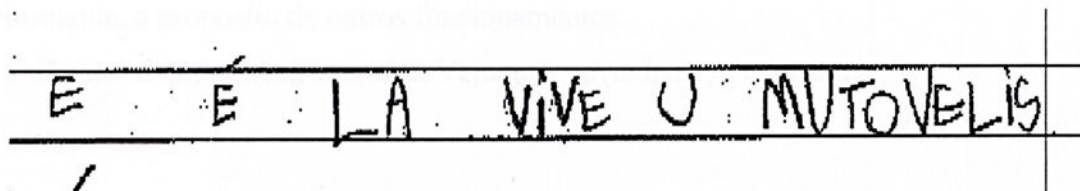


(Tradução: Ficou Feliz).

FIGURA 23: texto 06-02.

Como podemos observar, nesta ocorrência entre *fico* e *feis* há um apagamento, por meio do qual a criança separa estes dois vocábulos.

Com relação ao sujeito 03, vejamos a seguinte ocorrência, que, acreditamos, exemplifica o funcionamento exposto em 4-B:



(Tradução: E ela viveu muito feliz)

FIGURA 24: texto 11-03.

Neste exemplo, gostaríamos de destacar o momento em que a criança junta as palavras *muito* e *feliz*. Esta grafia pode ser caracterizada como representativa de uma percepção da criança do contorno prosódico de uma frase fonológica. É interessante, entretanto, observar que, mesmo em situações como esta, em que a presença do branco nas fronteiras da ocorrência parece constituir um indício de que a criança, ao apropriar-se da escrita, tenderia a tomá-la como representação termo a termo da oralidade – situação em que tenderia a igualar dois modos de realização da linguagem verbal: oral e escrito –, é possível observar alguns outros indícios que nos levam a sugerir, novamente, a co-ocorrência de fatores e o não privilégio de apenas um.

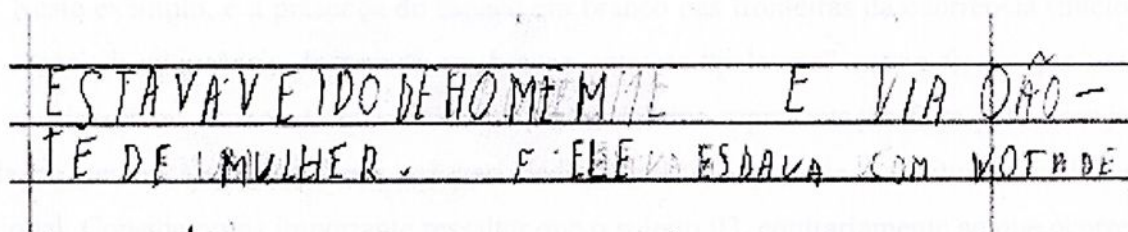
A produção textual da qual esta ocorrência faz parte é composta por duas páginas. Na página inicial, a criança reforça, com lápis, as margens da folha em branco – cf. Anexos: texto 11-03. A ocorrência *MUTOVELIS* ocorre em final de linha da segunda folha; portanto,

poderíamos pensar, com base nestas duas pistas, que a criança talvez tenha juntado estas duas palavras para fazer com que elas coubessem dentro das margens. Tal fato – aparente preocupação com o respeito às margens da folha – associado ao fato de a criança propor separações além das previstas pela ortografia nas estruturas lingüísticas que antecedem a produção gráfica de *MUTOVELIS – É LA* e *VIVE U* – poderiam constituir indícios de que a grafia do dado em questão deve-se a uma preocupação com a distribuição gráfica das palavras. Consideramos importante ressaltar que uma hipótese não exclui a outra e, novamente, as duas, juntas, confirmam, a nosso ver, o modo heterogêneo de constituição da escrita.

Observemos, agora, exemplos caracterizadores do funcionamento que propusemos em (4-C) – no qual a criança parece se basear, preferencialmente, na percepção do que Nespor e Vogel chamam de frase entoacional (I).

O sujeito 01 novamente não apresentou nenhuma ocorrência que apresentasse tal funcionamento. Acreditamos valerem, neste caso, as mesmas considerações que fizemos anteriormente, a propósito de outros funcionamentos.

O sujeito 02, por sua vez, sim. Vejamos, novamente, a ocorrência:



(Tradução: Estava vendo [um monte] de homem e via um monte de mulher e ele estava com vontade...)

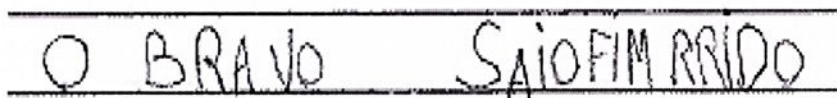
FIGURA 25: texto 05-02.

Neste exemplo, é a presença do espaço em branco nas fronteiras da ocorrência (início e fim) associada à ausência do espaço em branco entre as “palavras” *estava, vendo, de e homem* que nos leva a considerar tal enunciado como caracterizador de uma representação feita pela criança baseada na percepção do que, em sua variedade lingüística, poderia constituir uma frase entoacional. A inserção que fizemos, com o intuito de recuperar o conjunto de palavras que acreditamos compor a ocorrência destacada, se justifica por questões

relativas à própria produção escrita feita pela criança, tais como o trecho seguinte a este, no qual a criança escreve *oão-te de mulher* (um monte de mulher).

Vale acrescentar que esta é a única ocorrência produzida pelo sujeito 02 com base na aparente percepção de uma frase entoacional. Tal fato contribui, a nosso ver, para dar mais consistência à hipótese levantada na seção 4.2.3 de que o sujeito 02 parece ser capturado por funcionamentos nos quais acreditamos estarem em jogo domínios prosódicos mais baixos que a palavra fonológica (sílabas e pé) na hierarquia prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986).

Com relação ao sujeito 03, vejamos a seguinte ocorrência:



(Tradução: O cravo saiu ferido)

FIGURA 26: texto 09-03.

Neste exemplo, é a presença do espaço em branco nas fronteiras da ocorrência (início e fim) associada à ausência do espaço em branco entre as “palavras” *saiu* e *ferido* que nos leva a considerar tal enunciado como caracterizador de uma representação feita pela criança baseada na percepção do que, em sua variedade lingüística, poderia constituir uma frase entoacional. Consideramos importante ressaltar que o sujeito 03, contrariamente ao que ocorre com os sujeitos 01 e 02, parece ser capturado por categorias hierarquicamente superiores ao domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986), principalmente por esse sujeito se apoiar em estruturas tais como tópico/comentário, o que sugere, minimamente, que ele, talvez, tenha percepção de pausas e de contorno entoacional mais definido⁷⁰.

É necessário acrescentar que optamos por não considerar o leve afastamento entre *fim* e *rrido* como uma separação feita pela criança por causa da configuração gráfica deste texto,

⁷⁰ Vale lembrar que, para Nespor e Vogel (1986, p. 188), a regra básica de formação da frase entoacional fundamenta-se, justamente, na noção de que ela é o domínio de um contorno de entoação e que os fins de frases entonacionais coincidem com posições em que pausas podem ser introduzidas.

em que os espaços em branco são marcados com bastante saliência – como é possível observar na separação feita entre *O* e *BRAVO* e entre esta última palavra e *SAIOFIMRRIDO*⁷¹.

Por fim, vejamos, a seguir, exemplos caracterizadores do funcionamento que propusemos em (4-D) – no qual a criança parece se basear, preferencialmente, na percepção do que Nespor e Vogel definem como enunciado fonológico (U). Vale salientar que o sujeito 03 foi o único a produzir seqüências não-convencionais de segmentação escrita sob este funcionamento. Comentaremos tal fato mais adiante.

CO MA RIAO DEU ZA XIE S

(Tradução: Qual material que usa? Giz)

FIGURA 27: texto 08-03.

Neste exemplo, a criança disse para professora o que havia escrito nesta linha de seu texto: “Qual material que usa? Giz.”. Consideramos esta ocorrência como um exemplo caracterizador do funcionamento que propusemos em (4-D), principalmente por acreditarmos ser possível identificar, neste exemplo, a alternância de enunciadores. Tal fato aplica-se a outras ocorrências deste mesmo sujeito e nos faz pensar que um fator determinante para seqüências não-convencionais propostas pelo sujeito 03 – nas quais ele parece intuir o contorno prosódico de um enunciado fonológico – é a constituição de suas produções textuais baseadas na alternância de enunciadores.

⁷¹ Tais considerações nos permitem, aqui, tratar, brevemente, de dificuldades de identificação de segmentações não-convencionais. Tal como observaram, a nosso ver, acertadamente, Rossi (2002) e Delecrode (2002), em relatórios finais de pesquisas de iniciação científica mencionados na seção 4.2.1 deste nosso trabalho, nem sempre é fácil identificar e delimitar locais de segmentações não-convencionais – para as autoras, hipo e hiper-segmentações – nos textos infantis. O material privilegiado por Rossi (2002) e Delecrode (2002), bem como o material que privilegiamos para este nosso trabalho, é constituído de produções textuais realizadas em contexto escolar. Tais produções textuais, embora não possam ser consideradas como *produções espontâneas*, que, a nosso ver, implicariam que as crianças escrevessem sem a solicitação explícita de um interlocutor fisicamente representado, constituem lugares importantes para a manifestação de singularidades dos sujeitos. É comum, pois, encontrarmos momentos, nestes textos – que constituem lugares de instabilidade, provisoriidade de conclusões, de hipóteses, de generalizações, de sistematizações –, em que não fica claro se houve ou não, de fato, uma segmentação distante da esperada pela ortografia. Além disso, nas escritas infantis ocorrem muitos momentos de reelaboração, de refacção e/ou de inserção de letras que, como já adiantamos, mostram “motivações, as mais variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem” (ABAUURRE, 1997, p. 24) e que podem implicar em dificuldades para a identificação de segmentações não-convencionais.

O LE FATE
 - OTÁXI PARA AI - MEDA
 UM JONAU - DILEGAU - AGURA VOU
 - O QUE O VIME A CAROU -
 - AGURA VOU NA ESCOLA
 - DIZATO - PROFESSORA - FOU

(Tradução: O elefante / - Ô táxi! Pára aí! / - Me dá um jornal. / Que legal! / - Agora vou ver... - O que! O filme acabou? / - Agora vou na escola. / - Que chato! / - Professora! - Vou ...)

FIGURA 29: texto13-03.

Para finalizar, é necessário ressaltar que os sujeitos deste nosso trabalho são capturados diferentemente pelo funcionamento que propusemos em (4). Este fato, associado a outros que mencionamos no decorrer desta seção (4.2), constitui indícios da singularidade de cada um dos sujeitos estudados neste nosso trabalho: o sujeito 01, conforme afirmamos algumas vezes, parece ser capturado por funcionamentos mais convencionais da escrita privilegiada pela escola; o sujeito 02 parece ser mais sensível a domínios prosódicos hierarquicamente mais baixos – especialmente sílaba e pé –, talvez pelo fato de ser capturado por funcionamentos da escrita alfabética que fazem com que este sujeito esteja atento para o caráter discreto de tal escrita e para as palavras da língua em sua convenção escrita; o sujeito 03, por sua vez, parece ser mais capturado por funcionamentos baseados, sobretudo, em tentativas de registrar graficamente a materialidade fônica do falado com base em domínios prosódicos hierarquicamente mais altos do que a palavra na hierarquia prosódica.

