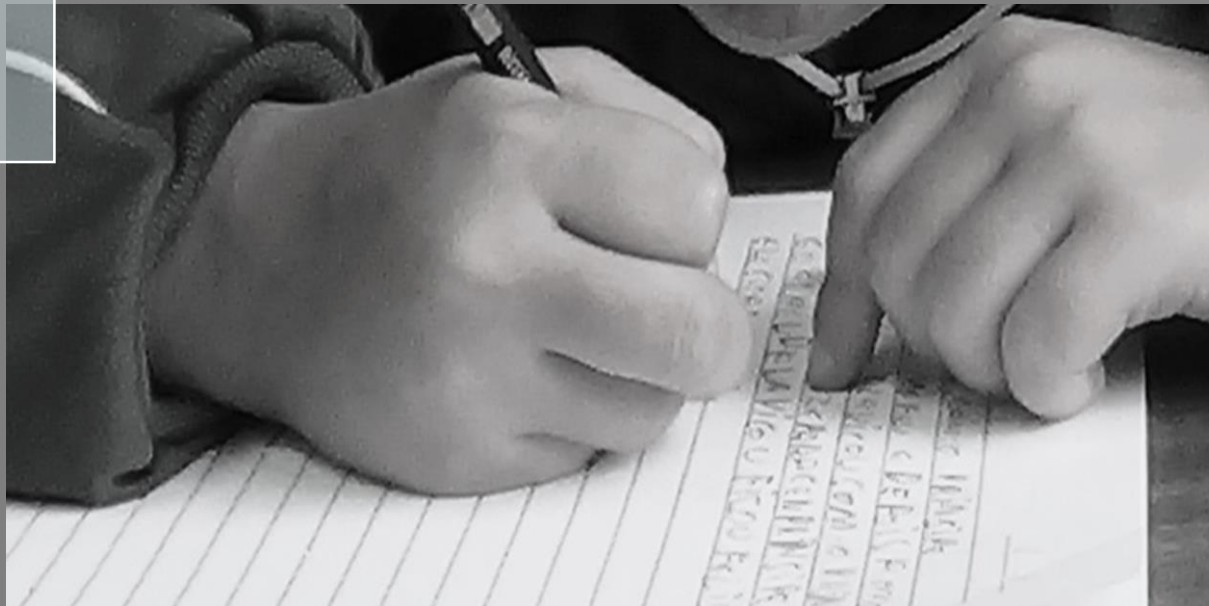




*uma palavra é o nome de cada coisa*

**Um estudo sobre as percepções de  
crianças do ciclo de alfabetização acerca  
da palavra oral e gráfica**



CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**



*uma palavra é o nome de cada coisa*

**Um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca  
da palavra oral e gráfica**

**CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA**

**Pelotas  
2016**

**CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA**

*uma palavra é o nome de cada coisa*

**Um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca  
da palavra oral e gráfica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ruth M. Miranda  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Nörnberg

**Pelotas-RS**

**2016**

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

F384p Ferreira, Carmen Regina Gonçalves

Uma palavra é o nome de cada coisa : um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica / Carmen Regina Gonçalves Ferreira ; Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora ; Marta Nörnberg, coorientadora. — Pelotas, 2016.

239 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Aquisição da escrita. 2. Palavra falada. 3. Palavra escrita. 4. Palavra lida. 5. Segmentações não convencionais. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Nörnberg, Marta, coorient. III. Título.

CDD : 370

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Nörnberg (Coorientadora)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP- Marília/SP)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Nobre da Cunha (UFPel - Pelotas/RS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Damiani (FaE- UFPel - Pelotas/RS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Regina Minossi Rombaldi (IFSul/CVG -Pelotas/RS )

À Vera, Mateus, Natalia e Paulo, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Pelas diversas formas de auxílio dispensadas no decorrer do período de doutoramento, agradeço

à orientadora, Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda, e à coorientadora Marta Nörnberg pela sábia e incansável orientação e pelas preciosas contribuições, sem as quais esta tese não poderia ter sido realizada;

à Universidade Federal de Pelotas, em especial, à Faculdade de Educação, através de seu Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade oferecida para a execução deste trabalho;

aos professores da banca avaliadora, Prof<sup>o</sup>. Dr.<sup>o</sup> Lourenço Chacon, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Cunha e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magda Damiani, agradeço pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosas desde a qualificação deste trabalho até o resultado final que se apresenta;

à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liliana Tolchinsky (Universidade de Barcelona), pela leitura atenta e pelas importantes sugestões oferecidas para o desenvolvimento e aprimoramento desta tese durante a qualificação;

à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Rombaldi por aceitar participar da etapa final como integrante da banca avaliadora e pelas importantes sugestões oferecidas para o aprimoramento deste trabalho;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, pelo conhecimento partilhado;

aos colegas e amigos dos Cursos de Mestrado e de Doutorado, aos colegas do Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) e aos colegas do Projeto de Pesquisa OBEDUC-PACTO/CAPES pelas valiosas contribuições;

às crianças cujos dados orais e escritos serviram de base para a realização desta tese;

à Rosiani Machado pela revisão desta tese, e ao Edilberto Treptow, pela tradução do Resumo para o inglês;

às 'amigas-irmãs', Rejane Ferreira, Maria Bueno, Rosiani Machado, Verônica Roldán Pinto, Isabel Roldán Pinto e Mabel Roldán Pinto, pelas palavras de incentivo, apoio incondicional e carinho sempre presentes;

a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho;

e, por fim, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa.



*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. **Uma palavra é o nome de cada coisa. Um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica.** 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

As percepções de crianças em processo de aquisição de escrita a respeito do que seja uma palavra, tanto no âmbito da fala como da escrita, é o tema deste estudo. Na presente tese, dados de segmentação na fala e escrita, produzidos por um grupo de seis crianças do ciclo de alfabetização, são descritos e analisados com vistas à discussão concernente a aspectos relevantes para a constituição da noção de palavra durante o período inicial de desenvolvimento da escrita. Os dados analisados foram retirados de textos produzidos de maneira espontânea e de tarefas de leitura e escrita, a partir das quais foram realizadas entrevistas clínicas, que tinham como foco indagar acerca da noção de palavra (cf. CARRAHER, 1989). Os casos de segmentação não convencional extraídos dos textos produzidos de maneira espontânea pelos sujeitos foram interpretados à luz da teoria dos constituintes prosódicos (cf. NESPOR & VOGEL, 1986) e os resultados da análise mostraram uma convergência com resultados já apontados na literatura, segundo os quais as crianças operam sob influência da hierarquia prosódica, ora partindo de constituintes mais altos, nos casos de hipossegmentação, ora de constituintes mais baixos, nos casos de hipersegmentação. Observou-se, também, a influência de aspectos semânticos relacionados ao léxico e, por vezes, pôde-se observar o efeito concomitante de informações, fruto da inserção dessas crianças em práticas letradas (cf. ABAURRE, 1991; CHACON, 2007; CAPRISTANO, 2007; CUNHA, 2004). A análise das refacções observadas no momento da redação dos textos mostrou que o murmúrio produzido pela criança enquanto escreve produz um contorno entonacional que pode gerar uma escrita não convencional, o que evidencia complexidade dos *vazamentos* orais/escritos (cf. ABAURRE, 1991). Nas ocorrências de flutuações (cf. CHACON, 2007), verificou-se que o modo como a criança retorna à escrita, após uma pausa, pode ser influenciado por critérios fonológicos, semânticos ou ortográficos. No entanto, tais modos de retorno não podem ser interpretados como ações metalinguísticas. Já o material coletado por meio das entrevistas clínicas mostrou que a criança rejeita estruturas constituídas por um ou dois caracteres com ausência de acento como sendo palavra e que, mesmo quando segmenta todas as palavras de forma convencional, não está necessariamente, considerando cada estrutura como palavra. Isso demonstra que os critérios são oscilantes, pois há momentos em que a criança interpreta a palavra de acordo com o número de letras e em outros momentos como sílabas. Os resultados mostraram, portanto, que a trajetória da criança em direção à palavra falada/escrita é não linear e apresenta multiplicidade nas acepções. A noção de palavra, além de ser múltipla, constitui-se de singularidades referentes à forma como cada criança vai, ao longo do tempo, construindo essa noção que poderá ser o resultado de diversos percursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição da escrita; palavra falada; palavra escrita; palavra lida; segmentações não convencionais

## ABSTRACT

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. **A word is the name of each thing. A study on the perceptions of children from the literacy cycle concerning the oral and written word.** 2016. Thesis (PhD) – Post Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The perceptions of children while in a process of writing acquisition concerning what is a word, both in speaking terms as well as in writing terms, is the topic of the present study. In this thesis, oral and written segmentation data, produced by a group of six children in the literacy cycle are described and analyzed in order to foster a debate concerning relevant aspects for the constitution of the concept of word during the initial period of writing development. The analyzed data was taken from texts produced spontaneously from reading and writing activities, and then clinical interviews were carried out, with the intent of questioning the concept of word (cf. CARRAHER, 1989). The non conventional segmentation cases taken from texts produced spontaneously by subjects were interpreted in view of the theory of prosodic constituents (cf. NESPOR & VOGEL, 1986) and the analysis results showed a convergence with results previously found in literature, according to which children go under the influence of prosodic hierarchy, either using higher constituents, in the cases of hyposegmentation, or lower constituents, in the case of hypersegmentation. It has also been observed the influence of semantic aspects related to the lexicon and, at times, it was possible to observe the associated effect of information, a result of the introduction of children to literate practices (cf. ABAURRE, 1991; CHACON, 2007; CAPRISTANO, 2007; CUNHA, 2004). The analysis of re-elaborations observed at the moment the texts were written showed that the babbling made by the child while writing, produces a tone outline which may result in a non-conventional writing, which highlights complexity of the oral/written gaps (cf. ABAURRE, 1997). In the case of fluctuations (cf. CHACON, 2007), it has been noticed that the way a child returns to writing, after a pause, may be influenced by phonologic, semantic or orthographic criteria that, however, cannot be interpreted as a metalinguistic action. The material collected through clinical interviews showed that the child rejects structures constituted by one or two characters with the absence of accent marks and referring to as a word and that, even segmenting all the words in a conventional way that does not mean that the child is considering each structure as a word. This shows that the criteria change as there moments the child interprets the Word according to the number of letters and others as syllables. Thus, the results showed that the child's path towards the conventional written word is not linear and it presents a multitude of senses. The concept of Word, besides being multiple, presents singularities referring to the way each child will, as time goes by, build this concept which can be conducted through distinct paths.

**KEY WORDS:** writing acquisition; spoken word; written word; word read; non-conventional segmentations

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama arbóreo da Hierarquia Prosódica.....	37
Figura 2 - Estrutura arbórea da sílaba.....	38
Figura 3 – Esquema dos tipos de oficinas de EE e seus respectivos períodos de coletas.....	49
Figura 4 – Esquema dos tipos de tarefas sobre palavra e segmentação e seus respectivos períodos de coletas.....	52
Figura 5 - Imagens utilizadas na 1ª coleta sobre noção de palavra .....	53
Figura 6 - Fragmento da 2ª produção textual de Kauan com marcas de refacção....	73
Figura 7 - Fragmento da 3ª produção textual de Kauan com marcas de refacção....	73
Figura 8 - Fragmento da 1ª produção textual de Kauan com marcas de refacção....	74
Figura 9 - Fragmento da 2ª produção textual de Renan com marcas de refacção ..	76
Figura 10 - Fragmento da 4ª produção textual de Renan com marcas de refacção .	76
Figura 11 - Fragmento da 2ª produção textual de Bernardo com marcas de refacção .....	76
Figura 12 - 1ª produção textual de Bernardo.....	78
Figura 13 - Fragmento da 1ª produção textual de Bernardo com marcas de refacção .....	78
Figura 14 - Fragmento da 1ª produção textual de Kauan com marcas de refacção..	79
Figura 15 - Fragmento da 2ª produção textual de Letícia com marcas de refacção .	81
Figura 16 - Texto da 3ª oficina de produção textual de Letícia.....	82
Figura 17 - Fragmento da 2ª produção textual de Bernardo com marcas de refacção .....	83
Figura 18 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Elisa .....	150
Figura 19 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Bernardo .....	151
Figura 20 - Tarefa digitalizada de segmentação em escrita contínua de Letícia.....	156
Figura 21 - Tarefa digitalizada de escrita contínua segmentada de Letícia .....	161
Figura 22 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Eduarda.....	172
Figura 23 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Eduarda.....	174

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos selecionados para a pesquisa em 2014 .....	47
Quadro 2 – Conjunto de tarefas de segmentação em escrita contínua.....	56
Quadro 3 - Distribuição das coletas realizadas em 2014 .....	58
Quadro 4 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Elisa 1º Ano.....	62
Quadro 5 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Bernardo 2º Ano ...	62
Quadro 6 - Tipos de segmentações encontradas em cada texto – Letícia 2º Ano ....	63
Quadro 7 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Renan 2º Ano .....	64
Quadro 8 -Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Kauan 3º Ano .....	65
Quadro 9 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Eduarda 3º Ano ....	66
Quadro 10 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Letícia 2ºano .....	72
Quadro 11 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Kauan 3º ano.....	72
Quadro 12 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Eduarda 3º ano.....	72
Quadro 13 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Bernardo 2º ano .....	75
Quadro 14 - Dados de refacção em cada coleta de TE – Renan 2º ano.....	75
Quadro 15 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista - Elisa .....	94
Quadro 16 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Elisa .....	95
Quadro 17 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Elisa .....	96
Quadro 18 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Elisa .....	97
Quadro 19 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Elisa .....	98
Quadro 20 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Elisa .....	99
Quadro 21 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Elisa .....	100
Quadro 22 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista – Bernardo .....	101
Quadro 23 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Bernardo .....	101
Quadro 24 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Bernardo .....	102
Quadro 25 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista – Bernardo .....	103
Quadro 26 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Bernardo .....	103
Quadro 27 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Bernardo .....	104
Quadro 28 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Bernardo .....	105
Quadro 29 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista - Letícia .....	106
Quadro 30 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Letícia .....	108
Quadro 31 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista - Letícia .....	110