4.2.5 Sobre segmentações não-convencionais e a totalidade de dados encontrados

Com base, então, no exposto até o momento, acreditamos poder retomar a primeira tabela apresentada, conforme o que propusemos nos momentos iniciais deste Capítulo:

TABELA 01. Levantamento das ocorrências de segmentação não-convencionais.

	P-01	P-02	P-03	P-04	P-05	P-06	P-07	P-08	P-09	P-10	P-11	P-12	P-13	P-14	P-15	T/%
S1	00	01	00	00	03	01	00	00	00	00	03	00	00	01	00	009 3,7
S2	03	03	07	02	10	12	04	04	01	01	10	04	04	01	04	070 28,2
S3	02	07	04	10	03	04	21	10	09	05	09	13	25	07	40	169 68,1
T	05	11	11	12	16	17	25	14	10	06	22	17	29	09	44	
%	2	4,4	4,4	4,9	6,4	6,9	10	5,7	4	2,4	8,9	6,9	11,7	3,7	17,8	248

Levantamento quantitativo das ocorrências de segmentação não-convencionais (por sujeito e por proposta temática), no qual *P* se refere à proposta temática, *S* ao sujeito que produziu o texto, *T* (vertical) ao total de segmentações não-convencionais referente a cada sujeito (em todas as propostas) e *T* (horizontal) ao total referente a cada proposta.

Conforme antecipamos, por meio da Tabela acima e de posse de informações relativas à concepção e execução das atividades que envolveram as produções escritas selecionadas para este nosso trabalho, foi possível observar alguns fatos relativos aos dados selecionados por nós: (a) variação significativa na totalidade de segmentações não-convencionais encontradas por sujeito; (b) variação significativa entre os sujeitos, no interior de cada proposta temática; e (c) variação significativa de um mesmo sujeito em diferentes propostas temáticas.

Além de todas as questões discutidas na seção anterior, sobre os possíveis fatores envolvidos em decisões infantis sobre como segmentar, acreditamos que os fatos descritos em (a), (b) e (c) podem ser explicados se levarmos em consideração 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.

Com relação ao primeiro fato destacado anteriormente (variação significativa entre os sujeitos, no interior de cada proposta temática), acreditamos que ele resulte, num primeiro momento – principalmente nas propostas temáticas realizadas no início do ano letivo (01 a 07) – dos diferentes modos de inserções dos sujeitos em práticas sociais orais e letradas e, particularmente, dos diferentes modos de inserções dos sujeitos em práticas que requerem o uso da escrita alfabética em sua dita modalidade padrão. Tal fato pode ter contribuído, por exemplo, para que o sujeito 01 apresentasse, nas referidas propostas, um número de segmentações escritas não-convencionais bem menor que os sujeitos 02 e 03 – o sujeito 01, desde o início do ano letivo, circulava, com certa tranquilidade e preferencialmente, por conhecimentos sobre a escrita alfabética em sua modalidade tida como padrão (parecia conhecer grande parte das regras de correspondência grafema/fonema, regras ortográficas, dentre outros fatos da escrita alfabética), enquanto que os sujeitos 02 e 03 pareciam circular por outros diferentes tipos de conhecimentos sobre a escrita.

Vale destacar que, ao afirmamos que as *diferentes* inserções dos sujeitos em práticas que requerem o uso da escrita alfabética em sua dita modalidade padrão pode explicar, em alguma medida, a variação significativa entre os sujeitos, no interior de cada proposta temática, não estamos relacionando esta afirmação a uma outra: quanto maior a circulação por práticas que requerem o uso da escrita alfabética em sua modalidade padrão, menor será o aparecimento de segmentações não-convencionais. Na verdade, como é possível observar, por exemplo, nas produções textuais resultantes da proposta temática 05⁷², nem sempre o número menor de segmentações não-convencionais está relacionado ao maior domínio das convenções ortográficas. Com efeito, nesta proposta o sujeito 01 e o sujeito 03 produziram, cada um, 03 segmentações não-convencionais, e o sujeito 02 produziu 10 segmentações não-convencionais. O texto produzido pelo sujeito 01 é, entretanto, mais extenso (25 linhas) e aparentemente poderia ser considerado como um texto com mais respostas ao modelo de texto esperado pela escola. Já o texto produzido pelo sujeito 03 é constituído por três linhas, nas quais, se levarmos em conta o esperado pela proposta temática, a atribuição de sentidos fica bastante comprometida. O texto produzido pelo sujeito 02, por sua vez, embora apresente um

⁷² Proposta 05: *Pássaro no céu* (história). Para maiores detalhes, cf. Capítulo 3, p. 64 e Anexos: textos 05-01, 05-02, 05-03.

número maior de segmentações não-convencionais, constitui um texto mais próximo ao modelo de texto esperado pela escola.

A variação significativa entre os sujeitos, no interior de cada proposta temática, pode ser explicada, também e, em alguns momentos, preferencialmente, pelas diferentes formas de relação dos sujeitos com as propostas temáticas e com os gêneros discursivos que elas mobilizaram. Veja-se, por exemplo, a proposta 15⁷³, na qual o fato de o sujeito 03 ter produzido 40 segmentações não convencionais e o sujeito 01 não ter produzido nenhuma pode estar relacionado ao fato de o sujeito 03 ter optado por um gênero discursivo do tipo diálogo (e, em especial, o diálogo de histórias em quadrinhos) e o sujeito 01 ter optado por um gênero discursivo mais escolarizado presente em textos de livros didáticos destinados a séries iniciais.

Tal constatação – a variação significativa entre os sujeitos, no interior de cada proposta temática, pode ser explicada pelas diferentes formas de relação dos sujeitos com as propostas temáticas e com os gêneros discursivos que elas mobilizaram – coaduna-se com conclusões a que chegam Rossi (2002) e Delecrode (2002).

Delecrode (2002) assinala, dentre outros fatos, que, em sua pesquisa, os textos dos quais extraiu os dados de hipo-segmentação poderiam ser caracterizados como gêneros escolarizados e secundários – para tal caracterização, a autora, assim como Rossi (2002), baseia-se em Bakhtin (1992). Dentre esses gêneros, para Delecrode (2002), existiriam alguns mais padronizados que tenderiam a favorecer menos os processos de subjetivação e, conseqüentemente, a favorecer menos o aparecimento de seqüências hipo-segmentadas. Ao lado desses gêneros mais padronizados, existiriam, segundo a autora, outros que mais permitiriam manifestações de subjetividade e, logo, nestes gêneros, as crianças hipo-segmentariam mais – nestes casos, para a autora, as crianças estariam, possivelmente, mais preocupadas com o desenvolvimento do tema e menos preocupadas com o uso das convenções ortográficas.

Rossi (2002) chega a conclusões semelhantes na observação daquilo que considera como tendências gerais verificadas em seu *corpus*. Para esta autora, a variação intra-sujeitos presente nos dados analisados por ela parece indicar diferentes formas de relação do sujeito com os diferentes gêneros textuais. Segundo Rossi (2002), a oportunidade que as crianças teriam tido de produzir textos em determinados gêneros (como cartas e narrativas) sobre fatos

⁷³ Proposta 15: *Sobre um bicho* (história). Para maiores detalhes, cf. Capítulo 3, p. 64 e Anexos: textos 15-01, 15-02, 15-03.

mais próximos às atividades dos sujeitos estudados em sua pesquisa pode ter levado estes sujeitos a se preocuparem mais com o desenvolvimento do tema e com a adequação ao interlocutor e menos com as convenções ortográficas, razão que justificaria, para a autora, o maior número de hiper-segmentações nesses gêneros.

A variação significativa entre os sujeitos no interior de cada proposta temática – fato (a) – pode ser explicada, também, pelas diferentes extensões (tamanhos) das produções textuais consideradas para nosso trabalho. Ou seja, o fato de uma criança ter produzido uma quantidade maior de segmentações não-convencionais pode estar relacionado ao fato de ela ter escrito mais. Veja-se, por exemplo, uma vez mais, a proposta 15 – cf. nota 60 –, na qual as extensões das produções textuais produzidas pelas crianças e o número de segmentações não-convencionais que pudemos identificar em cada uma delas são bastante diferentes. Se considerarmos como critério para medir a extensão do texto o número de palavras morfológicas escritas por cada sujeito, o sujeito 01 produziu um texto menor, com cerca de 80 palavras (cf. Anexos: texto 15-01) e nenhuma segmentação não-convencional; o sujeito 03, por sua vez, um texto mais extenso, com cerca de 320 palavras (cf. Anexos: texto 15-03) e 40 segmentações não-convencionais; por fim, o sujeito 02 produziu um texto que poderíamos classificar como intermediário aos textos dos sujeitos 01 e 03, com cerca de 140 palavras (cf. Anexos: texto 15-02) e quatro segmentações não-convencionais.

Relativamente ao segundo fator destacado anteriormente – variação significativa de um mesmo sujeito em diferentes propostas temáticas –, acreditamos que ele resulte, num primeiro momento, das diferentes formas de circulação por conhecimentos sobre a escrita alfabética em sua modalidade tida como padrão. Veja-se, por exemplo, que o sujeito 02 tende a apresentar um número menor de segmentações não-convencionais à medida que supostamente entra em maior contato, por meio de atividades escolares, com as convenções da escrita alfabética. No entanto, este mesmo fato – mudanças decorrentes da captura da criança pelo funcionamento da escrita privilegiada pela escola – por si só não explica as mudanças ocorridas no percurso do sujeito 03. Neste sujeito, fatores como as diferentes formas de relação do sujeito com as propostas temáticas e com os gêneros discursivos que elas mobilizaram, bem como as diferentes extensões das produções produzidas pela criança, parecem ser fatores que devem ser considerados como mais prioritários para explicar o percurso desta criança.

Por fim, no que se refere ao terceiro fato destacado anteriormente – variação significativa na totalidade de segmentações não-convencionais encontradas por sujeito – acreditamos que ele resulta da convergência das hipóteses explicativas (1), (2), (3) e (4)



arroladas no início desta discussão. Ou seja, acreditamos que este fato pode ser explicado se levarmos em consideração 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.