Quadro 32 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Letícia .....	112
Quadro 33 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Letícia .....	113
Quadro 34 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Letícia .....	114
Quadro 35 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Letícia .....	115
Quadro 36 - Segmentação da frase I - 1ª Entrevista – Renan.....	116
Quadro 37 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Renan .....	117
Quadro 38 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Renan .....	119
Quadro 39 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Renan .....	120
Quadro 40 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Renan .....	120
Quadro 41 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Renan .....	121
Quadro 42 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Renan .....	122
Quadro 43 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista - Kauan.....	123
Quadro 44 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Kauan .....	125
Quadro 45 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Kauan.....	126
Quadro 46 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Kauan .....	127
Quadro 47 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista – Kauan.....	128
Quadro 48 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Kauan .....	129
Quadro 49 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Kauan .....	131
Quadro 50 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista – Eduarda.....	132
Quadro 51 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista– Eduarda .....	133
Quadro 52 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Eduarda .....	134
Quadro 53 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Eduarda .....	135
Quadro 54 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Eduarda .....	136
Quadro 55 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Eduarda .....	137
Quadro 56 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Eduarda .....	138
Quadro 57 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Elisa 1º ano....	186
Quadro 58 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Bernardo 2º ano .....	186
Quadro 59 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Letícia 2º ano .	187
Quadro 60 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Renan 2º ano..	187
Quadro 61 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Kauan 3º ano .	188
Quadro 62 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Eduarda 3º ano .....	188

Quadro 63 - Respostas da tarefa noção de palavra - Elisa 1º ano.....	197
Quadro 64 - Respostas da tarefa noção de palavra - Bernardo 2º ano.....	197
Quadro 65 - Respostas da tarefa noção de palavra - Letícia 2º ano .....	198
Quadro 66 - Respostas da tarefa noção de palavra - Renan 2º ano.....	198
Quadro 67 - Respostas da tarefa noção de palavra - Kauan 3º ano .....	199
Quadro 68 - Respostas da tarefa noção de palavra – Eduarda 3º ano .....	199
Quadro 69 - Respostas das crianças na tarefa noção de palavra.....	201

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Aspectos sobre a aquisição da escrita .....</b>	<b>21</b>
1.1.1 Sobre o sujeito cognoscente e o erro construtivo.....	23
1.1.2 O sistema notacional de escrita .....	25
1.1.3 A relação entre fala e escrita.....	26
<b>1.2 A aquisição da escrita e a segmentação gráfica .....</b>	<b>27</b>
1.2.1 A instabilidade da noção de palavra com base na segmentação não convencional .....	28
1.2.2 Refacções ligadas à segmentação de palavras .....	31
<b>1.3 A palavra como unidade linguística .....</b>	<b>34</b>
1.3.1 O <i>status</i> fonológico e morfológico da palavra.....	36
1.3.2 A definição de palavra sob a perspectiva da criança .....	41
<b>1.4 Considerações finais do capítulo .....</b>	<b>44</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Descrição geral da metodologia .....</b>	<b>45</b>
2.1.1 Sujeitos.....	45
2.1.2 Instrumentos de coleta .....	47
2.1.2.1 Tarefas de produção textual - Escrita espontânea .....	48
2.1.2.2 Tarefas referentes à palavra e à segmentação .....	51
2.1.3 Procedimentos de análise .....	58
<b>3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Hipóteses sobre a palavra através da segmentação vocabular em escrita espontânea (EE) .....</b>	<b>61</b>
3.1.1 Análise dos indícios de hipóteses do que seja uma palavra: segmentação vocabular em EE .....	70



<b>3.2 Refacção em segmentação de palavras na escrita espontânea (EE)</b>	<b>70</b>
3.2.1 As refacções de ordem fonológica e ortográfica	71
3.2.2 As refacções em casos de flutuações	77
3.2.3 As refacções e o tempo de reparo	79
3.2.4 As refacções motivadas por aspectos semânticos e/ou prosódicos	82
3.2.5 Análise das refacções em segmentação de palavra gráfica	83
<b>3.3 Acepções sobre a palavra sob a perspectiva da criança</b>	<b>85</b>
3.3.1 Tarefa de noção de palavra	85
3.3.2 Análise das acepções de palavra e aspectos que a identificam	92
<b>3.4 Tarefas de segmentação na fala e na escrita</b>	<b>93</b>
3.4.1 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Elisa	93
3.4.1.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Elisa	99
3.4.2 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Bernardo	100
3.4.2.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Bernardo	105
3.4.3 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Letícia	105
3.4.3.1 Síntese das tarefas de segmentação fala/escrita – Letícia	114
3.4.4 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Renan	115
3.4.4.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Renan	122
3.4.5 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Kauan	123
3.4.5.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Kauan	130
3.4.6 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Eduarda	131
3.4.6.1 Análise das tarefas de segmentação na fala/escrita – Eduarda	138
3.4.7 Síntese dos dados referente à tarefa de segmentação na fala/escrita	139
<b>3.5 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua</b>	<b>144</b>
3.5.1 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Elisa	144
3.5.2 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua - Bernardo	151
3.5.3 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Letícia	156
3.5.4 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua - Renan	163
3.5.5 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Kauan	168
3.5.6 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Eduarda	171

3.5.7 Análise dos dados da tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua .....	176
<b>4 AS ACEPÇÕES INFANTIS SOBRE A PALAVRA .....</b>	<b>184</b>
4.1 Os movimentos de refacções e a escrita de palavras segmentadas de forma não convencional .....	184
4.2 O vínculo entre unidades do universo fônico e a escrita das palavras.....	186
4.3 O <i>status</i> gráfico da segmentação das palavras .....	189
4.4 A trajetória da noção de palavra .....	191
4.5 A palavra e seus contornos morfossintáticos .....	202
4.6 Análise a respeito das evidências sobre as acepções infantis sobre a palavra .....	204
<b>5 ANÁLISE SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>206</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>210</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>217</b>
<b>A P Ê N D I C E S .....</b>	<b>223</b>
<b>A N E X O S .....</b>	<b>231</b>

## PALAVRAS INICIAIS

---

Definir uma palavra não é tão simples quanto parece. Mesmo entre os linguistas, ainda não existe um consenso para sua definição. Quando se diz que uma palavra é '*uma coleção de letras entre os espaços*', tem-se uma definição baseada apenas no aspecto gráfico visual. Normalmente, é esse aspecto que faz com que os falantes possuam uma intuição clara sobre a palavra e consigam identificá-la sem maiores dificuldades. No entanto, quem se utiliza da fala para, intuitivamente, delimitar uma palavra, nem sempre conseguirá uma correspondência com a escrita, como no caso de "de repente" e "depressa". Ser capaz de perceber o que é uma palavra é diferente de saber o que realmente a define. Isso significa dizer que existe um 'saber prático', que facilmente reconhece o que é uma palavra, e um 'saber científico', que a torna difícil de definir. Difícil porque exige uma reflexão metalinguística para conferir-lhe significado (cf. BAEZ, 1999).

Para adultos alfabetizados o reconhecimento de uma palavra na língua está atrelado às cadeias de letras separadas por espaços em branco. No entanto, não são apenas simples espaços. A segmentação gráfica, segundo Catach (1996), define tanto *marcas de legibilidade* que permitem ao leitor a identificação de grupos de letras e seus significados, como *marcas gramaticais* que exigem do leitor ou escrevente a reconstrução de noções morfossintáticas. Portanto, aprender a escrever é, em parte, aprender os limites que determinam onde iniciam e onde acabam as palavras, assim como o uso de outras marcas gráficas como a quebra de linhas, os sinais de pontuação e o uso de letra maiúscula (cf. ROSA, 2006).

A noção de palavra é, antes de tudo, um desafio linguístico, já que é difícil identificar, também nos enunciados falados, as fronteiras de palavras, por serem instáveis ou de difícil identificação. Tal instabilidade é registrada muitas vezes na escrita produzida em desacordo com as formas que, convencionalmente, são consideradas corretas no sistema de representação da escrita, resultando assim nos casos de segmentação não convencional. Como no início da alfabetização as crianças ainda não conhecem as convenções do sistema de escrita, estão mais livres para formular hipóteses e buscar possibilidades muitas vezes nada convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades relevantes à área da

aquisição da escrita, como, por exemplo, a juntura de palavras que deveriam estar separadas, hipossegmentação (*acasa/ a casa*) ou mesmo a inserção indevida de espaços no interior da palavra, hipersegmentação (*a migo/amigo*) (cf. FERREIRO & PONTECORVO, 1996).

Essas dificuldades observadas no processo de aprendizagem da escrita, no que diz respeito à noção de palavra, a partir dos processos de segmentação, têm sido o foco de atenção de muitos pesquisadores que se atêm ao estudo da escrita inicial infantil (cf. ABAURRE 1991; BAEZ, 1999; CHACON, 2004, 2005; CAPRISTANO, 2007; TENANI, 2004, e CUNHA, 2004, 2010). Assim como os trabalhos de Capristano (2007, 2010, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Capristano e Machado (2013) e Machado (2014) que analisam as refacções ligadas exclusivamente às segmentações, inicialmente tratando-as como processos de reelaborações e, posteriormente, como rasuras. Todos esses estudos descreveram e analisaram a escrita inicial infantil como produto final de uma construção do escrito e colocaram a discussão sobre a noção de palavra no centro dessa problemática.

A temática da segmentação não convencional constituiu-se também como objeto de estudo de minha dissertação de mestrado, que investigou dados de segmentação não convencional encontrados na escrita inicial de adultos em alfabetização<sup>1</sup>, fruto de minha participação no grupo de pesquisa GEALE<sup>2</sup>, cujas discussões possibilitaram valiosas inserções nos estudos sobre a aquisição da escrita. O grupo de pesquisa GEALE conta atualmente com vários integrantes que discutem as relações entre fonologia e ortografia em estudos como os de Miranda (2006, 2008), Rombaldi (2003), Cunha (2004, 2010), Adamoli (2006), Monteiro (2008), entre outros, e trabalha numa perspectiva teórica que aproxima dois campos distintos de estudo, mas relacionados entre si – a fonologia e a ortografia –, proporcionando a interpretação de determinados processos encontrados nos erros dos primeiros registros gráficos da criança como decorrentes, dentre outros fatores, do conhecimento fonológico que ela já adquiriu sobre a sua língua.

---

<sup>1</sup> FERREIRA, Carmen R. G. **Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA**, 2011, 161p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

<sup>2</sup> GEALE - Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Ana Ruth Moresco Miranda – (UFPel/RS). Para maiores informações consultar: <http://wp.ufpel.edu.br/geale/>

Os estudos do GEALE compartilham da ideia de Ferreiro & Teberosky (1999) de que a criança, quando entra na escola, já possui uma série de hipóteses a respeito do modo como o sistema de escrita funciona, pois o ambiente extraescolar está impregnado de informações escritas com as quais ela está sempre se relacionando. É no ambiente escolar que ela irá testar as suas hipóteses sobre os registros gráficos que serão adquiridos de forma sistemática e que servem de objeto de estudo para se compreender o processo de aquisição da escrita. Durante esse período, o aprendiz poderá cometer diversos erros, que se acredita serem construtivos, na medida que desencadeiam conflitos cognitivos, os quais podem conduzir à aprendizagem. De acordo com tais pressupostos teóricos, as tentativas da criança em segmentar as palavras, mesmo que de forma errada, evidenciam um período de experimentação com a escrita que sinaliza a instabilidade de compreender o que constitui uma palavra gráfica.

A justificativa, portanto, para esta tese fundamenta-se na necessidade de obter mais dados empíricos sobre a escrita infantil que não só subsidiem reflexões teóricas mais aprofundadas sobre o que 'provisoriamente' essas crianças estão concebendo como palavra, mas que também possibilitem a identificação de obstáculos de ordem linguística, tais como: fonológica, sintática, semântica e lexical, que poderiam estar dificultando a ação da criança em definir o que seja uma palavra.

A fim de ampliar os estudos que tratam dessa instabilidade da criança, faz-se necessário investigar a segmentação não convencional a partir da construção da palavra, não apenas através das suas produções de escrita da criança, mas, também, em contextos de escrita controlada, levando em consideração as próprias explicações infantis produzidas durante seus registros. Desta forma, o presente estudo pode subsidiar reflexões acerca de como o próprio processo de aquisição da escrita vai aos poucos se constituindo sob a ótica de quem o está adquirindo.

Para tanto, o estudo aqui proposto tem como objetivo geral *descrever e analisar dados de segmentação produzidos por um grupo de crianças do ciclo de alfabetização, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra*. Especificamente, pretende-se verificar como a criança vai, ao longo da alfabetização, elaborando suas hipóteses de escrita no que diz respeito aos limites gráficos entre as palavras, e como vai evoluindo até chegar, não só à demarcação de fronteiras vocabulares conforme a norma, mas também ao entendimento do que constitui uma palavra no sistema de escrita.

A fim de se atingir o objetivo geral, recém apresentado, a tese parte de quatro objetivos específicos formulados a partir de quatro hipóteses correspondentes. As hipóteses, assim como os objetivos específicos os quais a elas se correlacionam, apresentam-se elencados logo a seguir em (i) e (ii), respectivamente.

**(i) Hipóteses:**

- 1) a forma como a criança delimita as palavras na escrita, bem como os momentos em que refaz o que escreveu, revelam que os alfabetizandos lançam mão de conhecimentos acumulados sobre o funcionamento da língua, especialmente informações prosódicas, assim como de conhecimentos adquiridos por meio das práticas de letramento de que participam desde os primeiros anos de vida para construírem a noção do que seja uma palavra;
- 2) o que a criança diz sobre a segmentação pode revelar indícios sobre aspectos do conhecimento linguístico dos escreventes acerca da noção de palavra;
- 3) as palavras constituídas por um ou dois caracteres com ausência de referente são as estruturas de palavra mais conflitantes para a criança;
- 4) dados de escrita espontânea podem mostrar resultados diferentes dos encontrados nas tarefas de escrita controlada e nas justificativas das crianças no que se refere às decisões de onde segmentar e nas acepções a respeito da definição de palavra.

**(ii) Objetivos Específicos:**

- 1) descrever e analisar os movimentos de segmentação vocabular e episódios de refacções extraídos de textos em contexto de escrita espontânea, que indiquem a construção da noção de palavra pelo alfabetizando;
- 2) descrever e analisar os dados coletados por meio de entrevistas clínicas que visaram obter explicações das crianças acerca das segmentações por elas realizadas;
- 3) identificar se o número de letras de palavras produz conflitos e interfere no modo como as crianças explicam o que é uma palavra;

- 4) verificar, com base nos dados de escrita espontânea e escrita controlada, as definições de palavras que emergem nas falas de quem está aprendendo o sistema de escrita.

Para finalizar este capítulo introdutório, é importante referir que o presente estudo situa-se na interface de dois importantes campos de conhecimento, a saber, a linguística e a educação. Considerando-se a importância de pesquisas que se desenvolvam nessa interface, acredita-se que os dados empíricos desta tese serão relevantes para a área linguística, uma vez que estudos que tratam sobre a complexidade em se definir a palavra são de grande dificuldade para os linguistas, dadas as múltiplas dimensões em que esta unidade pode ser enfocada, as quais nem sempre coincidem, além de apresentarem diferentes graus de relevância. Acredita-se que igualmente trarão contribuições para a educação, uma vez que podem subsidiar reflexões que auxiliem no ensino do uso escrito da língua de forma eficaz, principalmente, aos professores de séries iniciais, que são os primeiros a trabalharem com a língua materna de forma institucionalizada.

O conhecimento sobre o processo e funcionamento da língua permite ao professor avaliar as produções iniciais de crianças sem se deter apenas nos aspectos gráficos dessas produções, mas nos aspectos construtivos representativos de um processo cognitivo em vias de evolução. Isso não quer dizer, porém, que o professor seja mero espectador do processo de desenvolvimento da escrita; pelo contrário, ele desempenha papel de fundamental importância no processo de aquisição da escrita, à medida que, destituído de suas posições fortemente marcadas por aquelas típicas de um adulto alfabetizado, consiga entender que aquilo que parece incoerente para ele é extremamente coerente para o aluno, dadas as hipóteses que ele está (re)formulando sobre o sistema de escrita. Portanto, saber 'ler' a escrita inicial dos aprendizes requer dos professores-alfabetizadores ações pedagógicas alicerçadas em reflexões linguísticas e de uma clara base epistemológica.

Em se tratando do modo de organização do trabalho, estruturou-se esta tese da seguinte forma:

*Palavras Iniciais* – é feito um breve relato sobre as motivações que deram origem a este estudo, seu tema e objetivos.

Capítulo 01 – *Fundamentação Teórica* – são abordados autores e teorias que serviram como referencial teórico na condução desta pesquisa. Este capítulo está

organizado em três seções principais: aspectos sobre a aquisição da escrita; o processo de segmentação das palavras; e na última parte aborda os estudos sobre a palavra como unidade linguística.

Capítulo 02 – *Procedimentos Metodológicos* – são apresentados os procedimentos empregados neste estudo, incluindo os critérios de escolha de produção dos textos, dos sujeitos e dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

Capítulo 03 – *Descrição e análise dos dados* – traz a descrição e análise dos dados visando à discussão sobre as percepções infantis acerca da palavra.

*Considerações finais* – apresenta as principais conclusões a que se chegou com este estudo, com especial enfoque aos objetivos específicos propostos na introdução da tese.



# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Na primeira seção, discutem-se conceitos sobre a aquisição escrita, em especial aqueles concernentes ao sujeito cognoscente e ao erro construtivo. Na segunda seção, são abordados os aspectos referentes à aquisição da escrita, a instabilidade da noção de palavra a partir das segmentações não convencionais e os episódios de refacções na escrita espontânea. Por fim, na terceira seção, abordam-se aspectos referentes à palavra enquanto unidade linguística.

## 1.1 Aspectos sobre a aquisição da escrita

Sendo a aquisição da escrita um momento particular de um processo mais geral da aquisição da linguagem (cf. ABAURRE, 1997), faz-se necessário apresentar brevemente algumas das principais contribuições referentes à aquisição da linguagem que serviram de base para os estudos sobre a escrita.

Desde a década de 60, muitas teorias advindas de linguistas e psicólogos, dedicados aos estudos referentes à aquisição da fala, têm sido direcionadas para identificar regularidades no que diz respeito a esse fenômeno cognitivo. Segundo Finger & Quadros (2008), os estudos sobre a linguagem constituem-se de abordagens teóricas como, por exemplo, a perspectiva behaviorista de Skinner, que concebia a aquisição da fala como um processo passivo, extremamente dependente de reforços positivos ou negativos, advindos do meio, para se desenvolver. Na teoria behaviorista, o ser humano não teria nada de inato, todo o conhecimento seria adquirido na convivência com os demais, tudo seria aprendido.

No entanto, no pressuposto gerativista, difundido por Chomsky, a linguagem estaria inserida num domínio cognitivo que concebe os mesmos estágios de aquisição para qualquer sujeito, independente da sua nacionalidade, pressupondo a existência de um mecanismo inato, responsável por essa aquisição<sup>3</sup>, intitulado Gramática

---

<sup>3</sup> A capacidade para a linguagem é algo natural, específico da natureza humana, o que faz com que se conceba a linguagem como algo que é adquirido e não aprendido (cf. FINGER & QUADROS, 2008).

Universal (GU). O meio seria o elemento desencadeador de tal processo (cf. CHOMSKY, 1978).

Em oposição ao modelo inatista de Chomsky, têm-se as contribuições de Piaget, nas quais a linguagem é entendida como uma ação cognitiva e, como tal, proveniente de uma construção progressiva resultante das trocas do organismo com o meio. Inata seria apenas a capacidade geral de recombinação os níveis sucessivos de uma organização cognitiva cada vez mais avançada (cf. PIATELLI-PALMARINI, 1978).

Ressalta-se que, embora a Teoria da Linguagem de Noam Chomsky – de caráter inatista e a Teoria da Aprendizagem de Jean Piaget, de caráter construtivista, ocupem distintas posições teóricas, ambas apresentam-se como relevantes para as discussões no presente estudo, na medida em que convergem em alguns pontos em relação à linguagem, concebendo-a como algo que não é aprendido, mas adquirido<sup>4</sup>.

Concernente a esta perspectiva de conexão da psicologia genética e a psicolinguística, têm-se com os pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky (1999), cujo objetivo principal de seus estudos foi compreender o desenvolvimento das conceituações infantis sobre a escrita. Com base em postulados do gerativismo de Chomsky (1974) e também dos estudos lógico-matemáticos e físicos de Piaget (1972), as autoras apresentaram uma nova abordagem para tratar os estudos em leitura e escrita no campo da alfabetização, que passaram a chamar de Psicogênese da Língua Escrita, na qual descreveram e analisaram estágios pelos quais a criança passa durante a aquisição da escrita.

De acordo com essa proposta, na primeira hipótese, intitulada Pré-Silábica, a criança passa por um processo que requer a percepção a respeito das diferenças entre desenhar e escrever. Ao fazer tal distinção inicia seus primeiros rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda se distanciam da forma das letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor percebe que precisa utilizar letras, mas ainda não estabelece relação entre elas e as partes orais da palavra que pretende registrar. Posteriormente, na Hipótese Silábica, a criança já consegue atribuir valor sonoro às letras, mas ainda não descobriu que não basta uma única letra para cada emissão de

---

<sup>4</sup> O termo “aquisição”, neste estudo, não pressupõe um sistema pronto. Trata-se de um processo de construções e reconstruções, para que, por fim, o sujeito possa se apropriar do sistema de escrita (cf. FERREIRO, 2004). O processo de aquisição da escrita passa a ser considerado, então, como um objeto de conhecimento, tendo-se em tal processo um sujeito nada passivo uma vez que atua constantemente sobre a escrita.

sílaba. Já na Hipótese Silábico-Alfabética o sujeito escreve, algumas vezes com base na hipótese silábica, uma letra para uma sílaba, e, em outros momentos, com base na Alfabética, quando cada som ganha representação gráfica (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Finalmente, na Hipótese Alfabética, a criança passa a atribuir um valor gráfico para cada som, ainda sem preocupações com a norma ortográfica. Quando a criança chega ao estágio alfabético, sabe-se que já percorreu um longo caminho e, a partir desse momento, enfrentará novos desafios sobre o funcionamento alfabético da escrita para chegar ao ortográfico<sup>5</sup> (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). A percepção, por parte da criança, de que no sistema alfabético de escrita os sons da fala são notados sem que se configure em uma representação direta de seu modo de falar, traz uma gama de implicações que faz parte do seu processo de aquisição da escrita. Isso não significa afirmar, porém, que desde muito cedo o alfabetizando não perceba que fala e escrita são modalidades diferentes da língua, isto é, constituem sistemas distintos com regras e funcionamento próprios a cada um.

Entretanto, para escrever ortograficamente, o aluno não poderá se basear apenas no conhecimento de regras mais básicas de correspondência grafofônica, precisará internalizar as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas. Assim, embora a criança tenha aprendido os princípios do sistema de escrita alfabética, que lhe garante a capacidade de ler e escrever seus primeiros textos, não significa que saiba enfrentar questões relativas ao sistema de ortográfico, as quais incluem os limites gráficos que caracterizam as palavras como unidades linguísticas (cf. MORAIS, 1995). Desta forma, ao se apropriar do sistema de escrita, o aprendiz como sujeito cognoscente constrói diversos conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a partir das hipóteses que formulou ao longo de todo esse processo.

### **1.1.1 Sobre o sujeito cognoscente e o erro construtivo**

---

<sup>5</sup> Não se está afirmando, neste estudo, que primeiramente o alfabetizando aprende a escrita alfabética e após a ortográfica. O alfabetizando já vem aprendendo a ortografia conforme o contato com as práticas de letramento, mesmo antes do ensino sistematizado da escrita, o que também não significa dizer que é dispensável o ensino sistemático da norma ortográfica.

Essa reformulação no viés dos estudos sobre a aquisição da escrita a partir da Psicogênese da Língua Escrita provocou mudanças conceituais sobre a alfabetização, propondo um novo tipo de pesquisa em pedagogia na medida em que se passou a compreender melhor o papel de cada sujeito envolvido nesse processo. Diferentemente da teoria behaviorista, na qual os professores controlariam as respostas, na teoria piagetiana o sujeito aprendente é quem controla suas respostas, transformando os estímulos por meio de seus sistemas de assimilação e de acomodação. Nesse ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo e sua conduta se faz compreensiva somente em consequência dessa interpretação. Segundo essa concepção piagetiana de sujeito cognoscente, ativo no processo de conhecer, percebe-se que o processo de aprendizagem de conhecimentos não é linear e contínuo (cf. PIAGET, 1972).

Coerentes com sua filiação teórica, Ferreiro & Teberosky (1999) reconhecem no aprendiz a capacidade de comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, formular hipóteses e até mesmo reorganizá-las. O sujeito em fase de alfabetização poderá até mesmo fazer generalizações erradas (do ponto de vista da escrita institucionalizada); no entanto, tais erros, de acordo com as autoras, podem ser considerados pistas de um processo que se encontra em construção.

A noção de erro construtivo é uma ideia que subjaz à teoria piagetiana e que é de extrema importância para compreender-se o processo de aquisição da escrita.

A maioria dos erros são “erros construtivos”, isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar essas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem. Possibilita a avaliação diagnóstica, a interferência pedagógica do professor nos momentos de dúvida do alfabetizando, a orientação docente para que o aluno possa prosseguir em sua aprendizagem. Ao invés de negar ou punir os alunos pelos erros, estes são considerados como parte do processo de aprender construtivamente (cf. VALE, 2002, p.15).

Observa-se, então, que o processo de aquisição do conhecimento é não-linear, e as tentativas das crianças em acertar podem resultar em erros que fazem parte de um processo normal de aprendizagem, ao testar suas hipóteses. No entanto, essas escolhas, mesmo que inadequadas, são construções permitidas pelo sistema linguístico (cf. FERREIRO, 1990).

Nessa perceptiva, os erros oriundos de formas de escrita não convencionais são entendidos como parte integrante e imprescindível ao processo de aprendizagem

e, sobretudo, como uma fonte de dados reveladores das concepções infantis a respeito da constituição de seu sistema linguístico, tanto para pesquisadores sobre os processos de aquisição da escrita, quanto para alfabetizadores, sobre o modo como o alfabetizando está adquirindo o sistema de escrita que requer que ele entenda *o que* e *como* a escrita registra (ou nota) (cf. ABAURRE, 1991).

A partir das considerações apresentadas a respeito da aquisição da linguagem escrita, nesta tese, adotou-se a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da noção de sujeito e de erro construtivo na escrita das crianças em fase de aquisição. Assim, se pretende identificar algumas hipóteses formuladas pelas crianças sobre suas aceções a respeito da palavra.