4.3 Observações finais

Tivemos, neste Capítulo, dois propósitos centrais: apresentação de dados não-convencionais de segmentação escrita presentes no material que selecionamos para análise e discussão/análise destes dados e/ou *pequenos fatos da escrita infantil*. Conforme assinalamos nos momentos iniciais deste Capítulo, o que parece valer, a nosso ver, para todas as ocorrências de segmentação escrita não-convencionais presentes em nosso material é o fato de elas resultarem sempre – embora em diferentes graus – do trânsito e/ou da co-ocorrência entre diferentes fatores, particularmente, fatores ligados às práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças possivelmente se inserem. Assim, nos momentos em que afirmamos que as crianças parecem se movimentar em direção a aspectos da oralidade em suas hipóteses de segmentação e em direção a aspectos do que estamos considerando como código escrito institucionalizado, circulando, pois, inevitavelmente, por minimante, dois eixos, tais afirmações significam, sobretudo, que estes aspectos estão, sempre, presentes, co-ocorrendo, atravessando a escrita infantil.

Com essa afirmação, queremos ressaltar, uma vez mais, que só metodologicamente, pois, é possível destacar, como procuramos fazer nas seções anteriores, momentos da circulação do escrevente por suas práticas orais e letradas.

No capítulo seguinte (Capítulo 5), faremos um resumo das discussões que consideramos como mais relevantes e, também, apontaremos possíveis desdobramentos vinculados às reflexões que desenvolvemos no decorrer deste nosso trabalho.



CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, gostaríamos de destacar aspectos que consideramos como mais significativos deste nosso trabalho – não retomaremos, portanto, todo o percurso que fizemos, já que interessa-nos enfatizar, apenas, aquilo que acreditamos serem nossas principais contribuições.

A principal conclusão a que chegamos, neste nosso trabalho, foi a de que sempre, em diferentes graus, a partir dos funcionamentos que propusemos, as ocorrências de segmentação escrita não-convencionais presentes no material que selecionamos para análise são resultado do trânsito e/ou da co-ocorrência entre diferentes aspectos das práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças possivelmente estão inseridas. Sintetizando os resultados a que chegamos, pudemos sugerir a existência de, minimamente, dois diferentes fatores que parecem atravessar as segmentações não-convencionais feitas pelas crianças: (i) um mais ligado a aspectos prosódicos e vinculado ao que consideramos, junto com Corrêa (1997), como representação da escrita, proposta pelos escreventes, em sua suposta gênese; e (ii) outro mais ligado à imagem que as crianças teriam do que seria próprio da escrita e vinculado ao que consideramos, também junto com Corrêa (1997), como uma representação, proposta pelo escrevente, com base no *código escrito institucionalizado*.

Com relação ao primeiro fator destacado acima, foi-nos possível observar, por meio da análise de dados de segmentação encontrados no material que privilegiamos para análise, que as segmentações não-convencionais propostas pelos sujeitos deste nosso trabalho resultariam, em alguns momentos, de uma possível pressuposição, feita pelas crianças, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e fatos de segmentação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada, particularmente as “fronteiras” estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações.

Gostaríamos de ter mostrado, no decorrer da discussão que fizemos particularmente no Capítulo anterior, 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. Acreditamos, contrariamente, 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 (CORRÊA, 1997).

Com relação ao segundo fator que expusemos acima – que, igualmente, parece atravessar as segmentações escritas feitas de forma não-convencional pelas crianças –, foi-nos possível observar, também, que tais segmentações, propostas pelos sujeitos deste nosso trabalho, resultariam de uma percepção maior daquilo que consideramos como *código escrito institucionalizado* (CORRÊA, 1997). Seriam, para nós, situações nas quais as crianças tomariam a escrita como ponto de partida (CORRÊA, 1997). Nestes momentos, segundo Corrêa (1997), “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). 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.

Gostaríamos de ter mostrado, no decorrer das discussões que fizemos no decorrer de nosso trabalho e, particularmente, nas discussões que levamos a efeito no Capítulo anterior, que tais segmentações evidenciam, a nosso ver, que as crianças, quando escrevem – na escola ou fora dela –, não estão tentando transcrever sua fala, ou seja, não estão tentando transpor para a modalidade escrita suas reflexões acerca da modalidade oral e/ou suas experiências com a fala, mesmo no que se refere à representação gráfica dos sons. Tal posicionamento, como nos mostra Abaurre (1992), nos parece ingênuo e estaria ligado, de nosso ponto de vista, ao modo também ingênuo com que são abordadas as relações entre oralidade/letramento

e/ou fala/escrita. A observação dos dados que selecionamos para discussão leva-nos a considerar que as crianças estão, sempre, lidando com uma *imagem* que elas têm da escrita e, particularmente nos momentos em que ora destacamos, uma imagem que elas têm da escrita que elas supõem ser a preferida pela escola.

Consideramos necessário sublinhar, ainda mais uma vez, que a afirmação de que as crianças se movimentam em direção a aspectos da oralidade (e, particularmente, aspectos prosódicos da oralidade em suas hipóteses de segmentação) bem como em direção a aspectos da escrita (e, mais particularmente, o que estamos considerando como código escrito institucionalizado) e circulam, pois, inevitavelmente, por minimante, dois eixos – como exposto acima –, significa, sobretudo, que estes aspectos estão, sempre e inevitavelmente, presentes, co-ocorrendo, atravessando a escrita infantil.

Com essa afirmação, queremos ressaltar, uma vez mais, que só metodologicamente, pois, é possível destacar estes dois eixos da circulação do escrevente. Nas produções textuais selecionadas para este nosso trabalho, bem como para qualquer outro tipo de material lingüístico, “não podemos esperar que haja (...) um texto definido por apenas uma das propriedades isoladamente.” (CORRÊA, 1997, p. 165), já que estes textos passam sempre “necessariamente pela *imagem* que o escrevente faz da (sua) escrita.” (CORRÊA, 1997, p. 165).

Os dados analisados sob os funcionamentos que propusemos – bem como a falta destes funcionamentos – levam-nos a sugerir, também, que, na verdade, os diferentes tipos de segmentação não-convencional propostos pelas crianças e os diferentes fatores possivelmente envolvidos nestas segmentações – neste trabalho procuramos relacionar alguns e, provavelmente, deixamos de lado outros, aos quais, conforme sublinhamos diversas vezes, foge a nosso alcance a detecção de índices que nos permitam localizá-los – são marcas lingüísticas *locais* e *idiossincráticas* (ABAURRE, 1996) que apontam para o funcionamento lingüístico da escrita infantil (heterogêneo, por excelência) e, ao mesmo tempo, para processos de subjetivação do escrevente – constituem-se, pois, em momentos de representação de diferentes modos de negociação do sujeito escrevente com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Do trabalho realizado, duas questões, em especial – acreditamos –, precisariam ser compreendidas melhor. A primeira delas diz respeito ao modo como a segmentação escrita em geral – e não apenas a segmentação feita entre palavras por meio de espaços em branco – funciona. Para isso, talvez, seria necessário buscar informações mais consistentes sobre a

história, constituição e funcionamento de diferentes tipos de notação gráfica responsáveis pela distribuição de textos em porções menores e, também, investigar como as crianças seriam capturadas por esses tipos de notação. A pergunta a ser respondida seria: não sabendo, a princípio, as convenções sobre os modos pelos quais, na Língua Portuguesa, se faz a distribuição do texto em porções menores – seja por meio de espaços em branco, parágrafos, pontuação etc – que tipo de fatos ligados às práticas sociais orais e letradas as crianças mobilizariam quando têm diante de si a exigência social de realizar uma distribuição do material gráfico que produzem?

Uma outra questão que – acreditamos – mereceria ser melhor compreendida diz respeito à expressão *aquisição da escrita*. No decorrer de nosso trabalho, estivemos negando, por diversas vezes, tal expressão, por acreditarmos que ela parece não contemplar a existência de uma relação complexa que envolve o *outro* como instância representativa da língua (e da escrita em particular), nem mesmo retrata a escrita na complexidade de seu funcionamento, nem, tampouco, considera a criança enquanto *sujeito* escrevente.

Além disso, a nosso ver, no que se refere, ainda, a tal expressão, as crianças não *adquirem*, não se desenvolvem, nem mesmo constroem (no sentido construtivista do termo) a escrita. Contra estas interpretações correntes – teleológicas, segundo Lemos (1982 e 1999) –, afirmamos que seria interessante perseguir a hipótese de que, na medida em que mudam as condições de produção de seus discursos (particularmente, seus discursos escritos), as crianças parecem mudar de *posições enunciativas*. Para nós, portanto, o que parece ocorrer é que as crianças estão, sempre, em diferentes condições de produção de seus discursos (orais ou escritos), que exigem que elas assumam, conseqüentemente, diferentes *lugares* e diferentes *posições enunciativas* – afirmação esta que fazemos com base em considerações de Pêcheux (1990). A pergunta a ser melhor respondida, neste caso, seria: é possível afirmar que também os discursos escritos infantis resultariam de *formações e/ou representações imaginárias* (PÊCHEUX, 1990)?

Com isso, propomos, de fato, que se estendam os estudos sobre linguagem de uma perspectiva que a entende em sua complexidade também para a escrita infantil. Assinalemos que muitas das afirmações que fizemos neste nosso trabalho tinham a pretensão de caminhar nesta direção.

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

_____. 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.

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

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.; GALVES, C. C.; SCARPA, E. M A Interface Fonologia-Sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese *top-down* na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. M. (Org.) *Estudos de Prosódia*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 285-323.

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.

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

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

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

B-BRAGGIO, S. L. Sociedades indígenas: a escrita alfabética e o grafismo. In: _____. (Org.) *Contribuições da lingüística para o ensino de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 1999. p. 139-190.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

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

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



CAPRETTINI, G. P. Peirce Holmes e Popper. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.) *O signo de três: Dupin Holmes e Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 149-169.

CHAFE, W. L. Integration and involvement in speaking: writing, and oral literature. In: TANNEN, D. (Org.) *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood: Ablex, 1982. p. 35-53.

_____. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OSLOM, D. R. et. al. (Org.) *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-123.

COLLINS, J.; MICHELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da escrita. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 242-259.

CORACINI, M. J. R. F. O cientista e a noção de sujeito na lingüística. *Estudos Lingüísticos*. Bauru, v. 19, p. 82-9, 1990.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas: 1997, Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. *Estudos Lingüísticos*. São José do Rio Preto, v. 45, p. 72-8, 1998.

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

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

FÁVERO, L. L. Fala e escrita: diferença e integração. *Estudos lingüísticos*. Ribeirão Preto, v. 29, p. 273-288, 1994.



FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOLDSMITH, J. A. *Autosegmental and Metrical Phonology*. Oxford: Blackwell, 1990.

GRAFF, H. J. Reflexões sobre a história da alfabetização: panorama, crítica e propostas. In: _____. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 25-59.

HAVELOCK, E. A equação oralidade — cultura escrita: fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.) *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-34.

KLEIMAM, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das letras, 1995.

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

LE MOS, C. T. G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*, v. 3, p. 97-126, 1982.

_____. Prefácio. In: KATO, M. A. (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988. p. 9-14.

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

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



_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 42, p. 41-96, jan./jul. de 2002.