### **1.1.2 O sistema notacional de escrita**

A percepção, por parte da criança, de que a língua portuguesa é um sistema alfabético de escrita, em que os sons da fala são notados graficamente sem ser uma representação direta de seu modo de falar, traz uma gama de implicações que faz parte do seu processo de aquisição da escrita. No entanto, não significa afirmar que desde muito cedo o alfabetizando não perceba que fala e escrita são modalidades diferentes da língua, isto é, constituem sistemas distintos com regras e funcionamento próprios a cada um (cf. KATO, 2001). No entanto, a complexidade desse sistema requer que a criança elabore respostas sobre o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) e suas características, tais como entender o que a escrita registra (ou nota) e como ela registra (cf. FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Para entender o princípio alfabético, a criança terá que aprender que a escrita é a representação da sequência de sons que ouvimos quando uma palavra é pronunciada, que as letras representam as menores partes dessa sequência sonora, aprender qual o valor sonoro que cada uma das letras pode assumir e em que posições e sequências as letras podem ser colocadas nas palavras que precisam ser separadas por espaços em branco na escrita. Esses conhecimentos não são adquiridos naturalmente; ao contrário, constituem uma série de conceitos que precisam ser (re)elaborados durante a aquisição da escrita. Isso significa dizer que a criança precisa reelaborar, em sua mente, uma série de aspectos que a humanidade consagrou na escrita, ao criar esse tipo de notação.

Essas decisões dizem respeito a conhecimentos que, para adultos alfabetizados, parecem decisões ou informações ‘já dadas’, quando há todo um processo cognitivo que o aprendiz terá que vivenciar (cf. MORAES, 2005). Um dos desafios será compreender a relação existente entre os segmentos falados, [kamizazul], no qual se fala tudo junto e, ‘camisa azul’, no qual se escreve separado. Desta forma, o aprendiz em contato com o SEA precisa reelaborar mentalmente a noção de unidades de linguagem - respectivamente, palavra, sílaba e sons menores que a sílaba – os fonemas (cf. FERREIRO, 1990).

Em síntese, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. E para compreender tal sistema, a criança necessita mais que habilidades motora e de memória, indispensáveis para a ação de registrar no papel o que a escrita nota, mas, sobretudo, depende também das representações mentais que elabora sobre os princípios que regem tal sistema (cf. MORAES, 2005).

### **1.1.3 A relação entre fala e escrita**

Um dos princípios que regem o sistema notacional de escrita, como já mencionado, refere-se ao fato de a escrita ser a representação da sequência de sons que ouvimos quando pronunciamos uma palavra através das menores partes dessa sequência sonora, os fonemas.

Quando se ouve, há uma reestruturação da cadeia sonora em unidades significativas como as palavras e as orações por meio de uma operação cognitiva inconsciente. Já, quando escrevemos o nível de abstração é distinto da fala, porque necessitamos realizar essas reestruturações de forma consciente prestando atenção nas unidades não significativas da língua, ou seja, aquelas unidades pertencentes ao âmbito da fonologia, fonemas e sílabas. O ato de escrever exige, portanto, que se obtenha um segundo grau de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e co-articulada para então transpô-los à forma escrita (cf. KATO, 2001).

Desta forma, a aquisição da fala não ocorre da mesma forma que a aquisição da escrita, ou seja, são dois processos distintos de aquisição. (cf. KATO, 2001). No entanto, há pistas de que, em alguns momentos do percurso de aquisição da escrita

esses dois processos podem se entrecruzar, em episódios intitulados por Abaurre (1991) como “vazamentos” de fala na escrita. A partir desta perspectiva, os dados iniciais de escrita podem revelar indícios da representação fonológica dos sistemas linguísticos (cf. ABAURRE, 1991). Assim, a criança pode acabar se utilizando de conhecimentos fonológicos que tem acerca da língua materna no momento de sua escrita, já que utiliza uma comparação entre as duas realidades (cf. KATO, 2001).

## 1.2 A aquisição da escrita e a segmentação gráfica

No início do processo de aquisição da escrita, é natural encontrar, na produção textual das crianças, enunciados, e até mesmo textos completamente ou parcialmente segmentados, sem espaço gráfico entre as palavras ou com excesso de espaço entre elas, isto é, espaços em desacordo com a norma escrita. As palavras gráficas produzidas pelos alfabetizando muitas vezes não condizem com as formas que, convencionalmente, são consideradas corretas no sistema de representação da escrita, resultando, assim, nos casos de segmentação não convencional (cf. FERREIRO & PONTECORVO, 1996).

Esse movimento de escrita que ora une, ora segmenta em lugares não prescritos pela norma, é classificado de três formas distintas de acordo com diferentes motivações: hipossegmentação, caracterizado pela ausência do espaço entre fronteiras vocabulares, segundo as normas ortográficas (‘acasadela’/a casa dela); num movimento inverso, têm-se os processos de hipersegmentação, que se referem aos casos em que há alocação de espaço no interior da palavra, não previsto na norma escrita (‘amanhe seu’/ amanheceu) (cf. SILVA, 1991) e os casos de híbridos<sup>6</sup>, que misturam as duas ocorrências acima descritas numa mesma sequência vocabular (‘foipa sia’/foi passear) (cf. CUNHA, 2010).

Assim, esses processos de segmentação não convencional: hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos, evidenciam um período de experimentação com a escrita que sinalizam a instabilidade de compreender o que constitui uma palavra gráfica. Como no início da alfabetização os aprendizes ainda não conhecem as convenções que determinam as fronteiras vocabulares, estão mais livres para formular hipóteses e buscar possibilidades muitas vezes nada

---

<sup>6</sup> Também nomeados como *mesclas* (cf. CHACON, 2005).

convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades muito interessantes na área da aquisição da escrita, resultantes de uma elaboração reflexiva sobre a língua.

### **1.2.1 A instabilidade da noção de palavra com base na segmentação não convencional**

As dificuldades de aprendizagem da escrita, no que diz respeito à instabilidade da noção de palavra, com base nos processos de segmentação lexical, têm sido o foco de atenção de muitos pesquisadores ao estudar a escrita inicial infantil, desde os pioneiros estudos de Abaurre (1991, 1993, 1997), Abaurre e Cagliari (1985), até estudos mais recentes como os de Baez (1999), Chacon (2004, 2005, 2006, 2007), Capristano (2003, 2007, 2010), Paula (2007), Tenani (2004, 2010) e Cunha (2004, 2010), dentre outros. Nesses estudos, o processo de aquisição da escrita de crianças ganha o estatuto de espaço de reflexão sobre os critérios linguísticos que poderiam ser motivadores das ocorrências de grafia de palavra de forma não convencional.

Os estudos de Abaurre (1991, 1993, 1997), Abaurre e Cagliari (1985), são referências para os pesquisadores que procuram interpretar as diversas questões que podem estar envolvidas nos processos de segmentação não convencional. A tarefa de descobrir o que vem a ser uma palavra é, segundo esses autores, um dos muitos problemas que o alfabetizando enfrenta ao se deparar com o sistema de escrita. Tais problemas podem ser de ordem prosódica, sintática e semântica. E os critérios utilizados pelas crianças na tentativa de representar o sistema de escrita configuram-se em indícios da forma como estão construindo um conhecimento sobre a sua língua.

Segundo Abaurre (1991), em relação aos aspectos sintáticos, salienta que os textos espontâneos permitem a observação de situações em que a criança hipossegmenta clíticos com palavras de conteúdo mesmo quando não representam um diálogo, como: ‘efalou’ (e falou), ‘ofim’ (o fim), ‘naalmadilia’ (na armadilha). Diversas vezes esses clíticos não são representados na escrita infantil como uma unidade linguística independente; as crianças os interpretam como se fossem parte integrante da palavra de conteúdo que os sucede. É difícil para a criança em fase de alfabetização entender que letras isoladas também constituem palavras; por isso, os clíticos são vistos pelo aprendiz como não-palavras. Para Ferreiro e Pontecorvo



(1996), a criança provavelmente perceberá que palavras são mais do que substantivos, adjetivos ou verbos quando estiver em contato com a língua de forma sistematizada na escola.

De acordo com Abaurre (1991), as crianças parecem, em alguns momentos, quando segmentam seus textos, basearem-se também no que estão momentaneamente adotando como forma “canônica” de palavra. No português do Brasil, o acento mais frequente é o das paroxítonas e, interessante, as escolhas de onde segmentar as palavras na escrita das crianças coincidem com esse padrão paroxítono. Cagliari (2002) também sugere que boa parte das motivações que resultam em processos de hipersegmentação possa estar sendo influenciada pela acentuação tônica da palavra.

Além de critérios prosódicos, de acordo com Abaurre (1991), critérios semânticos também podem interferir no momento da segmentação de uma palavra, como no exemplo de ‘catapulta’, grafada como ‘cata puta’, dois vocábulos existentes na língua de forma independente. Ao analisar esse exemplo, a autora acredita que a criança tenha sido motivada por dois fatores simultaneamente: o reconhecimento de duas palavras do léxico e a preferência natural por paroxítonas dissílabas. Não há como determinar com certeza quais critérios estariam por trás das escolhas de segmentação de cada criança. É possível, porém, de acordo com os estudos de Abaurre (1991), verificar que, frequentemente, os aprendizes propõem soluções que parecem estar baseadas em algum tipo de informação relativa às formas canônicas de palavras da língua, percepção que eles já possuem a respeito da organização rítmica e prosódica dos enunciados.

Baez (1999), no seu estudo referente à segmentação não convencional com crianças argentinas, verificou que as justificativas utilizadas pelas crianças a respeito de suas escolhas de onde segmentar partem de critérios de ordem formal, gráfica e quantitativa, concentrando-se mais nos aspectos sintáticos e semânticos. O critério que parece ter maior consenso é o da legibilidade, pois as crianças desde muito cedo percebem a segmentação como algo necessário para garantir o ordenamento e a significação do texto.

A vinculação que as crianças fazem das segmentações com a atividade de leitura confere um sentido mais ligado à necessidade que à simples convenção, o que parece assinalar que as segmentações não constituem em si função linguística, mas são indispensáveis nos momentos de leitura e escrita. No entanto, no caso, a

legibilidade remete a uma representação mental de caráter lexical e morfossintático, dada a experiência mais prolongada de interação com os textos (cf. BAEZ, 1999).

Ainda, no que se refere aos estudos sobre segmentação, temos a pesquisa de Cunha (2004), que apresenta importantes contribuições por oferecer uma descrição minuciosa dos processos de segmentação não convencional na escrita inicial infantil, estabelecendo estreita relação entre os dados obtidos e os constituintes prosódicos. Segundo a autora, os dados de hipossegmentação parecem ser influenciados pelos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, da palavra fonológica ao enunciado, enquanto os dados de hipersegmentação parecem ser motivados pelos constituintes mais baixos, a sílaba e o pé. A relação estabelecida por Cunha (2004), entre as segmentações não convencionais e a prosódia, aponta para evidências, na escrita, do conhecimento fonológico que a criança possui sobre sua língua.

Há trabalhos que diferem um pouco quanto à abordagem do fenômeno das segmentações não convencionais, como é o caso dos trabalhos de Chacon (2004, 2006, 2007), Capristano (2003, 2007), Paula (2007) e Tenani (2004) que, além dos aspectos linguísticos, enfatizam os discursivos. A hipótese central que norteia esses estudos é demonstrar que as segmentações não convencionais no processo inicial da escrita infantil resultam, simultaneamente, do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais e letradas, fato que aponta para um modo heterogêneo de constituição da escrita, conforme proposto por Corrêa (2004).

Chacon (2007), ancorado nos pressupostos das relações estabelecidas entre os constituintes prosódicos e as convenções ortográficas, analisou os aparentes conflitos que a criança enfrenta nos diversos momentos em que precisa grafar determinadas palavras e verificou que esses episódios de indecisão são verificáveis através de marcas de flutuação<sup>7</sup> na escrita infantil. As flutuações correspondem não só às formas distintas de grafar a mesma palavra, mas também às que são fruto de um processo de apagamento verificável nas marcas da estrutura escrita. E tais movimentos são marcados diversas vezes tanto por aspectos prosódicos da língua quanto por práticas de oralidade, ambos característicos da constituição do sujeito como falante.

---

<sup>7</sup> Flutuação é um termo que designa as diferentes formas de grafar a mesma palavra presentes no mesmo contexto de escrita. Ex.: em pé< inpe < en pé (cf. CHACON, 2007).

Seguindo a mesma perspectiva teórica, Capristano (2003) reafirma o pressuposto da heterogeneidade da escrita ao analisar a segmentação não convencional infantil e verifica que os dados resultantes dessa escrita segmentada apontariam para dois fatores relevantes: o funcionamento linguístico da escrita infantil e os processos de subjetivação do alfabetizando.

Com base no pressuposto de que o processo constitutivo do sujeito escrevente é uma ação ininterrupta, por estar sempre se envolvendo em novas práticas orais e letradas, Capristano (2007) constata que o processo de aquisição da escrita não segue uma linha direta, com acúmulos graduais, como se cada sujeito tivesse um estado zero e um estado final; não há começo nem fim. A aquisição da escrita constitui-se no que a autora nomeia como '*as metamorfoses mais inesperadas*', pois os episódios de idas e vindas, reduções, desaparecimentos, etc., fazem parte desse processo marcado por flutuações e movimentos não lineares.

Todas as pesquisas sobre segmentações não convencionais referidas nesta seção reafirmam o quanto esses erros de segmentação são reveladores de um modo de pensar e refletir sobre a língua sob a ótica de quem está apreendendo esse sistema. E, além dessas ocorrências de dados de segmentação não convencional, os episódios de refacções na escrita infantil, também, podem revelar episódios importantes a respeito do processo de aquisição da escrita, assunto que será tratado na subseção a seguir.

### **1.2.2 Refacções ligadas à segmentação de palavras**

Ao se observar as produções textuais durante a aquisição da escrita verifica-se, com certa frequência, a presença de rasuras, apagamentos, escritas sobrepostas, inserções, riscos etc., refacções que correspondem a momentos nos quais a criança em fase de alfabetização interrompe a escrita para voltar-se sobre aquilo que grafou na tentativa de reelabora-la (cf. ABAURRE, 1997).

Esses episódios de refacção na escrita infantil vêm chamando a atenção de estudiosos<sup>8</sup> desde a década de 90, dedicados à compreensão da aquisição da

---

<sup>8</sup> Não se pretende apresentar nesta seção todos os estudos que existem em relação à temática da refacção (rasuras, reelaborações e autocorrekções). Serão aqui tratados apenas os estudos que se propõem a analisar os episódios de refacção vinculados à segmentação de palavras, por convergirem com os objetivos do presente estudo.

linguagem, como os estudos precursores de Abaurre (1994), Abaurre et al. (1995), Abaurre et al. (1997), e Mayrink-Sabinson (1997). Segundo estas autoras, do ponto de vista teórico, as refacções são importante objeto de estudo por constituírem-se em pistas de momentos de reflexão e tomada de decisões por parte da criança sobre determinados aspectos da língua que chamam a sua atenção durante a aquisição da escrita.

Para Abaurre et al. (1997), o estudo das refacções tem como objetivo saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação linguística, ou ainda, que possível combinação desses fatores, poderia em algum momento ter adquirido saliência particular para a criança, e de que forma ela passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial para resolver tal conflito.

Abaurre (1994), Abaurre et al. (1995), Abaurre et al. (1997) observaram que as refacções ligadas à segmentação vocabular estão frequentemente ligadas à substituições lexicais e modificações referentes a aspectos morfossintáticos.

Segundo Abaurre et al. (1997), embora esses episódios de reelaborações não sigam uma progressão sucessiva em direção à escrita convencional, contribuem para que se compreenda o complexo movimento de escrita realizado pela criança, que parte de operações epilinguísticas<sup>9</sup> até chegar em ações que demandam uma reflexão metalinguística. Além de configurarem-se num espaço privilegiado para se observarem pistas da relação sujeito/linguagem.

Os estudos de Serra, Tenani e Chacon (2006) também partem do princípio de que as refacções são indícios importantes da complexa relação sujeito/linguagem. Vinculados à análise do discurso, consideram os episódios de refacções como marcas de reelaborações que sinalizam uma volta da criança sobre o que escreveu, entendidas num primeiro momento, também, como operações epilinguísticas. No entanto, para esses autores, os movimentos de reelaborações podem levar a criança a escrever de forma convencional, mas podem, também, propor rupturas em desacordo com a norma. O que significa que nem sempre os episódios de refacções que partem de operações epilinguísticas chegarão a ações que demandem uma reflexão metalinguística. Pois, tais refacções podem culminar em rupturas que correspondem a delimitações de constituintes prosódicos decorrentes da influência de práticas orais, ou ainda à identificação de fronteiras de palavra, conforme a norma,

---

<sup>9</sup> Operações epilinguísticas seriam reelaborações realizadas pela criança em sua escrita de forma espontânea sem a interferência de um adulto ou pesquisador.

conflitos estes, gerados pela inserção e circulação desses alfabetizandos em práticas sócio-históricas, conforme a perspectiva teórica de Corrêa (2001,2004), sobre a constituição heterogênea da escrita.

Cabe ressaltar que os estudos recém referidos não se dedicaram a analisar exclusivamente os episódios de refações ligados às segmentações. A seleção das ocorrências de reelaboração, nos estudos de Serra, Tenani e Chacon (2006), ocorrem em função da análise de uma rasura ou de, pelo menos, duas ocorrências, no mesmo texto, em que se observou uma flutuação quanto à segmentação do dado de escrita: “inpé” e “en pé” (em pé). Neste último dado, considerou-se reelaboração a flutuação da grafia da mesma palavra, no mesmo texto.

Já os trabalhos de Capristano (2007, 2010, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014), Capristano e Machado (2013) e Machado (2014) optaram por analisar as refações ligadas exclusivamente às segmentações. Segundo esses autores, as rasuras ligadas às segmentações de palavras corresponderiam aos momentos em que a criança parece ser sensível em reconhecer que a sua escrita se distancia em relação a do outro. A ação de rasurar promove, assim, um momento particular em que a criança interrompe a posição de quem faz uso das estruturas da língua para ocupar o lugar de observadora do que construiu graficamente. Neste momento, surge o conflito que põe em cheque duas possibilidades de uso da língua que exigirão da criança recorrer a sua memória linguística - de inserção no funcionamento da língua (fala/escrita) - para realizar seleções e combinações a serem grafadas.

Convém ressaltar duas importantes considerações que faz Capristano (2014) em relação às rasuras. Primeiramente, diz respeito à diferença existente entre o estatuto das rasuras em relação aos casos de segmentação não convencional. Assim como recém-referido, as rasuras colocam a criança diante de duas possibilidades que no caráter de alternativa uma será aceita e outra obviamente descartada. Já os casos de segmentação não convencionais<sup>10</sup> são erros que podem acontecer por influência de diferentes aspectos permissíveis pela imprevisibilidade da linguagem. E a outra importante contribuição de Capristano (2014) refere-se à distinção do estatuto das rasuras em relação aos casos de flutuação. A autora observa que a oscilação de uma determinada grafia em um mesmo texto pode ocupar diferentes contextos sintáticos, prosódicos e semânticos que influenciariam a ocorrência de tal estrutura. No caso das

---

<sup>10</sup> Dados de hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos.

rasuras, a criança estaria dividida entre apenas duas possibilidades de registro no mesmo episódio de escrita, situação que, por alguma razão, a fez parar, analisar e refazer a sua escrita diferente do primeiro modo de registro.

Capristano e Chacon (2014) inferem que a rasura não pode ser considerada como um episódio de reelaboração fruto de uma ação plenamente consciente da criança, que, no momento da rasura, teria a pretensão de evitar falhas na forma como grafou determinada palavra ou enunciado, mas, sim, de um sujeito que, imerso no funcionamento linguístico, reconhece, muitas vezes inconscientemente, um distanciamento entre o que escreveu e o que supostamente acredita que deveria ter escrito, mesmo que o seu registro gráfico final não corresponda exatamente ao esperado pelas convenções ortográficas.

Desta forma, concebe-se, neste estudo, os movimentos de refacção ligados à segmentação também como indícios de conflitos vivenciados pelas crianças durante a trajetória rumo ao entendimento do que seja uma palavra.

### **1.3 A palavra como unidade linguística**

Definir uma palavra não é uma tarefa fácil. Mesmo entre os linguistas ainda não existe consenso sobre sua definição. Tentar definir a palavra segundo alguns critérios – como os semânticos, fonológicos e sintáticos – não parece garantir um conceito de palavra na escrita. Os critérios semânticos não auxiliam na definição de palavra, pois formas como ‘construtor’ e ‘aquele que constrói’, embora apresentando o mesmo significado, são consideradas, respectivamente, uma palavra e uma frase.

O mesmo ocorre com os critérios fonológicos, pois uma palavra poderia ter um acento principal e alguns acentos secundários, mas, nas formas como ‘deter gente’ e ‘detergente’, tem-se apenas um acento principal e um acento secundário, embora a primeira seja considerada frase e a segunda como palavra (cf. SANDALO, 2006).

O critério sintático é apontado por Sandalo (2006) como o que mais se aproximaria da definição de palavra, pois este pode ser usado como resposta mínima a uma pergunta e também ocupar várias posições sintáticas. Porém, o critério sintático parece não abarcar a classe de alguns pronomes, gramaticalmente considerados como palavra (pronomes oblíquos – me, te).

Conforme Rosa (2006), a palavra pode ser entendida como uma unidade fonológica, um elemento mínimo de uma estrutura sintática ou como um elemento integrante do vocabulário da língua. Em linhas gerais, poder-se-ia dizer que a palavra fonológica é a unidade constituída por fonemas, sílabas e traços supra-segmentais e seu tamanho pode ser bem menor do que aquilo que se considera morfológicamente como sendo uma palavra, como é o caso de afixos como ‘-íssimo’, em que, apesar da estrutura de palavra fonológica não se trata de palavra morfológica. Enquanto elemento mínimo de uma estrutura sintática, a palavra não teria forma, pois a sintaxe forma constituintes, ou seja, sintagmas. Assim, a estrutura interna da palavra estaria no âmbito da morfologia (cf. ROSA, 2006).

De acordo com a morfologia, são chamadas de lexicais todas as palavras que, mesmo isoladas, possuem sentido semântico – substantivos, adjetivos, verbos e advérbios; se tiverem valor gramatical são conhecidas como funcionais – pronomes relativos e conjunções, por exemplo. As palavras lexicais corresponderiam à classe de palavras abertas, e as funcionais, à classe fechada<sup>11</sup>. Há ainda as morfossintáticas ou gramaticais, palavras compostas pelo lexema com o acréscimo de determinadas propriedades morfossintáticas, que dependem do contexto como nos casos de concordância<sup>12</sup> (cf. ROSA, 2006).

Todos esses aspectos reforçam a complexidade que se estabelece ao tentar encontrar uma definição e o reconhecimento da palavra como unidade e categoria linguística. No entanto, ao se propor uma análise sobre como se constitui uma palavra, tendo em vista a instabilidade de determinar as fronteiras vocabulares, faz-se necessário apresentar um pouco mais sobre os aspectos que envolvem, principalmente, a palavra morfológica e a palavra fonológica, tendo em vista que tais pressupostos teóricos podem auxiliar na interpretação do dado que mostra as primeiras percepções da criança sobre o que constitui uma palavra durante seu processo de alfabetização.

---

<sup>11</sup> A classe aberta, segundo Bisol (2004), refere-se às palavras que podem ser enriquecidas por neologismos ou empréstimos (nome, adjetivo e verbo). As palavras que não têm acréscimos nem perdas, exceto ao longo de uma trajetória diacrônica, são chamadas de classe fechada (artigos, pronome pessoal e determinante).

<sup>12</sup> Sobre lexema com o acréscimo de determinadas propriedades morfossintáticas, consultar ROSA (2006:119-132).

### 1.3.1 O *status* fonológico e morfológico da palavra

Convém primeiramente esclarecermos no que consiste o *status* fonológico e o morfológico. Segundo Mattoso Câmara Jr. (1969), o grande problema da palavra reside no fato de existirem dois *status* diferentes que distinguem a palavra morfológica da fonológica.

O grande problema, no âmbito da língua oral, é que por vocábulo se entendem duas entidades diferentes. De um lado, há o vocábulo fonológico, que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal. De outro lado, há o vocábulo formal ou mórfico, quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua. Há certa correspondência entre as duas entidades, mas elas não coincidem sempre e rigorosamente (cf. MATTOSO CÂMARA, 1969, p.34).

Com base nos estudos do linguista americano Bloomfield, Câmara Jr. definiu o vocábulo morfológico ou formal tendo em vista o seu funcionamento na frase como unidade de uma língua que pode ser livre ou presa.

As palavras de formas livres correspondem a segmentos que se individualizam em função do significado que possuem na língua – como substantivo, adjetivo e verbo – denominadas de classes abertas. As formas presas, no entanto, só funcionam ligadas a outras, como no prefixo in- (infelizes) ou marcas de plural ‘s’ (canetass).

Na língua portuguesa, a palavra fonológica, de acordo com Mattoso Câmara Jr. (1969), depende da força de emissão de suas sílabas, isto é, do acento. Em seu trabalho descritivo do sistema fonológico do Português Brasileiro (PB), o autor menciona que as pessoas mal alfabetizadas e os copistas medievais, ao escreverem *olivro* (o livro), *sefala* (se fala) e *falasse* (fala-se), adotavam um critério fonológico para determinar os espaços em branco. De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1969, p.38), “o vocábulo fonológico é uma entidade prosódica, caracterizada por um acento e dois graus de tonicidade possíveis, antes e depois do acento. Corresponde no plano mórfico à forma livre de Bloomfield”. Isso significa dizer que todas as palavras possuem uma sílaba tônica (sílaba forte) sobre a qual recai o acento prosódico<sup>13</sup>. Ao

---

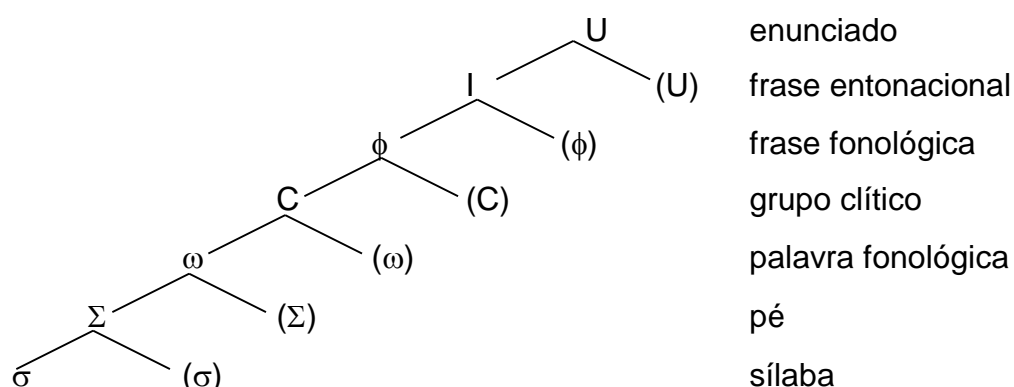
<sup>13</sup> Acento prosódico, também denominado acento primário ou acentoônico, é um supra-segmento que tem função distintiva no português e marca a tonicidade das sílabas nas palavras, estabelecendo uma relação de proeminência entre as sílabas que as constituem. Já o acento gráfico é uma convenção ortográfica também relacionada com a tonicidade mas somente utilizado, no sistema do português, como um marcador para os casos em que a regra do acento prosódico predominante, isto é, o



caracterizar a palavra fonológica por um acento e dois graus de tonicidade, Mattoso Câmara Jr. (1969) refere-se à emissão diferenciada de forças em cada sílaba: a sílaba acentuada é pronunciada com maior emissão de energia em relação às demais. Assim, têm-se graus de tonicidade diferentes<sup>14</sup>.