LUFT, C.P. *Grande manual de ortografia Globo*. São Paulo: Globo, 1997.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOSTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 143-189.

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

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-162.

POSSENTI, S. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. *Alfa*, São Paulo, v. 39, p. 45-55, 1995.

_____. O sujeito e distância de si e do discurso. *Estudos Lingüísticos*. São Paulo, v. 28, p. 156-161, 1999.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 13, p. 87-117, 1997.

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

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.



SCARPA, M. E. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v. 29, p. 163-184, jul./dez. 1995.

SEBEOK, T. A.; UMIKER-SEBEOK, J. Você conhece meu método. ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Org.) *O signo de três: Dupin Holmes e Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 13-58.

SELKIRK, E. O. *Phonology and syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge: The M.T.I. Press. 1984.

SIGNORINI, I. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. *Leitura: teoria & prática*, v. 34 (18), p. 5-12, 1999.

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

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

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

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. Rindo de piadas, manipulando a língua. Campinas, 2000 (Inédito).

_____. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. Campinas: 2002, Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.



APÊNDICE – Levantamento de segmentações não-convencionais encontradas no material que privilegiamos para análise.

Tipo de funcionamento
(1) Segmentações não-convencionais resultantes de tentativas de escrita alfabética.
(1-A) Aquelas que parecem ser resultado do trânsito entre elementos de natureza fonético-fonológica e de informações sobre o código escrito institucionalizado: <i>PIAEI</i> (texto 01-02) (sem tradução) <i>PERTPQA</i> (texto 01-03) (sem tradução) <i>PIRTUOQV</i> (texto 01-03) (sem tradução) <i>PRMUTI</i> (texto 02-02) (sem tradução) <i>RUILH</i> (texto 02-02) (sem tradução) <i>MIUL</i> (texto 02-02) (sem tradução) <i>BOIABOL</i> (texto 02-03) (sem tradução) <i>SAFIRÃO</i> (texto 03-02) (sem tradução) <i>VOAIZ</i> (texto 03-03) (sem tradução) <i>QAOLISAIA</i> (texto 03-03) (sem tradução) <i>TOOG</i> (texto 04-03) (sem tradução) <i>TOTE</i> (texto 04-03) (sem tradução) <i>IOAGATO</i> (texto 04-03) (sem tradução) <i>ITOACCC</i> (texto 04-03) (sem tradução) <i>CTOCCXIGATO*TOOO</i> (texto 04-03) (sem tradução) <i>OVVVVOA</i> (texto 05-03) (sem tradução) <i>OAUM</i> (texto 05-03) (sem tradução) <i>OOOUM</i> (texto 05-03) (sem tradução) <i>AIIA*TIA*TIOTBOIOVOUVAIFC</i> (texto 07-03) (sem tradução) <i>TORIOCEIEATDOO</i> (texto 07-03) (sem tradução) <i>ITOCENTRIARRIO</i> (texto 07-03) (sem tradução) <i>EDACURA</i> (texto 08-03) (sem tradução)

(1-B) Aquelas cuja seleção das letras parece basear-se prioritariamente em informações sobre o código escrito institucionalizado:

PIRAL E (texto 01-02) (sem tradução)

MIREIDE (texto 01-02) (sem tradução)

XAOOAA (texto 02-03) (sem tradução)

AOENX (texto 02-03) (sem tradução)

AOL (texto 02-03) (sem tradução)

AOA (texto 02-03) (sem tradução)

XOA (texto 02-03) 2x (sem tradução)

OÃA (texto 03-03) (sem tradução)

VAOAOROSRI (texto 03-03) (sem tradução)

ICCC OT-OT (texto 04-03) (sem tradução)

AOROIDO (texto 04-03) (sem tradução)

OCT (texto 04-03) (sem tradução)

IOHOIIAO (texto 04-03) (sem tradução)

ICA (texto 07-03) (sem tradução)

TAN (texto 07-03) (sem tradução)

CUE (texto 07-03) (sem tradução)

TIR (texto 07-03) (sem tradução)

ROORT76 (texto 07-03) (sem tradução)

IOICATAIAR (texto 07-03) (sem tradução)

RORRBBOA (texto 07-03) (sem tradução)

IAB (texto 07-03) (sem tradução)

CIORO (texto 07-03) (sem tradução)

IOTRTOA (texto 07-03) (sem tradução)

AOCETAAIOTFA (texto 07-03) (sem tradução)

RERTFTICO (texto 07-03) (sem tradução)

COIO (texto 07-03) (sem tradução)

IAPAEIOI (texto 07-03) (sem tradução)

POAETEA (texto 15-03) (sem tradução)

Tipo de funcionamento

(2) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o código escrito institucionalizado:

FICAFE RE FI ÃO*FO*UERA* (texto 03-02) (sem tradução)

BARE PAFIRA (texto 03-02) (sem tradução)

QISI PETA LA (texto 03-02) (É ESPETÁ-LA)

ÉRAU UMA ganinha (texto 05-02) (ERA UMA GALINHA)

O elefante não ESTAVANEM aí (texto 06-01) (O ELEFANTE NÃO ESTAVA NEM AÍ)

O elefante FICOA PAXONADO (texto 06-02) (O ELEFANTE FICOU APAIXONADO)

FICO(F)FEIS (texto 06-02) (FICOU FELIZ)

FONO DIA (texto 06-02) (FOI NO DIA)

DOCAVA MEI TO (texto 06-02) (DO CASAMENTO)

O NHAN NOAFA RIL (texto 07-03) (OLHANDO A VARINHA)

Bricadeiras DEDI criança (texto 08-03) (BRINCADEIRA DE CRIANÇA)

COMOCE brinca (texto 08-03) (COMO SE BRINCA)

ramilina que VOIQUELI DO (texto 08-03) (A MENINA QUE FOI ESCOLHIDA)

teba te UM MASA CADA (texto 09-03) (DEBAIXO DE UMA SACADA)

FOFIM ZIDA (texto 09-03) (FOI VISITAR)

ACHO RAR (texto 09-03) (A CHORAR)

MAINÃO (texto 10-03) (MAIS NÃO)

CACHORR O (texto 11-01)

SE SEMANA (texto 11-01)

QUE BROU (texto 11-03)

VIVE U (texto 11-03)

E É LACA TOAVARIA (texto 11-03) (E ELA CATOU A VARINHA)

É LACA TOU (texto 11-03) (E ELA CATOU)

SOPOR QUE (texto 12-03) (SÓ PORQUE)

ele não por di PATENO A MICO (texto 12-03) (ELE NÃO PODE BATER NO AMIGO)

ES QUI CIUM MACOSA (texto 12-03) (ESQUECI UMA COISA)

PAPA TENOCO LECA (texto 12-03) (BATER NO COLEGA)

ISQUI CIDI UM MACO SA (texto 12-03) (ESQUECI DE UMA COISA)

PASU A mai (texto 13-03) (PARA SUA MÃE)

O MEFIU o quedi elefeis (texto 13-03) (O MEU FILHO! O QUE QUE ELE FEZ)

o mefiu O QUEDIELEFEIS (texto 13-03) (O MEU FILHO! O QUE QUE ELE FEZ)

DOSO ZINHO (texto 15-03) (ESTOU SOZINHO)

VIVEU O (texto 15-03) (VIVEU)

rato TATE dia (texto 15-03) (RATO! ESTÁ DE DIA)

TATE noete (texto 15-03) (ESTÁ DE NOITE)

Tipo de funcionamento

(3) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre constituintes abaixo do domínio da palavra fonológica na hierarquia prosódica e informações sobre o código escrito institucionalizado.

(3-A) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de sílabas prosódicas:

É RA (texto 03-02)

POR QUE (texto 05-01) 2x

O TRA (texto 05-02) (OUTRA)

CRA VO (texto 09-03)

BEMI (texto 03-02)

POR QUE (texto 10-02)

PO QUE (texto 10-03) 3x

E LE (texto 10-03)

É SA (texto 11-02)

DE CE (texto 11-02) (DESSE)

VOU TOU (texto 11-02)

É LA (texto 11-03)

QUI RIA (texto 12-03)

POR DI (texto 12-03)

POR QUE (texto 12-03)

UM MA (texto 12-03)

DE POIS (texto 13-02) 3X

A TRAS (texto 14-02)

É RA (texto 14-03)

BRU XA (texto 14-03)

PO QUI NHO (texto 14-03)

EM TÃO (texto 15-03)

TA BEI (texto 15-03) (TAMBÉM)

EO (texto 15-03) (E O)

(3-B) Segmentações não-convencionais resultantes de oscilação entre uma percepção de unidades gráficas autônomas e uma percepção de pés métricos:

NAMO RADA (texto 05-02)

DE CUPRIU (texto 05-02) (DESCOBRIU)

ES TAVA (texto 06-02)

A XUDA (texto 06-03) (AJUDA)

A CORDOU (texto 07-02)

O ZOTRO (texto 08-02) 2x (OS OUTROS)

A CABE (texto 08-02)

TES MAILLO (texto 09-03) (DESMAIO)

A rosa TECE DITEBADA (texto 09-03) (A ROSA DESPEDAÇADA)

FELIZ BINA (texto 11-01)

TORÃS SORMAR (texto 11-02) (TRANSFORMAR)

TRÃS SORMOU (texto 11-02) (TRANSFORMOU)

NO MORADO (texto 12-02)

POR CARIA (texto 12-03)

CO LECA (texto 12-03)

A GURA (texto 13-03)

A CAPOU (texto 13-03)

A CAPO (texto 13-03)

A CAPOU (texto 14-03)

AR VORE (texto 14-03) 2X

A GORA (texto 15-02)

A CELE (texto 15-02) (AQUELE)

A MIGO (texto 15-03)

A GORA (texto 15-03) 2x

CACHO RIO (texto 15-03)

ES PERA (texto 15-03)

POR CURA (texto 15-03)

EM BESIL (texto 15-03) (IMBECIL)

A DINIRO-SE SE (texto 04-02) (ADMIRou-SE SE)

A SUTADA (texto 05-02) (ASSUSTADA)

A LIRLIANÇA (texto 05-02) (ALIANÇA)

que TETA acomdoceido (texto 15-03) (O QUE QUE ESTÁ ACONTECENDO)

Tipo de funcionamento

(4) Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de constituintes superiores à palavra fonológica na hierarquia prosódica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado.

(4-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:

PRODOCE (texto 02-01)

ROSE (texto 03-02) (NO SEU)

DOBERO-RO –RO (texto 04-02) (DO BERRO)

para SOCORELA (texto 05-01) (PARA SOCORRÊ-LA)

...e ficava olhando POXÃU (texto 05-02) (...e ficava olhando PRO CHÃO)

e via OÃO-TE de mulher (texto 05-02) (... e via UM MONTE de mulher...)