Desta forma, o critério que determina fonologicamente uma palavra é o acento prosódico. Faz-se necessário, portanto, tratar dos elementos constitutivos da palavra fonológica, as sílabas e os pés métricos, pois o acento reside nessas instâncias. De acordo com a escala prosódica proposta por Nespor & Vogel (1986), cada constituinte prosódico é uma unidade resultante de uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior que pressupõe um cabeça e um ou mais dominados. Os constituintes oferecem diferentes tipos de informação fonológica ou não-fonológica na definição de seu âmbito. Não apresentam necessariamente isomorfia com os constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos.

Bisol (2004) representa esta hierarquia, com base em Nespor e Vogel (1986), por meio de um diagrama arbóreo, como ilustrado em (01):



**Figura 1 - Diagrama arbóreo da Hierarquia Prosódica**

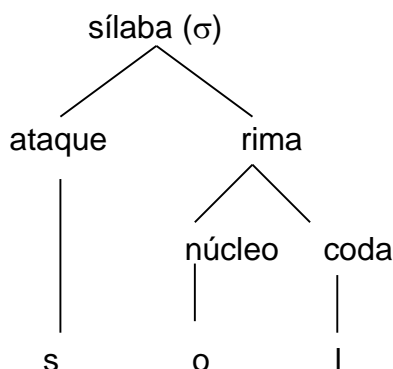
Fonte: Bisol (2004)

A sílaba é, segundo Bisol (2004), o constituinte mais baixo da hierarquia prosódica que forma os pés, que, por sua vez, constituem a palavra fonológica. Os

paroxítono para palavras terminadas em vogal e oxítono para aquelas terminadas em consoante, não se aplica (cf. BISOL, 1992).

<sup>14</sup> Quanto à posição da sílaba tônica, há três classificações possíveis: proparoxítonas, acentuadas na antepenúltima sílaba (**vítima**); paroxítonas, acentuadas na penúltima sílaba (**barco**); e oxítonas, nas quais a tônica é a última sílaba da palavra (**jabuti**).

constituintes da sílaba são o Ataque e a Rima. Esta, necessariamente, é constituída por um Núcleo e pode conter uma Coda, conforme a estrutura arbórea representada em 02, a qual se baseia na proposta de Selkirk (1984):



**Figura 2 - Estrutura arbórea da sílaba**

Fonte: Bisol (2004)

Existem várias formações de sílaba cujas estruturas podem conter no mínimo um e no máximo seis elementos. No português, a sílaba mínima é constituída por uma vogal apenas, V (amarelo), e a máxima por até cinco constituintes, CCVCC<sup>15</sup> (transferência) (cf. COLLISCHONN, 1996). Dentre todos esses constituintes, o único que não pode faltar na constituição da sílaba é o núcleo, que, no sistema da língua portuguesa, será sempre uma vogal. Os demais serão os seus constituintes dominados, as consoantes e os glides<sup>16</sup> que a circundam.

Dentre os estudos sobre a sílaba, os processos de Sândi Vocálico são relevantes, uma vez que tratam de reestruturações silábicas, as quais podem ocorrer da formação de unidades mais altas que a palavra fonológica ou ainda no interior da palavra. Tais processos são caracterizados por Bisol (1996) como: elisão, ditongação e degeminação.

A elisão ocorre, geralmente, com o apagamento da vogal /a/ em posição não acentuada de final de palavra, quando a palavra seguinte começa por vogal de qualidade diferente. Segundo Bisol (1996), esse processo se aplica quando a vogal seguinte for labial, ou seja, posterior arredondada e, também, opcionalmente quando a vogal seguinte for coronal, ou seja, frontal:

<sup>15</sup> V – vogal e C – consoantes

<sup>16</sup> Glides são as semivogais

a) A criança vestiu a camisa usada.

camí [zu] sada

A ditongação é o processo de formação de ditongos com a vogal final de um vocábulo e a inicial de outro, desde que uma das vogais da sequência seja alta e átona:

b) A criança vestiu a camisa usada.

camí [zaw] sada

A degeminação que, como se depreende do nome, é a fusão de duas vogais idênticas (cf. Bisol, 1996), sendo a segunda vogal não acentuada:

c) Ela mora na casa amarela

cas[a]marela

Os processos de Sândi vão ocorrer nos limites da palavra fonológica. E, para que as sílabas formem a palavra fonológica, precisam organizar-se em pés. A formação do pé métrico constitui-se na combinação de duas sílabas, o pé binário — uma sílaba forte e outra fraca — que estabelecem uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça<sup>17</sup> e a outra, ou outras, o recessivo. A posição do acento tônico determina diferentes tipos de pés métricos (cf. BISOL, 1996):

- |   |              |
|---|--------------|
| a) <i>Troqueu</i> - cabeça à esquerda                         | ex.: bola    |
| b) <i>Iambo</i> - cabeça à direita                            | ex.: sofá    |
| c) <i>Espondeu</i> - sílaba acentuada e uma pesada            | ex.: órfão   |
| d) Dátilo <sup>18</sup> - incorporação da sílaba extramétrica | ex.: flácido |

A palavra fonológica caracteriza-se, portanto, pelo contorno prosódico delineado do seu acento primário e representa, na hierarquia prosódica, o primeiro nível de interação entre morfologia e fonologia. A palavra morfológica caracteriza-se pela combinação de morfemas para formar palavras, que podem ser lexicais ou

<sup>17</sup> Sílaba tônica

<sup>18</sup> Nas palavras proparoxítonas, após a incorporação da sílaba extramétrica, temos um pé dátilo, como mostra o exemplo da palavra *flácido*.

(\* .)<do>

funcionais. É oportuno ressaltar que, embora haja uma interação entre palavra morfológica e palavra fonológica, a primeira está relacionada ao significado e a segunda diz respeito ao ritmo na língua (cf. BISOL, 2004).

Quanto aos demais constituintes, Bisol (1996) define o grupo clítico (C) como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo. No exemplo *'te considero'* [te konsideru], tem-se o grupo clítico [[ti] [konsideru]] (C). A frase fonológica ( $\phi$ ) é o constituinte imediatamente superior ao grupo clítico, ou seja, agrupa um ou mais grupos clíticos. A frase fonológica do português é de recursividade à direita, ou seja, o cabeça lexical situa-se à direita e todos os demais recessivos que ficam à sua esquerda estão dentro do mesmo domínio de X barra<sup>19</sup>. É importante assinalar que somente o adjetivo posposto ao nome pode servir como cabeça de constituinte [Plantou] $\phi$  um lindo ipê] $\phi$  roxo] $\phi$ . A frase entonacional (I) é o conjunto de frases fonológicas ou apenas uma que porte um contorno de entoação identificável. O enunciado (U) é o constituinte mais alto e maior da hierarquia prosódica. Tem sua proeminência relativa sempre mais à direita e sua identificação é feita através dos limites sintáticos e da pausa (cf. BISOL, 1996).

Estudos sobre a instabilidade na determinação das fronteiras vocabulares na escrita de crianças têm sinalizado que, inúmeras vezes, as hipóteses sobre o que parecem estar percebendo como palavra tem relação estreita com os constituintes da hierarquia prosódica, recém-citados. Com base nessas breves considerações a respeito da palavra, observa-se que mesmo os estudiosos da escrita encontram sérias dificuldades para estabelecer uma definição válida para todas as ocorrências. Convém relacionar tal complexidade vivenciada pelos linguistas com a que enfrenta o alfabetizando na tentativa de compreender os princípios alfabéticos, que exigem uma análise fonológica da palavra até a percepção de suas unidades mínimas, os fonemas, mas que para chegar ao nível ortográfico precisará perceber as palavras não só do ponto de vista de sua estrutura acústica, mas também a forma gráfica convencional de cada tipo de vocábulo.

---

<sup>19</sup> 'X barra' corresponde à representação da regra proposta por Nespor & Vogel (1986, p.19) referente aos quatro princípios que regulam a hierarquia prosódica: Princípio 1. Uma unidade no terminal da estrutura hierárquica, X<sup>P</sup>, se compõe de uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior, X<sup>P-1</sup>. Princípio 2. Uma unidade pertencente a um nível da hierarquia deve estar incluída exhaustivamente na unidade superior da qual faz parte. Princípio 3. As estruturas hierárquicas da fonologia prosódica são de ramificação n-ária. Princípio 4. A relação de proeminência relativa entre nós irmãos se caracteriza pela atribuição do valor forte (f) a um dos nós e o valor fraco (d) aos demais.

### 1.3.2 A definição de palavra sob a perspectiva da criança

Saber definir conceitualmente um determinado termo, como *palavra*, não garante que o sujeito saiba exatamente o que ele significa e tampouco a incapacidade de defini-lo sugere que não se tenha compreensão sobre tal unidade. Partindo dessa premissa, considera-se relevante ouvir o que as crianças estão percebendo sobre determinado conceito, explorando suas noções infantis através do diálogo no qual são chamadas muitas vezes a confrontar suas próprias hipóteses com as que lhes são sugeridas pela intervenção de um pesquisador.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), com a Psicogênese da Língua Escrita, apresenta uma série de investigações sobre a construção dos conhecimentos no domínio do sistema de escrita, através da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, ao tentar compreender a natureza das hipóteses infantis e ao investigar o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

A metodologia presente nessas pesquisas é inspirada no método clínico de Piaget, que propõe uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (a escrita) através de esquemas de assimilação e acomodação<sup>20</sup>, que constituem formas de interpretar e compreender tal objeto. Ferreiro & Teberosky (1999) também interpretam os erros cometidos pela criança como fases do processo de aquisição que possibilitam ao pesquisador acesso às suas hipóteses sobre a escrita, às possíveis formas do pensamento infantil subjacentes às respostas produzidas.

Em especial o capítulo 04 da referida obra traz importantes contribuições acerca do que as crianças elaboram a respeito da segmentação vocabular e, conseqüentemente, sobre sua noção a respeito do que constitui uma palavra gráfica. Segundo as autoras, é preciso não perder de vista que a definição de *palavra* e a decisão de quando se escreve junto ou separado não corresponde a pausas reais, na locução, mas à segmentação entre si de formas escritas, sem uma definição linguística mais precisa, que o sistema definiu como *palavra*.

---

<sup>20</sup> Assimilação pode ser interpretada como a incorporação pela modificação do meio, que pode ser de forma física ou psíquica. Acomodação seria objetivamente, a modificação do organismo em decorrência da assimilação (cf. PIAGET, 1972).

Durante o processo de aquisição da escrita, a criança poderá, sem maiores dificuldades, afirmar que a oração lida pode estar escrita na oração inteira, em apenas uma palavra ou em qualquer parte da oração. Posteriormente, percebe que a escrita se apresenta como uma espécie de 'ponte' entre o referencial e o fonológico. No entanto, ainda não considera os clíticos como palavras. A respeito da classe morfológica dos artigos, a criança parece acreditar que eles não necessitam uma representação escrita, visto que já se sabe pelo substantivo, por exemplo, que será masculino ou feminino. Posteriormente, a criança começa a perceber as palavras termo a termo ao conseguir observar no escrito a correspondência com as distintas fragmentações que podem operar sobre o enunciado.

As pesquisadoras Ferreiro e Vernon (1992) procuraram investigar se as crianças apresentariam alguma regularidade frente à grande variedade de referentes de que dispõem para o termo palavra. Usaram perguntas com expressões como: '*se chama*' e os termos '*nome*' e '*palavra*' na mesma sessão de entrevista para verificar como as crianças poderiam diferenciá-los. Verificou-se que, para a maioria das crianças, *nome* é o que constitui uma sequência de letras que significa o nome comum do objeto, diferenciando do termo *se chama*, que ficou restrito à fala. Quanto ao termo *palavra* não houve consenso. Algumas crianças definiram como pertencente ao âmbito da fala. Outras disseram que a palavra pertenceria a ambos, fala e escrita.

Convém ressaltar neste estudo o quanto a utilização da escrita foi vista como um critério distintivo (65%)<sup>21</sup> entre os termos. A concentração no termo *nome* é desproporcional ao de *palavra*. Muitos definiram que são letras, não uma série de letras, o que significa dizer que apenas uma (e qualquer letra) pode ser considerada palavra. No entanto, o termo *nome* parece ter um significado em comum no universo infantil de crianças de 4-5 anos. Uma das questões levantadas nesse estudo pelas pesquisadoras é que tal facilidade com o termo *nome* pode estar relacionada à maneira como muitos adultos, mesmo anterior ao ensino sistematizado, propõe situações em que incentivam a criança a escrever o seu nome, ou mesmo a nomear por escrito seus desenhos. Independente disso, as pesquisadoras dizem que as crianças constroem esquemas interpretativos a respeito da escrita que não parecem estar vinculados diretamente às suas experiências com a escrita, como é o caso da

---

<sup>21</sup> Respostas que não consideraram relevantes a escrita, 25%, e, sem referência ao escrito, 10%.

quantidade mínima de caracteres para que algo possa ser lido, ou mesmo a não repetição de letras.

Em um outro estudo, Ferreiro (2013) observou que as crianças podem compreender os princípios que regem uma escrita alfabética, mas ainda não são capazes de incorporar certas propriedades do sistema, como a segmentação gráfica de palavras na escrita e alternâncias ortográficas do sistema alfabético. Partindo do pressuposto de que as crianças possuem uma noção pré-alfabética de palavra, que é redefinida pelo processo de alfabetização com o trabalho da escrita, Ferreiro (2013) procurou investigar se o efeito da escrita sobre a fala seria imediato ou se mesmo escrevendo alfabeticamente as crianças ainda poderiam, por algum tempo, apresentar dificuldades para homologar as unidades *palavra* nos níveis fala/escrita.

Os dados mostraram uma tendência em se encontrar mais palavras quando se diz uma sentença do que quando se escreve. Muitos dos desencontros do número de palavras da fala para escrito ocorreram em função da forma como segmentaram as palavras ao agruparem elementos nominais e/ou verbais como por exemplo: *'olhosquênãoveem/olhos que não veem'* ou porque segmentaram algumas palavras em sílabas *'ca-ma-rón/ camarão'*. Essa questão sobre a tendência da criança de trabalhar com a sílaba como se fosse palavra é um dado relevante na medida em que evidencia a forma como a criança está concebendo o que é uma palavra, seja falada ou escrita. De acordo com esse estudo, verifica-se que o efeito da escrita sobre a fala não parece ser imediato, pois, apesar de escrever alfabeticamente segmentando as palavras conforme a norma escrita, as crianças continuam tendo dificuldades de superar o critério de quantidade mínima de caracteres para ser considerada palavra. Dificuldades próprias que sinalizam que o termo palavra convencionalmente segmentado ainda requer reelaborações de esquemas conceituais prévios da criança (cf. FERREIRO, 2013).

Chacon (2009), ao buscar conhecer quais seriam as concepções de docentes de educação infantil sobre a "palavra", bem como os "ecos" que essas concepções teriam em seus alunos, verificou que, nas concepções das docentes, predominaram os aspectos gráficos e semânticos, o que foi observado em uma parte das concepções das crianças. No entanto, em outra parte das crianças detectou-se que remetiam a aspectos enunciativos, pragmáticos e discursivos da linguagem. Segundo o autor, as respostas das docentes evidenciam as rupturas entre o trabalho com as práticas de letramento e o trabalho com as unidades da língua, na alfabetização. Porém, tais

rupturas nem sempre foram evidenciadas nas concepções das crianças, que, segundo Chacon (2009), 'não parecem abrir mão de conhecimentos que trazem de sua circulação por múltiplas práticas de oralidade e de letramento ao lidarem com o conhecimento de unidades da língua, como a palavra, em seu ingresso formal no universo da escrita' (p. 173).

#### **1.4 Considerações finais do capítulo**

Ao finalizar o presente capítulo ressalta-se com base nas considerações apresentadas a respeito da aquisição da escrita, nesta pesquisa, adota-se a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da noção de sujeito cognoscente e de erro cometido na escrita inicial infantil. Deste modo, será possível identificar as hipóteses formuladas pelas crianças sobre as palavras levando em consideração os pressupostos teóricos a respeito do sistema notacional de escrita e a relação entre a fala e a escrita durante o período de alfabetização. Assim como, a instabilidade em registrar os limites gráficos das palavras e os processos de refacções e os aspectos relacionados à palavra, como os aspectos fonológico e morfológico, e as acepções infantis sobre o termo palavra também poderão ser localizadas. Finaliza-se, desse modo, o presente capítulo e apresentam-se, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para a execução deste estudo.



## 2 METODOLOGIA

---

Este capítulo traz informações sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o presente estudo. Para tanto, serão apresentados os critérios adotados para a caracterização do tipo de pesquisa e de escolha dos sujeitos que participaram deste estudo. Fazem parte deste capítulo, também, a descrição dos instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para a sua análise.

### 2.1 Descrição geral da metodologia

A metodologia desta pesquisa, apresentada neste capítulo, é caracterizada como qualitativa (cf. BOGDAN & BIKLEN, 1994), na medida em que procurará descrever e analisar dados de segmentação produzidos por um grupo de crianças do ciclo de alfabetização, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra. Pode-se dizer que esse tipo de abordagem, amplamente usado na área educacional, favorece o conhecimento aprofundado sobre uma temática para verificar o que estaria interferindo ou influenciando na ocorrência de determinado fenômeno.

#### 2.1.1 Sujeitos

Os sujeitos investigados são crianças pertencentes aos 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização de uma escola pública do município de Pelotas/RS, a qual foi definida em razão da aceitação, por parte da instituição, para participar da pesquisa.

Para a escolha dos sujeitos foram considerados os seguintes critérios:

- a) apresentar frequência nas atividades da pesquisa igual ou superior a 70%;
- b) não apresentar problemas neuropsicológicos<sup>22</sup>;
- c) estar cursando pela primeira vez a etapa do ciclo de alfabetização;
- d) encontrar-se na hipótese alfabética, conforme avaliação psicogenética realizada pela pesquisadora;

---

<sup>22</sup> Crianças que não tenham laudo médico, dado este extraído de informações fornecidas pela própria escola.

- e) aceitar participar e assinar (responsável) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (em anexo);
- f) participar de uma oficina textual para a seleção de dois grupos de sujeitos: um com maior, e outro com menor incidência de casos de segmentação não convencional (SNC). No que se refere ao primeiro grupo, foram selecionados todos os textos que apresentaram mais de dois dados de segmentação não convencional ou todo o texto hipossegmentado e, no segundo grupo, aqueles que apresentassem até dois dados de segmentação não convencional.

Os sujeitos foram, portanto, primeiramente, selecionados após uma coleta de produção textual realizada em abril de 2014 com 06 turmas do ciclo de alfabetização, para a seleção de dois grupos, um com maior e outro com menor número de casos de segmentação vocabular em proporção ao número de palavras produzidas no texto escrito. Após a análise dos textos de 94 alunos do turno da manhã, 25 sujeitos foram selecionados, mas apenas 12 trouxeram as autorizações dos responsáveis.

Como as entrevistas durariam em média 20 minutos com cada criança, foi preciso reduzir ainda mais o número de sujeitos para viabilizar as coletas durante o ano letivo sem prejuízos ao calendário da presente pesquisa. Assim, a solução encontrada foi selecionar dentre os 12 sujeitos, 03 de cada ano do ciclo de alfabetização, totalizando 09 sujeitos. No entanto, no decorrer das entrevistas clínicas, que iniciariam na segunda quinzena de maio de 2014, em virtude de transferências de um aluno do 1º ano e sucessivas faltas de outros dois pertencentes aos 1º ano e um do 3º ano, o resultado final foi de 06 sujeitos<sup>23</sup>, como é possível conferir, no Quadro 1, a seguir:

---

<sup>23</sup> Os nomes são fictícios para manter o sigilo sobre os sujeitos investigados.

**Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos selecionados para a pesquisa em 2014**

<b>Sujeito</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano</b>	<b>Incidência de casos SNC</b>
1. Elisa	F	06	1º	( - )
2. Letícia	F	07	2º	(+)
3. Bernardo	M	07	2º	( - )
4. Renan	M	07	2º	(+)
5. Eduarda	F	08	3º	( - )
6. Kauan	M	08	3º	(+)

Verifica-se que não foi possível manter o número de 03 sujeitos por ano, ficando apenas Elisa do 1º ano com poucos casos de SNC. Dentre os 03 sujeitos do 2º ano, Bernardo tem poucos casos de segmentação não convencional em relação à Letícia e Renan. Quanto aos sujeitos do 3º ano, Eduarda tem poucos casos, já Kauan tem vários dados de segmentação não convencional.

Apresenta-se a seguir a forma como foram coletados os dados para a presente pesquisa que foram retirados de textos produzidos de maneira espontânea e de tarefas de leitura e escrita, a partir das quais foram realizadas entrevistas clínicas, que tiveram como foco indagar acerca da noção de palavra.

### **2.1.2 Instrumentos de coleta**

As coletas foram organizadas de forma que pudessem captar o que ‘provisoriamente’ as crianças estavam concebendo como palavra, tendo em vista os possíveis obstáculos de ordem linguística: fonológica e/ou morfológica, bem como lexical. As tarefas propostas estão elencadas a seguir:

- a) Tarefas de produção textual - Escrita espontânea (produção textual)
- b) Tarefa referente à palavra e à segmentação – Escrita controlada (entrevista clínica)

### 2.1.2.1 Tarefas de produção textual - Escrita espontânea

Optou-se pelo texto espontâneo por propiciar momentos de escrita em que o aprendiz, preocupado em contar a história, teria espaço para a experimentação, especialmente no que diz respeito à segmentação da cadeia sonora que estará na base da sua narrativa.

Os textos escritos espontâneos são, por definição, um **espaço de solução de problemas**. O ato de escrever força a criança a objetivar e “contemplar” a linguagem, agindo sobre ela e experimentando uma série de possíveis critérios para resolver problemas de natureza diversa: a escolha das letras ou sequências corretas de letras, a segmentação adequada das palavras, o uso de estruturas linguísticas adequadas à escrita, e assim por diante. (cf. ABAURRE, 2011, p.10)

A escrita espontânea é, portanto, um espaço propício para se observar a relação que o alfabetizando estabelece com as palavras e suas estruturas, o que pode já ter ocorrido previamente em práticas de letramento fora da escola, como resultado de um ensino sistematizado ou, ainda, iniciar-se quando a criança precisa optar por escrever uma palavra ou determinada estrutura que a obriga a fazer escolhas linguísticas num momento em particular (cf. ABAURRE, 2011). É nesse sentido que a escrita espontânea se constitui como espaço privilegiado para a análise desses movimentos de constituição e aquisição da escrita, sob a perspectiva de quem está aprendendo (cf. FERREIRO, 1991).

Assim, para este estudo, a escrita espontânea foi coletada através de oficinas de produção textual. Essas oficinas foram realizadas em 2014 com textos narrativos e argumentativos. Como o texto narrativo é aquele que oferece maior facilidade às crianças e, portanto, gera textos mais extensos e com mais contextos, foi a tipologia mais utilizada nas oficinas de produção textual. As oficinas seguiram o modelo de coleta realizado pelo grupo GEALE (Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita- UFPel), que consiste na antecipação da história com o intuito de acionar inferências e conhecimentos prévios dos sujeitos acerca da temática, para estimular a criatividade e a espontaneidade na produção textual.<sup>24</sup>

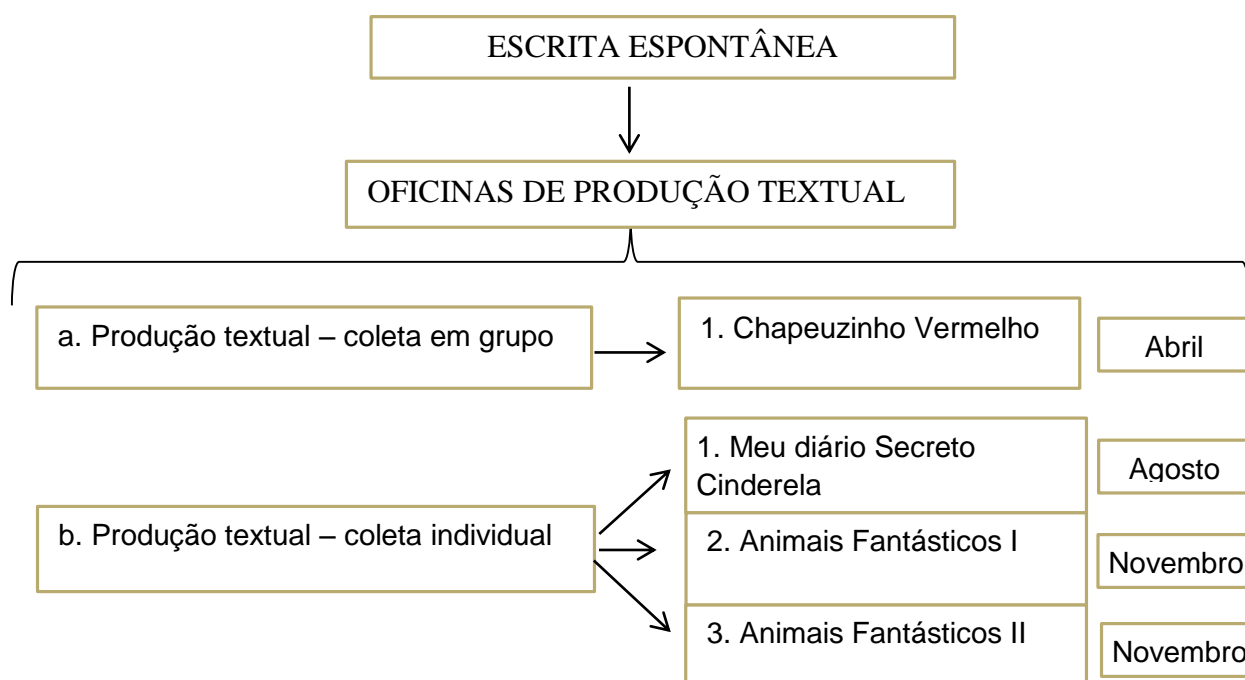
Houve o cuidado de se fornecer aos sujeitos, durante as produções de textos, folhas pautadas para facilitar as decisões sobre a disposição dos espaços entre as

---

<sup>24</sup> No apêndice A e anexos: B, C e D pode-se conferir o encaminhamento de cada oficina de produção textual utilizada neste estudo.

palavras, que poderia ser complexificada pela ausência de limites de uma folha completamente em branco.

As coletas de textos de escrita espontânea (EE) foram realizadas de duas formas: a primeira oficina foi aplicada em grupo, ou seja, nas turmas dos anos em que os sujeitos estavam cursando e as outras três coletas foram realizadas individualmente, em sala selecionada pela escola, sob a responsabilidade da pesquisadora.



**Figura 3 – Esquema dos tipos de oficinas de EE e seus respectivos períodos de coletas**

#### **a) Produção textual de escrita espontânea em grupo**

A primeira coleta de texto espontâneo, intitulada *Chapeuzinho Vermelho* (Anexo B), ocorreu no mês de abril de 2014, com 06 turmas de 1º, 2º e 3º anos, do ciclo de alfabetização (94 alunos) para selecionar dois grupos com base no critério de maior e outro com menor número de casos de segmentação não convencional (SNC), conforme descrição anteriormente referida (Quadro 1). A oficina foi aplicada por

bolsistas vinculados ao grupo de pesquisa GEALE e ao projeto de pesquisa Obeduc<sup>25</sup> Pacto, previamente instruídos e coordenados pela pesquisadora. A realização da oficina ocorreu no primeiro período de aula, no turno da manhã, com duração de 40 minutos.