SIBEJA (texto 05-02) (SE BEIJAR)

O elefante e ABRUXA (texto 06-03)

EUM (texto 06-03)

bruxa que SIXAMASA Bruna (texto 07-02) (bruxa que SE CHAMAVA Bruna)

gato que SIXAMASA Rai (texto 07-02) (gato que SE CHAMAVA Rai)

tocou NABARIGA do gato (texto 07-02) (tocou NA BARRIGA do gato)

para se AMÃE (texto 08-02)

RAMILINA (texto 08-03) (A MENINA)

OCRAVO (texto 09-02)

A rosa TOPE a chorar (texto 09-03) (a rosa PÔS-SE a chorar)

que CEXAMAVA Rose (texto 11-02) (que SE CHAMAVA Rose)

que CEXAMAVA Toco (texto 11-02) (que SE CHAMAVA Toco)

OQUE eu vou fazer (texto 11-02)

um cachorro pasiano NARUA (texto 11-03)

um vumica NARUA (texto 11-03)

a bruja caiu NOBURACO (texto 11-03)

UMONTE de criança (texto 12-02) (UM MONTE)

UMONTE de outra (?) (texto 12-02) (UM MONTE)

SENÃO (texto 12-03)

SECHAMA (texto 13-02)

DERREPENTE (texto 14-01)

E ELA (texto 14-03)

Amigos METIRA dessa armadilha (texto 15-02)

PUFAVOR amigos (texto 15-02)

PORQUE (texto 15-03)

AMINHA (texto 15-03)

rato ta TENOITE (texto 15-03) (Rato! Está DE NOITE)

AFOIS (texto 15-03) (A VOZ)

(4-B) Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase fonológica e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado:

SUAMALA (texto 05-02)

OTOTIA (texto 05-02) (OUTRO DIA)

INPARA (texto 05-02) (IR PARA)

Ele FICOFÉ (texto 06-02) (ele FICOU FELIZ)

EFOIS no praia (texto 06-02) (ELE FOI na praia)

FONAORA (texto 06-02) (FOI NA HORA)

IOGATO (texto 07-03) (E O GATO)

RIOETO (texto 07-03) (RIO PRETO)

eu VOTE (texto 11-02) (eu VOU TE..)

eu JASSEI (texto 11-02) (eu JÁ SEI)

MUTOVELIS (texto 11-03) (MUITO FELIZ)

ver menina ou menino BRIM-CAFELIZ (texto 12-02) (BRINCAR FELIZ)

a mai não TEIDIERO (texto 12-03) (a mãe não TEM DINHEIRO)

MEDA um jornal (texto 13-03) (ME DÁ um jornal)

vose não VAILAVORA (texto 13-03) (você não VAI LÁ FORA)

– *eu não FOPARANÃO* (texto 13-03) (eu não VOU PARAR NÃO)

agora VOVE (texto 13-03) (agora VOU VER)

agora vou NAISCOLA (texto 13-03) (agora vou NA ESCOLA)

vou LAFORA (texto 13-03) (vou LÁ FORA)

EUSO o guarda (texto 13-03) (EU SOU o guarda)

a gura FOTELEFONA pasu a mai (texto 13-03) (agora VOU TELEFONAR)

EAISTORIA a capou (texto 13-03) (E A HISTÓRIA)

eu TOAQUI (texto 13-03) (ESTOU AQUI)

agura VOVE (texto 13-03) (VOU VER)

eu TOJENHU (texto 15-03) (ESTOU CHEIO)

agora VODORMI (texto 15-03) (VOU DORMIR)

VOMOLA (texto 15-03) 2X (VAMOS LÁ)

ece cachorro TABABANO (texto 15-03) (esse cachorro ESTÁ BABANDO)

ece gato TABACEANO (texto 15-03) (esse gato ESTÁ PASSEANDO)

eu DOSOZINHO (texto 15-03) (eu ESTOU SOZINHO)

vou BACASA (texto 15-03) (vou PARA CASA)

O gato TADORMINO (texto 15-03) (o gato ESTÁ DORMINDO)

eu não vo CASAMAIS (texto 15-03) (eu não vou CAÇA MAIS)

MUTOVELIS (texto 15-03) (MUITO FELIZ)

ece tatu TAMEMO (texto 15-03) (esse tatu ESTÁ MESMO)

vou LAVER o que teta acomdoceido (texto 15-03) (vou LÁ VER...)

(4-C) Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de uma frase entonacional e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado:

ATIEOUGATO (texto 04-03) (ATIREI O PAU NO GATO)

ESTAVEIDODEHOMEM (texto 05-02) (ESTAVA VENDENDO [UM MONTE] DE HOMEM)

ECAIUNO (texto 06-03) (E CAIU NO...)

velibina DAFANOCENOSA iogato (texto 07-03) (Felisbina ESTAVA NO SEU SOFÁ)

**e ela VICALARONA* (texto 08-03) (e ela FICA LÁ NA RUA)

IOZOTO pasanaro (texto 08-03) (E OS OUTROS passa na rua)

iozoto PASANARO (texto 08-03) (e os outros PASSA NA RUA)

COREADENA (texto 08-03) (CORRE ATRÁS DELA)

O bravo SAI OFIMRRIDO (texto 09-03) (O cravo SAIU FERIDO)

O bravo FIMCODOETE (texto 09-03) (O cravo FICOU DOENTE)

OTAXI para ai (texto 13-03)

FICAQUETO jato (texto 13-03) (FICA QUIETO)

muleque jato MAUOCATO (texto 13-03) (moleque chato, MAL EDUCADO)

eu vou DORMIOTAVEIS (texto 15-03) (eu vou DORMIR OUTRA VEZ)

mas MAJAVOI (texto 15-03) (mas NÓS JÁ FOI)

(4-D) Segmentações não-convencionais resultantes de uma maior percepção de um enunciado fonológico e, talvez em menor grau, de informações sobre o código escrito institucionalizado:

COMARIAODEUZA XIES (texto 08-03) (QUAL MATERIAL QUE USA? GIZ)

ERAUMAFEIS (texto 13-03) (ERA UMA VEZ)

-DILEGAL- (texto 13-03) (QUE LEGAL)

-DIJATO- (texto 13-03) (QUE CHATO)

-FOSAIDAQUI- (texto 13-03) (VOU SAIR DAQUI)

– JAFO (texto 13-03) (-JÁ VOU)

OTAXI (texto 13-03)

TABOM (texto 14-03) (ESTÁ BOM)

CATEIELE (texto 15-03) (CATEI ELE)

JATADEDIA (texto 15-03) (JÁ ESTÁ DE DIA)

POANOTE (texto 15-03) (BOA NOITE)

TAMEMO (texto 15-03) (ESTÁ MESMO)

EU SOU
O PIRATA DA
PERNA DE PAU...
...DO
OLHO DE
VIDRO DA
CARA DE
MAU!

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES A PROPOSTA TEMÁTICA 01

Eu sou
O PIRATA DA
PERNA DE PAU...
...DO
OLHO DE
VIDRO DA
CARA DE
MAU!

(texto 01 01)

* Nesta e nas demais produções que se seguem neste livro, as datas correspondem às datas de entrega das produções textuais referentes à 1ª proposta temática, e não às datas de entrega das produções textuais referentes à 2ª proposta temática.

ANEXOS – Formas gráficas apresentadas pela professora para a realização das propostas temáticas 01, 02, 03, 04, 09 e 10, bem como produções textuais dos sujeitos 01, 02 e 03 relativas a todas as propostas temáticas (01-15).

FORMA GRÁFICA REFERENTE À PROPOSTA TEMÁTICA 01

EU SOU
O PIRATA DA
PERNA DE PAU...
...DO
OLHO DE
VIDRO, DA
CARA DE
MAU!

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 01⁷⁴

EU	SOU
O	PIRATA DA
PERNA	DE PAU DO
DO	OLHO
DE	VIDRO
DA	CARA DE
	MAU!

(texto 01-01)

⁷⁴ Nesta e nas demais produções que se seguirão neste Anexo, os dois algarismos antes do hífen correspondem ao número de cada uma das 15 propostas temáticas, e os dois algarismos que seguem o hífen correspondem ao número de cada um dos três sujeitos.

EU SOA
 O PIAEI DE
 PAU VERBAL
 DO
 PIRALE
 MIRE DE!

(texto 01-02)

DE	SOA	PERTPQA
DE	PAU	PIRTUOQVI

(texto 01-03)

FORMA GRÁFICA REFERENTE À PROPOSTA TEMÁTICA 02

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
 QUAL É O DOCE MAIS DOCE.
 E O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
 QUE O DOCE MAIS DOCE
 É O DOCE DE BATATA-DOCE.

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 02

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
QUAL É O DOCE MAIS DOCE
O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
QUE O DOCE MAIS DOCE DE BATATA DOCE

(texto 02-01)

O DOCE PERMUTU ROP DOCE
QUILA É O DOCE QUA DOCE
O DOCE RUTILH AORO DOCE
MIVL DOCE ROP BALI-DO CE

(texto 02-02)

O	CONE	XAOOAA
	AOENX	
Bio		AO L
AOA		BOIABOL
XOA		XO A

(texto 02-03)

FORMA GRÁFICA REFERENTE À PROPOSTA TEMÁTICA 03



PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 03

A FOCA	
QUER VER A FOCA FICAR FELIZ? É POR UMA BOLA NO SEU NARIZ.	QUER VER A FOCA PROCURAR UMA BRIGA? É ESPETÁ-LA BEM NA BARRIGA.
QUER VER A FOCA BATER PALMINHAS? É DAR A ELA UMA SARDINHA.	

(texto 03-01)

QUER VER A FOCA FICA FELIZ? É POR UMA BOLA NO SEU NARIZ	
QUER VER A FOCA BATER PALMINHAS? É DAR A ELA UMA SARDINHA.	
QUER VER A FOCA PROCURAR UMA BRIGA? É ESPETÁ-LA BEM NA BARRIGA.	

(texto 03-02)

A	FDDA
DEU	O R VAOAOROSKI
OAA	VONIZ
EICAR	FEL ?
QAOLIGAPI	

(texto 03-03)

FORMA GRÁFICA REFERENTE À PROPOSTA TEMÁTICA 04

ATIREI O PAU NO GATO

73

ATIREI O PAU NO GATO-TO
 MAS O GATO-TO
 NÃO MORREU-REU-REU
 DONA CHICA-CA
 ADMIROU-SE-SE
 DO BERRÔ, DO BERRÔ
 QUE O GATO DEU
 MIAU!



PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 04

19/05/2003

ATIREI O PAU NO GATO-TO
MAS O GATO-TO
NÃO MOREU-REU-REU
DONA CHICA-CA
ADMIROU-SE-SE
DO BERRÔ DO BERRÔ
QUE O GATO DE MIAU

(texto 04-01)

19/05/2.000
 ATIREI O PAU NO GATO
 ATIREI O PAU NO GATO-TO
 MAIS O GATO-TO
 NÃO MORREU-REU-REU
 DONA CHIK-R.
 A DIVIRO-SE-SE
 DOBERO-RO-RO
 QUE O GATO
 DEU MINO?

(texto 04-02)

19 / 05 / 2.000.
 ATIEDEUGATO TOOG O GOLGA
 TOTE I CCC OT-OT
 IDAGATO ITDELL AORQIDU
 GATO CTOLLCRIGATO TOOG
 OCT E O IDHOIIO
 GATO EU...!

(texto 04-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 05

O PASSARO DO CÉU

ERA UMA VEZ UM PASSARINHO QUE SE CHAMAVA PAULO.

PAULO ESTAVA NAS NUVENS POR QUE QUERIA VER O CÉU MAS DE PERTO.

TODO DIA ELE IA NO CÉU COM SEU MICROSCÓPIO PARA VER A TERRA. PAULO SO NÃO VIA A TERRA LÁ NA TERÇA POR QUE ONDE MORAVA AVIA MUITOS GATOS.

E PASSAROS ERA TUDO O QUE OS GATOS GOSTAM.

O PAULO NEM QUERIA VER A CARA DO CHEFE DOS GATOS.

E PRA PIORAR UM DOS GATOS ESTAVA COMENDO UMA JOVEM PASSARINHA COM TRINTA E UM ANOS, ERA PERFEITA PARA ELE QUE VOUTOU PARA A TERRA PARA SOCURELA.

PAULO DIZIA VEN SEUS GATOS MALVADOS EU VOU ACABAR COM VOLES MAS OS GATOS SO QUERIAM COMER A POBRE PASSARINHA. ENTÃO PAULO TEVE UMA GRANDE IDEIA.

ELE CHAMOU A ATENÇÃO DE DOIS GATOS OS DOIS GATOS PELA RÃO DIZENDO UM PASSARINHO ELE É MEU, MAS A IDEIA DOS GATOS NÃO FOI MUITO BOA, ACABARÃO BATENDO A CABEÇA E CHAMOU A ATENÇÃO DOS OUTROS GATOS.

TODOS OS GATOS SO QUIZERÃO SABER DE COMER O PAULO E DEIXARÃO A FEMIA DE LADO QUE SE CHAMAVA KARINA.

QUANDO PAULO VOLT PARA A TERRA CHAMOU KARINA PARA O CÉU. KARINA ACEITOU O CONVITE PAULO E KARINA FORÃO PARA O CÉU E VIVERÃO FELIZES PARA SEMPRE.

ESCRITO POR:

*Jefferson
Rodrigues
Carvalho*

(texto 05-01)

UMA GANINHA

ERAU UMA VEI GANINHA QUE CHAMADO

LUIS ELE MORAVA NO SEU

E FICAVA OLHANDO POXAU

ESTAVA VEIDO DE HOMI MME E VIA OÃO-
TE DE MULHER. E ELE ESTAVA COM MOTR DE

DE IN PARA TERA E ARUMOU A

SUA MALA E FOI PARA TERA

E ARUNDOI UMA NAMO RADA

ELA PAVA NO CAZAMEITO

E NO OTOTIA ELA DE CUPRIU

QUE ELE DAVA NAMODO O TRA

FINOU

(texto 05-02)

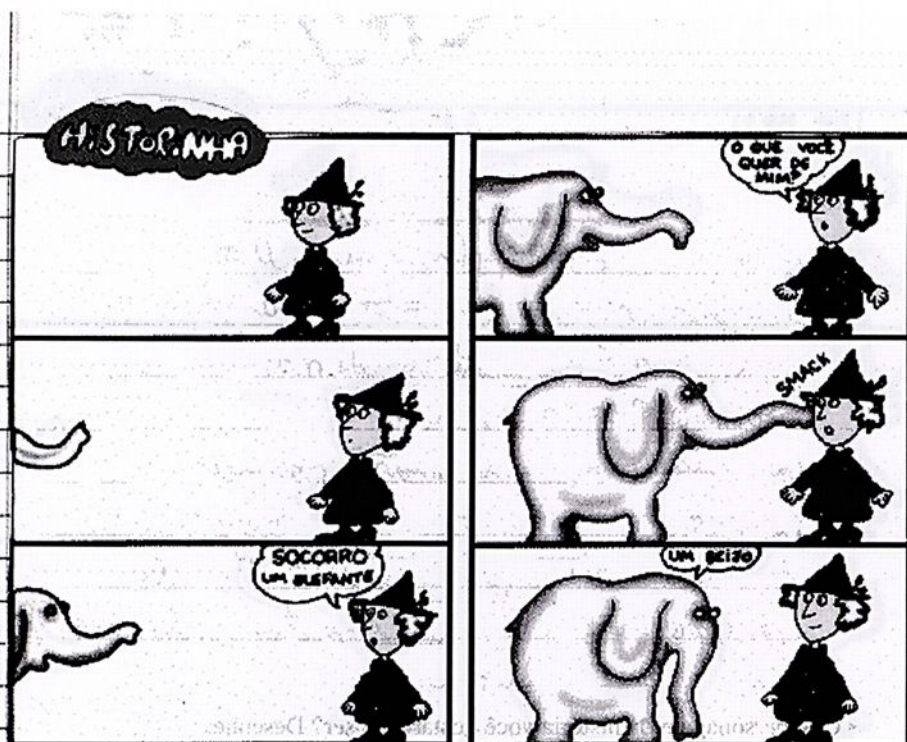
O GAUM O VA

DOUM DM OU OVO UVA

OVVVOA

(texto 05-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 06



O NAMORO DE UMA BRUXA

ERA UMA VEZ UMA BRUXINHA QUE ESTAVA ANDANDO QUANDO VIU UM ELEFANTE. A BRUXINHA FICOU APASSIONADA.

O ELEFANTE ESTAVA SE APROXIMANDO DA BRUXINHA CADA VEZ MAIS.

A BRUXINHA CRITAVA SOCORRO UM ELEFANTE MAS O ELEFANTE NÃO ESTAVANEM AI.

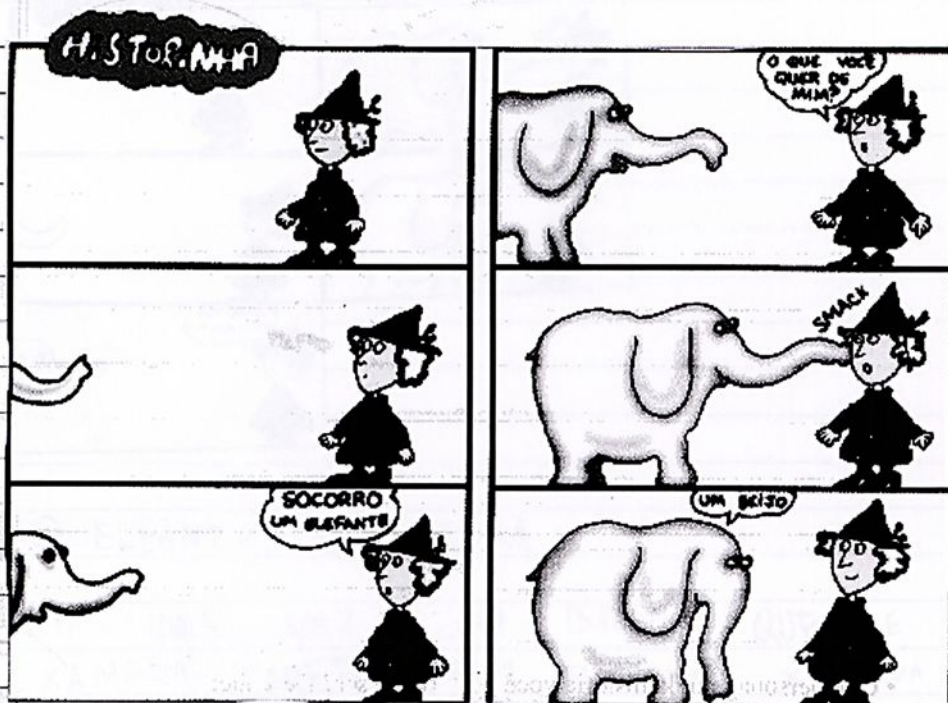
O ELEFANTE SE APROXIMAVA MAIS E MAIS E MAIS.

A BRUXINHA DESCOMFIADA PERGUNTOU O QUE VOCÊ QUER DE MIM?

O ELEFANTE SE APROXIMOU UM POQUINHO MAIS E ERGUEU AQUELA TRONCA ENORME E DEU UM BEIJO NA BRUXA. A BRUXA GOSTOU E O ELEFANTE PISSE EU SÓ QUERIA UM BEIJO.

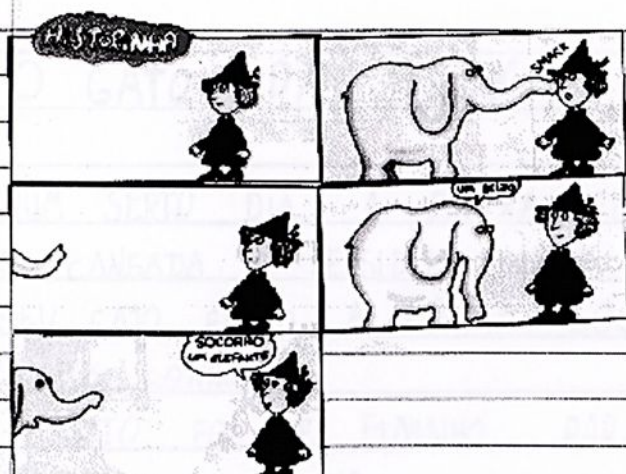
A BRUXA E O ELEFANTE SE CAZARAM E VIVERÃO FELIZES PARA SEMPRE!

(texto 06-01)



OS NAMORADOS
 O ELEFANTE FICOU PAIXONADO
 PELA BRUXA FICOU FEIS
 ELES FICOU E UM DIA
 E FOI NO PRAIA NO DIA QUE
 ESTAVA SOU. E
 FOM DIA INDICAVA MEI TO
 E NA ORA DE COLOCAR A LIR
 LANCAR. E DE POIS. FOMORA
 DE SIBERIA A BRUXA FICOU A SUTADA

(texto 06-02)



O ELEFANTE E A BRUXA

EIA UMA VEZ UMA BRUXA QUE CE
 XAMAVA PRETINHA EUM ELEFANTE XAMAVA
 SAFADO ECAIUNO A BRUXA A XUDA

(texto 06-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 07

O GATO DA BRUXA FELISBINA

NUM SERTO DIA A BRUXA FELISBINA ESTAVA MUITO CANSADA E DESSIDIU DEITAR NO SEU SOFA COM O SEU GATO ENTÃO A BRUXA LOGO FOI PARA A TERRA DOS SONHOS.

O GATO FOI DE FININHO PARA PEGAR A FARINHA MÁGICA DA BRUXA.

LOGO DEPOIS DE PEGAR A VARINHA O GATO FEZ UMA MÁGICA TRANSFORMANDO O TELEFONE E O VAZO EM UM HAMBURGUER E UM REFRIGERANTE.

O GATO COMEU E BEBEU TUDO.

A BRUXA LOGO ACORDOU E O PIOR É QUE O TELEFONE TOCOU NA BARRIGA DO GATO.

A BRUXA FICOU DEZISPERADA MANDOU IMEDIATAMENTE O GATO PARA A VETERINARIA.

A VETERINARIA CUIDOU DO GATO QUE COM A BRUXA FOI PARA CASA

(texto 07-01)

(texto 07-02)

A BRUXA E O GATO
 ERA UMA VEIS UMA BRUXA QUE SIXAMASA
 BRUNA NE E UMA GATO QUE SIXAMASA
 RAÍ E A BRUXA E O GATO O GATO AIG
 VIV A BRUXA DORMIDO E O GATO PULOU
 NA BRUXA E CATOM A VARINHA
 E VEIS UMA MAGICA E O TELEFONE
 VIRO UM LANCHE E O GATO COMEU
 O LANCHE E O TELEFONE QUE VIRO
 LANCHE TOCOU NABARIGA DO GATO
 E O ABRUXA A CORDOV E A BRUXA
 ISMAGOV O GATO E O GATO QUASI
 MORRE O GATO E O GATO PREDIU PRE DÃO
 PRARA BRUXA E A BRUX DISCUPOV O
 GATO

(texto 07-02)

O GATO E VELIBINA

A VELIBINA DAFANDCENOSA LOGATO

TAFALO NHAN NOAEA RILE ICH TAN

~~WA~~ CUE AIIA TIA TIO TBOIOVOIVA IEC

E TA EV TIR O ROORTFO

Q DO TORIOCEIA TDOO CIORO

IDICATAIAR BO RORQBBOA

-

-

-

-

-

-

-

-

B IAB AOCETAAIO+FA IOTC RTQA

RE RT F T ICO COIO RO

QQ R T ITOCEM+RIARRIO

RIOETD

IADA EIOI

(texto 07-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 08

NOME DA BRINCADEIRA: MAMÃE DA RUA

MATERIAL: GIZ

COMO SE BRINCA: FAZ UMA RISCA NO CHÃO DEPOIS ESCOLHE UMA CRIANÇA PARA FICAR NO MEIO DA RISCA, QUANDO AS CRIANÇAS ESTIVEREM PASSANDO PELO RISCO A CRIANÇA QUE ESTIVER NO MEIO DA RISCA DEVE PEGAR AS OUTRAS.

FINAL DA BRINCADEIRA

A BRINCADEIRA TERMINA QUANDO TODOS FOREM PEGOS.

(texto 08-01)

MAMÃE DA RUA

BRINCADEIRA DE CRIANÇA

MATERIAL: GIZ

COMO SE BRINCA: ESCOLHE UMA CRIANÇA PARA SE AMÃE E O ZOTRO O FILHO O ZOTRO CORRE E A MENINA DO MEIO TEM QUE CATAR UMA CRIANÇA E DEPOIS DE CATAIR TODAS CRIANÇAS CABE A BRINCADEIRA.

(texto 08-02)

MAME EDACORA

BRICA DE IRAS DEDI CRIANÇO

COMO CE BRICA E COLE UMA MILINA
E ELA VICALARONA IOZOTO PASANARO

RAMILINA QUE JOIQUELI DO COREADENA

COMARIAODEUZA XIES

(texto 08-03)

FORMA GRÁFICA REFERENTE À PROPOSTA TEMÁTICA 09

O CRAVO E A ROSA

O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
DEBAIXO DE UMA SACADA
O CRAVO SAIU FERIDO
A ROSA DESPEDAÇADA.



O CRAVO FICOU DOENTE
A ROSA FOI VISITAR
O CRAVO TEVE UM DESMAIO
A ROSA PÔS-SE A CHORAR.

(texto 09-02)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 09

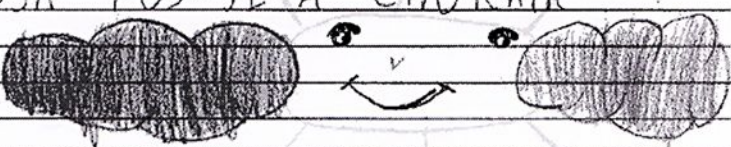
12/8/2001

O cravo e a rosa
 O cravo brigou com a rosa
 debaixo de uma sacada
 O cravo saiu ferido
 a rosa despedaçada
 O cravo ficou doente
 a rosa foi visitar
 O cravo teve um desmaio
 a rosa pôs-se a chorar

(texto 09-01)

2/8/2000

O CRAVO E A ROSA
 O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
 DEBAIXO DE UMA SACADA
 O CRAVO SAIU FERIDO
 E A ROSA DESPEDAÇADA
 O CRAVO FICOU DOENTE
 A ROSA FOI VISITAR
 O CRAVO TEVE UM DESMAIO
 A ROSA POS-SE A CHORAR



(texto 09-02)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 10

218/2.000./

O BRAPO E A ROSA

O BRAPO BRICO COM A ROSA

TEBA TE UM MA SA CADA

O BRAVO SAIO FIM RRIDO

A ROSA TECE DITEBADA

O BRAVO FIMCODOETE

A ROSA FO FIM ZIDA

O CRA VO TEFE UM TES MAILO

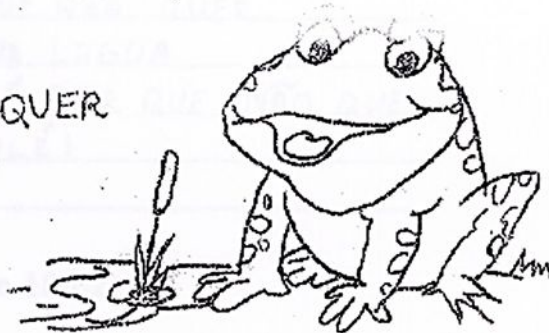
A ROSA TOPE ACHO RAR

(texto 09-03)

FORMA GRÁFICA REFERENTE À PROPOSTA TEMÁTICA 10

O SAPO

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
 NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
 ELE MORA LÁ NA LAGOA
 NÃO LAVA O PÉ
 PORQUE NÃO QUER!
 MAS QUE CHULEÍ



PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 10

O sapo 18/81

O sapo não lava o pé
 Não lava porque não quer
 Ele mora lá na lagoa
 Não lava o pé porque não quer
 mas que chulé!

(texto 10-01)

08/08

O SAPO

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
 NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
 ELE MORAVA NA LAGOA
 NÃO LAVA O PÉ POR QUE NÃO QUER
 MAS QUE CHULÉ!

(texto 10-02)

o bruxa e o seu cachorro

Não conta de uma bruxa que examinava
 Para ela cara pacaria com o seu cachor-
 ro que examinava todo a bruxa falou
 — ele não tem somem eu todo refusa a uti-
 la e
 a tua somem o cachorro em uma utitula
 a bruxa não sabe bem e falou
 — eu não colocou uma mossa lenda
 muito linda a plantou e falou
 — e na magia e mesmo linda
 — eu destando eu fico feliz
 e destando a utitula
 o cocho que estava muito triste lá
 — eu ou eu ou a bruxa falou
 — ai eu não sou somentista
 e eu ou eu de se cachorro eu acho
 que eu vou que queroim e da
 utitula o seu não queroim e da
 utitula
 a eu já sei que eu não vou com
 isto o cachorro ficou cachorro de
 novo
 a bruxa não de cost e falou
 — eu não transformo. Ele em
 uma utitula
 eu pegou a sua varinha e fez utitula
 utitula um minuto depois
 o cachorro voltou ao cachorro de
 novo.
 e o cachorro pulou na bruxa e

pegou a vara e transformou em um

lonco e cachorro durou e o
 lonco que é a bruxa deu andado
 e ela deu andado e no outro dia
 de manhãzinha a bruxa não foi para
 casa e recuperou a sua vara de cachor-
 ro a bruxa falou
 — eu não transformo em um
 tripice
 ela fez uma magia e o cachorro vo-
 rou. Não tripice a bruxa falou
 — não vai da. Te fal o prunpice
 que é o cachorro falou
 — au au au au.

(texto 11-02)

UMA BRUJA ESPETA

DIA UM CACHORO PASIANO

NARUA E A BRUJA

VEIS ~~A~~ CACHORO VIRA

UM CEDE I SAIU UMA

MUSICA I A MUSICA VEIS

AU AU AU AU AU AU AU

AU AU E A BRUJA QUE BROU

CEDE I DIA UMA VUMICA

NARUA I A BRUJA

VEIS A VUMICA VIRA UMA

PETRA E VEI VEI MININOS

E TACO A BRUJA CAIU NOBU

RACO E OS MININOS

CATO A VARIA E VEIS

O RELOCHO VIRA UMA COLA

E A BRUJA SAIU E ELA CATA VARIA

E E LA VIVE O MUTOVELIS

E LACA TOU A VARIA

(texto 11-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 12

PRODUÇÃO DE TEXTO

SE EU FOSSE UMA PIPA...

se eu fosse uma pipa
eu gostaria de ser bem colorida
de ter as cores alegres
como amarelo, vermelho, azul, verde
e roxo escuro e também gostaria
que meu dono é cuidadoso e
lá de cima gostaria de ver
crianças brincando e não brin-
gar mas não me saque por
favor!!



(texto 12-01)

PRODUÇÃO DE TEXTO

SE EU FOSSE UMA PIPA...

eu queria ter uma Babola
 enorme e cima ser muito colorida
 e queria quer no auto e zer a
 gente e Brincando e o no morado
 e beignos.
 e queria zer mãe e filho ou fi-
 lha e abraçando e zer milon
 o ou menina vindo para a escola
 zer pai e filho e paciar e
 zer menina ou menino Brin-
 cando e zer criança corren-
 do e queria que o mesmo que
 estar junto no eu queria que
 ele fazer que eu ficasse no
 para todo lado e ficar
 como a Tarde em terra
 zer as crianças correndo Brincando
 Jogar Bola e feliz rindo e
 sorrindo e brincando e
 um brincar com o outro e
 umote de criança brincando
 com umote de outra criança
 e zer gente abraçar e sorrir.



(texto 12-02)

PRODUÇÃO DE TEXTO

SE EU FOSSE UMA PIPA...

EU NÃO QUI...RIA QUE MAXU
CAVA AS CRIANÇA E
A PIPA SENÃO A MAI
NÃO TEIDIERO EII, EU
ES QUI CIUM MACOSA
E NÂU É PAPA TENOCO
LECA POR QUE ELE
NÃO POR DI PATENO
A MICO I A PIPA E UM
MA POR CARIA
EI EU ISQUI CIDI UM
MACO SA E NÂU
E IPATA SOPOR QUE
O CO LECA NÂU QUE
PESPRESTAR E ISI



(texto12-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 13

O elefante elegante

O elefante brava fugiu do bosque e foi para o ponto de taxi e quando o taxi chegou o elefante disse:

- para a cidade.

chegando lá foi para loja de roupas e perguntou:

- tem o tamanho GG?

a dona da loja achou a roupa certa para ele e disse:

- sim, sim, sim.

- quanto custa?

disse o elefante:

- 5,90

disse a vendedora, o elefante comprou

a roupa em seguida foi ver um fil-

me de terror ele ficou com medo

e saiu correndo ler um jornal mas

o jornal anunciava morte de tigre

a roupa e voltou correndo para a loja

que mas ele nunca irá esquecer do que

ele fez na cidade

(texto 13-01)

O elefante

O elefante foi procurar Taxi!
 ele pegou um Taxi!
 - tá bom! para cinema
 o elefante foi assistir um filme
 Basma que se chama o cachorro
 e o seu dono e depois foi na
 loja e falou

O loja: - de que se trata, por favor
 - ele queria o jornal de ele marca
 o elefante ficou com a marca
 com a marca e falou -
 - marca ele foi no cinema
 quer que eu conto para você
 - quero - e um menino
 jogou um ovo e o seu cachorro
 foi atrás de ele e
 cachorro voltou para
 o seu dono e a mãe do menino
 mandou para fora de
 casa e o menino foi procurar
 o cachorro.
 e depois acabou o filme
 acabou

- o que de por você fez
 - depois eu
 vim aqui comprar um jornal
 - Tá bom - tá bom
 o elefante foi para
 sua casa
 na outra dia o elefante
 foi comprar o jornal de hoje!

(texto 13-02)

É RAUMAMEIS

WILLIAM

from

O LE FATE

— OTAXI PARA AI — MEDA

UM JONAU — DILEGAU — AGURA VONE

— O QUE O VIME A CAROU —

— AGURA VOU NAISCOLA

— DIZATO — PROFESSORA — FOU

LAFORA — NÃO VOSE NÃO VAILAVORA

NÃO — FICA QUETO JATO — MULAQUE

JATO MAUTOCATO — FOSAÍDAQUI —

— SORORO — PARA AI —

EU NÃO FOPARANÃO — EUSO O

GUARDA — A GURA POTELEFONA

PASU A MAI LILILILILILILI — JATO

— O MEFIU O QUEDIEVEFEIS —

— EU TOAQUI FINHO FOMO SAI OTAXI
EAISTORAI A CAPO

(texto 13-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 14

Uma bruxa no natal

Num certo dia a bruxa Felizina estava passeando na praça e foi pra cá e pra lá e de repente viu uma moça e um gatinho embriagados e logo pensou:

— Bem que eu poderia transformar as moças em bolinhas, a moça em árvore de natal e o gato em presentes.

E o gato estava morrendo de medo e morrendo de fome e lá vai a bruxinha fazendo suas magias transformando a moça e as moças em uma bela árvore de natal e pensou:

— Pronto agora está bem mais falta os presentes.

E logo transformou o gato em presente:

— Pronto agora está ótima mas falta o papai noel.

Disse a bruxinha e um papai noel apareceu de nada e disse:

— Não há aqui quem disse "falta papai noel" aqui estou eu e que é esse presente?

— É isso que eu quero saber oh gatinhos!

Disse a Felizina:

— O gatinho me dá um dá.

Disse o papai noel:

— Não não não não esses gatinhos são meus.

Disse a Felizina:

— Vai dar trabalho.

Disse o papai noel:

— Deixe!

Disse a Felizina e ficou feliz com os gatos.

(texto 14-01)

A bruxa e o gato

Era uma vez uma bruxa que se chamava Felisbina. Ela olhou para a tarde e viu uma árvore e um gato. A bruxa correu rapidamente e falou: — Sim, salve! Para esta árvore arisar-se uma pinheira.

O gato ficou olhando para o pinheiro e a bruxa ficou olhando para o gato e transformou o gato em um presente.

A bruxa abriu o presente e viu que lá tinha um monte de gato.

Logo depois chegou e falou: — Na na na bruxa Felisbina você continua transformando gatos em presentes você sabe que uns não dão certo.

A bruxa falou:

— Isso vai dar certo um dia.

A bruxa levou os gatos para sua casa. Quando chegou em casa a bruxa colocou os gatos em uma jaula. E transformou um gato em uma varalva.

(texto 14-02)

PROJETO GÊS TEXTUAIS REPRESENTES À PROPOSTA TEMA 15

A BRUXA E O NATAL
E A UMA VEZ

A BRUXA VIU UM GATO E UMA ARVORE

E ELA FEZ PUDA PUDA E A ARVORE
VIROU PINHEIRO DE NATAL.

E ELA VIU VIU UM GATO E FEZ PUDA PUDA

E O GATO VIROU UMA CAIXA

E ABRIU E TINHA QUATRO GATOS

E O PAPEL NOEL FALOU BOUJA ISO

NÃO SE FAZ POR QUE NÃO

EU TACHO VOCÊ OS GATOS SO

VOCÊ FASE UMAS GOSTAS TABOM

VÃO VUP VUP VUP A SIM TA BOM

TA BOM Ei BRUXA OS GATOS

VIROU BRUXA E BRUXO MEU DEUS

A CAPOVA



(texto 14-03)

PRODUÇÕES TEXTUAIS REFERENTES À PROPOSTA TEMÁTICA 15

Vida no mar

No mar à muitos tipos de vida como o peixe, o golfinho, a baleia, a estrela do mar etc.

O Peixe

tem escamas, seu osso é espinhoso, pode ser comido, é fácil de pescar.

O Golfinho

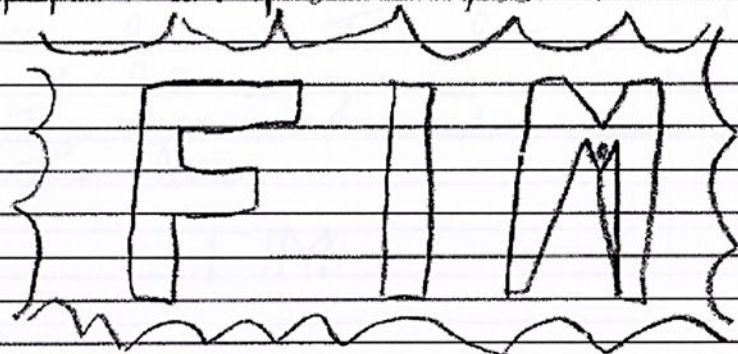
tem bico redondo, é difícil de pescar.

A baleia

é um dos animais do oceano que nunca foram comidos por outros animais.

A Estrela do mar

fica grudada nas pedras do fundo do mar e machuca de vez em quando, gruda muitos lanchos bem pequenos até ficar transparente.



(texto 15-01)

O leão

Num belo dia um leão estava andando na floresta e pisou na armadilha do caçador.

O caçador veio com o seu outro leão e o outro caçador também veio com seu leão comendo.

O caçador falou para o outro caçador: "Vamos catar ele amanhã."

O leão chamou o seu amigo e falou: "Amigo minha dessa armadilha, prefiro amigos. Os amigos falou: 'Não vamos fazer nada'."

Os leões saíram e o leão que estava na armadilha e no outro dia o caçador veio com seu leão e o caçador falou: "Cade este leão?"

O outro caçador falou:

"E ele sumiu, a gente só está procurando um caçador falou."

"E o que você está esperando para procurar?"

O caçador e o seu leão.

Os leões achou os outros leões e ele manteve de leão amigo sai correndo e o outro leão do caçador saiu atrás do outro leão.

FIM

(texto 15-02)

O GATO E O RATO

— AH! NÃO TEM NENHUM RATO, BOLAS!

— O GATO É M ^{imbécil} BESIL? — VOCÊ TÁ AÍ?

— SIM, GATO BOBO! — BOBO É VOCÊ

RATO! — É VOCÊ GATO, — É VOCÊ RATO!

— É A VOVOZINHA GATO! — VOCÊ É RATO

É UM VIADO! — É VOCÊ GATO!

— É VOCÊ RATO! — É VOCÊ GATO!

— É O VOVOZINHO RATO! — VOCÊ É

UMA PICHA! — VOCÊ QUE É RATO!

— PARA UM POQUINHO, VOMO

CER A MIGO? — SIM RATO! — EM TÃO

VOMO CARSA UM PATU!

— O RATO É GATO EU SA UM TATO

— VEI VOMOLA RATO? — SIM GATO!

— CATEIELE! — LEGAL! — TÁ UMA TELISIA

(texto 15-03a)

ECE TATU TAMEMO RATO
 EU TO ZENHU EU TABEI GATO
 EI UM CACHORRO VOMOLA
 RATO GATEI ELE LEGAL RATO
 TA UMA TELISIA TAMEMO
 AGORA VO DORMI EU TABEI
 BATATEIA E MEMO RATO
 EU NAO VO CASAMAI'S
 EU TABEI GATO VOMO FAZER
 PONECO BAEU FASO ECE
 BAREI EU TABEI RATO
 FOMOS PACEAR SIM POATEA
 GATO OA ECE CACHORRO
 TABABANO E MEMO RATO
 OA ECE GATO TABACEANO
 E MEMO GATO

(texto 15-03b)

ALIGORAECE VOUROS BACASA
 EU TABE RATO A GORA
 VOU COMER EU TABEI GATO
 TAVITELISIOSO VO DORMIR EU
 TABEI RATO TATE DIA
 TAMEMO GATO VOU BACEA
 EU NAO VO PORQUE NAO RATO
 MAS MAJAVI EI E MEMO RATO
 TATE NOITE VOU DORMIR
 EU TABEI GATO AAAAAAAAAA
 TE DIA TELISIOSO CAIAAAAAAAAAA
 VOCE JA ACORDO GATO SIM RATO
 EU VOU DORMIR TAVEIS EU NAO
 GATO PORQUE O GATO
 TADORMINO EU VOU BACEA
 TE CACHORRO LIDO

(texto 15-03c)

TÊ GATO VEIO TÊ BOM
 TÊ EU DOSOZINHO AAAAAA
 CATÊ O RATO EÍ EU
 DOSO ZINHO VOU POR CUA
 ELE VOUTÊ GATO
 TÊ LEGAL RATO TA TENOITE
 VOU DORMIR EU TA BEI
 AAAAAA OÍ CACHORRO
 GRRRRRRRRR CAUMA CACHO RÔ
 GRRR / SOCORRO SOCORRO
 AAAAA SOCORRO EÍ É AFOIS
 TO GATO VOU LAVEO EU
 QUE TÊTA ACONDOCEIDO
 SOCORRO ES PERA GATO
 FAI TÊTA VOCÊ SAUFO
 AMINHA VITA E ELES SIVEU O MTDVELIS
 FIM

(texto 15-03d)