### **b) Produção textual de escrita espontânea individual**

As 03 coletas de texto espontâneo aconteceram ao longo de 2014, de forma individual, em sessões de 40 minutos, organizadas pela pesquisadora, numa sala determinada pela escola. A segunda oficina, intitulada *Meu diário Secreto Cinderela* (Apêndice A) foi realizada no início de agosto; a 3ª, *Animais fantásticos I* (Anexo C), no início do mês de novembro; e, a 4ª oficina, *Animais Fantásticos II* (Anexo D) no final do mesmo mês. A frequência dos sujeitos foi de 100% nas coletas de escrita espontânea.

Os textos originais foram todos digitalizados e organizados em pastas, agrupando as produções de cada sujeito. Após, foram transcritos de acordo com a escrita da criança. As palavras escritas em letra bastão foram transcritas em caixa alta, e a cursiva em Arial. Posteriormente, os dados referentes à segmentação não convencional foram extraídos e classificados em: hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos.

Todas as palavras dos textos foram contadas para verificar quais teriam sido os contextos que poderiam propiciar o surgimento de escritas de palavras segmentadas de forma não convencional em relação à escrita segmentada convencionalmente, considerando-se a relação entre as palavras gráficas e ortográficas com base nos seguintes critérios: a) Palavra gráfica: todas as formas de registros de palavras escritas pela criança, ou seja, tanto as palavras escritas conforme a norma, quanto as não segmentadas convencionalmente<sup>26</sup>; b) Palavra ortográfica: todas as possibilidades de contexto de palavras que poderiam ter sido escritas conforme a norma.

---

<sup>25</sup> Projeto de Pesquisa OBEDUC-PACTO/CAPES: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), sob a coordenação da Profª. Drª Marta Nörnberg– (UFPEL/RS). Para maiores informações consultar: <http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/obeduc-pacto/>.

<sup>26</sup> Quando forem grafias hipossegmentadas como: 'ascores' (as cores) será computado como sendo uma palavra gráfica; para as ocorrências de hipersegmentação tais como: 'a migo' (amigo) serão computadas como duas palavras gráficas.

O intervalo de tempo projetado entre as coletas visou à reunião de um *corpus* que permitisse evidenciar o processo gradativo de percepção da forma gráfica das palavras, não com o propósito de simplesmente categorizar como certo ou errado, próximo ou distante do esperado, conforme a norma escrita, mas, com o objetivo de verificar as construções e os conflitos gerados na escrita infantil pelas tentativas de compreensão e apropriação do sistema de escrita.

### **2.1.2.2 Tarefas referentes à palavra e à segmentação**

Entende-se que todos os comentários e verbalizações durante o processo de escrita, bem como cada uma das interpretações que as crianças manifestaram, uma vez finalizada a escrita, são de extrema importância para se observar o processo de construção da palavra gráfica na escrita inicial infantil. Assim sendo, foram utilizados, também, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas individuais, conduzidas com o método clínico-crítico piagetiano, conforme proposto por Carraher (1989), com o propósito de compreender as razões das escolhas gráficas infantis<sup>27</sup>.

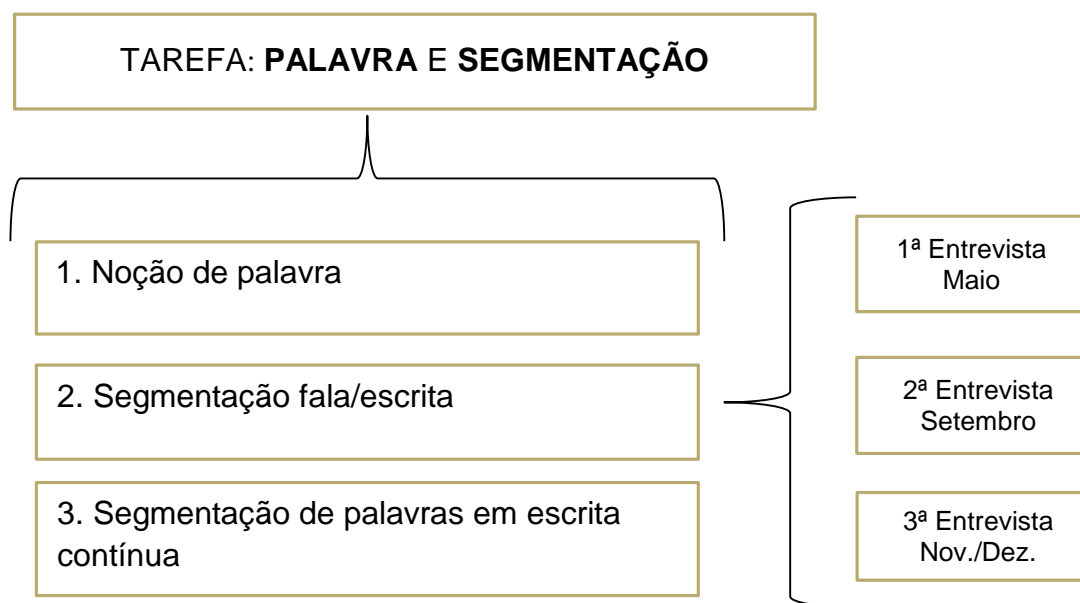
#### **a) Entrevista clínica**

As crianças foram entrevistadas individualmente pela pesquisadora, em um lugar tranquilo, dentro da instituição de ensino, utilizando-se duas câmeras filmadoras em diferentes ângulos que mostravam, primeiramente, de forma mais ampla, o sujeito no momento em que escrevia, captando suas expressões e seus movimentos. E, outro ângulo, com close no movimento de escrita, para que se pudesse observar (*online*) os comentários verbais das crianças e registrar o tempo de reparos, pausas, rasuras, ou seja, hesitações e resoluções de problemas que pudessem se configurar como elementos importantes para a análise do processo de aquisição da escrita, no que diz respeito à noção de palavra gráfica.

---

<sup>27</sup> O piloto referente às atividades de entrevistas clínicas teve a duração de um mês e meio entre os meses de março e maio de 2014. Avalia-se que foi de extrema importância para que se pudesse testar o roteiro das entrevistas e realizar as devidas modificações.

Ao longo do ano de 2014 foram realizadas 03 entrevistas<sup>28</sup> de 20 minutos cada sessão, nos meses de maio, setembro e novembro/dezembro<sup>29</sup>, com base na realização de três grupos de tarefas:



**Figura 4 – Esquema dos tipos de tarefas sobre palavra e segmentação e seus respectivos períodos de coletas**

Todas as entrevistas seguiram o mesmo padrão com três tarefas: *noção de palavra*, *segmentação fala/escrita* e *segmentação de palavras em escrita contínua*, em cada uma das sessões, mudando apenas as sentenças utilizadas (Apêndices: C, D, E, F, G). Vê-se, a seguir, como se constituíram cada uma das 03 tarefas referentes à palavra e à segmentação.

### **Tarefa 01- Noção de palavra**

Essa tarefa tem como base o estudo desenvolvido pelas pesquisadoras Ferreiro e Vernon (1992), que inferem que a criança pode dispor de outros termos para referir as unidades de linguagem. Tal estudo mostra-se importante não só pelos

<sup>28</sup> Todas as entrevistas foram transcritas por uma profissional capacitada. A forma de transcrição encontra-se no Apêndice B do presente estudo.

<sup>29</sup> As coletas deveriam ter acontecido todas em novembro, mas devido à ausência de um dos sujeitos só foi possível entrevistá-lo no início de dezembro.



resultados apontados, mas também como pelo cuidado que é preciso ter ao usar o método clínico com a criança, que pode não estar entendendo o que está sendo questionado, simplesmente porque não sabe, por exemplo, definir e identificar o que poderia ser convencionalmente uma palavra gráfica.

O objetivo dessa tarefa é o de verificar a forma como a criança vai constituindo o vocabulário metalinguístico a respeito da palavra gráfica. Para tanto, a pesquisadora selecionou diferentes imagens de objetos e elementos da natureza, impressas em cartões, medindo aproximadamente 6x6 centímetro<sup>30</sup>. Dentre as 06 figuras selecionadas para a primeira entrevista, apenas duas apresentam letras em suas imagens, a saber, a imagem de um frasco de remédio, com diversas letras de diferentes tamanhos e a imagem de um livro contendo a palavra 'Bíblia'.



**Figura 5 - Imagens utilizadas na 1ª coleta sobre noção de palavra**

A tarefa consistiu em mostrar as imagens, uma por vez, à criança e, a cada imagem apresentada, indagou-se:

- a) *O que é? Como se chama? Tem nome?*
- b) *Você sabe o que é uma palavra?*
- c) *Qual seria uma palavra?(referindo-se às imagens apresentadas) Poderias me dizer um exemplo de palavra?*
- d) *Como você faz para saber o que é uma palavra?*
- e) *As palavras podem ser escritas?*
- f) *Escreva uma palavra. Qualquer uma. (Após, solicitava-se à criança que lesse o que escreveu).*

<sup>30</sup> No apêndice C encontram-se as imagens utilizadas na 2ª e 3ª coletas.

Durante a entrevista, essas eram as perguntas básicas que foram comuns a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Cabe ressaltar que essas perguntas foram ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos, para evitar que a criança finalizasse a tarefa apenas com respostas curtas (sim/não).

Com relação ao caráter sugestivo das perguntas que poderiam incitar a criança a dar respostas centradas na fala (dizer uma palavra); ou ainda sugerir uma relação com a escrita (escreva uma palavra), acredita-se que quem determinou os limites da sugestão foram as próprias crianças ao responderem o conjunto das indagações e não uma das questões isoladamente.

## **Tarefa 02- Segmentação na fala e na escrita**

A tarefa consistiu em solicitar à criança que ouvisse com atenção a frase que a pesquisadora iria dizer e, em seguida, deveria repeti-la, contando quantas palavras teria ouvido. Após, a criança seria convidada a escrever a mesma frase e, ao término, deveria contar quantas palavras havia escrito, circulando-as. Se houvesse disparidade na contagem presente na fala em relação à escrita, caberia à pesquisadora instigar a criança para que verbalizasse o porquê da diferença. Esta tarefa tem por base o estudo de Ferreiro (2013), que investigou se crianças, mesmo alfabéticas, ainda poderiam apresentar dificuldades para homologar a unidade palavra nos níveis da fala e da escrita.

Durante a tarefa de escrita, as crianças foram estimuladas a tentar escrever como conseguissem, mas da melhor maneira possível. Foram incentivadas a revisar o escrito e modificá-lo sempre que considerassem pertinente.

O objetivo dessa tarefa, para o presente estudo, é o de identificar quais as hipóteses elaboradas pela criança sobre o que constitui uma palavra gráfica em contraste com a realidade escutada<sup>31</sup>. Mais especificamente, se a ação de segmentar as palavras na escrita influenciaria na redefinição da noção de palavra na fala e na escrita inicial infantil.

Optou-se, primeiramente, por usar 02 frases de ditados populares, por serem de fácil memorização para a criança. Exemplos: *Saco vazio não para em pé* e *Cada*

---

<sup>31</sup> 'Realidade escutada' é um termo utilizado por Ferreiro (2013) para referir as palavras escutadas pela criança.

*macaco no seu galho*, usados na primeira entrevista (Apêndice D). As frases foram ditas pela pesquisadora e repetidas quando solicitado pela criança. Embora se saiba que é muito difícil assegurar que, em diferentes leituras, o *input* seja o mesmo, procurou-se proferir as frases conforme as junturas típicas desse tipo de estrutura.

Convém ressaltar que, após ouvir o ditado popular, algumas crianças que realizaram a contagem das palavras na fala, de forma silábica, pediram o auxílio dos dedos da pesquisadora, com receio de se perderem na contagem.

Como forma de complexificar o instrumento, a partir da 2ª entrevista, foram utilizadas frases que além da possibilidade de identificar quais hipóteses a criança poderia elaborar sobre o que constitui uma palavra na fala, em contraste com a palavra escrita, fosse possível verificar o efeito de fenômenos típicos de fronteiras vocabulares quando em contato com outras, isto é, casos de junção e de Sândi. Contextos como estes propiciam contextos de reestruturações silábicas, como pode ser observado nas frases a seguir:

- a) Ela achou a camisa usada ontem no sofá.
  - 1. ela achou > el [a] chou: **degeminação**
  - 2. camisa usada > cami [zu] sada: **elisão**
  - 3. camisa usada > cami [zaw] sada: **ditongação**

O contexto dos limites de sílaba entre “camisa” e “usada” poderia propiciar o surgimento de uma elisão: camisa usada > cami [zu] sada.

- b) Ana era uma menina inteligente.

Neste caso, poderia surgir tanto um caso de elisão como de ditongação:  
menina inteligente >menin [i] nteligente –menin [aj] nteligente.

No apêndice D, é possível conferir todas as frases<sup>32</sup> que foram utilizadas com o objetivo de verificar se, em contextos de Sândi, ocorreriam casos de segmentação não convencional na escrita infantil.

---

<sup>32</sup> Não houve a preocupação de se elaborar uma frase para cada tipo de Sândi, visto que em uma mesma estrutura, como no caso de ‘menina inteligente’; pode ocorrer tanto elisão: ‘menin [i] nteligente’, quanto ditongação: ‘menin [aj] nteligente’. Ou ainda numa mesma frase ocorrer mais de um processo como, na frase recém citada, ocorrer outro caso de Sândi, a Elisão, ‘An[e]ra’ (Ana era). No Apêndice D encontram-se organizadas todas as frases utilizadas em cada período de coleta.

### Tarefa 03 – Segmentação de palavras em escrita contínua

Para verificar quais os critérios utilizados pela criança para identificar uma palavra num fluxo contínuo, elaborou-se uma tarefa com cinco diferentes etapas, explicitadas a seguir:

**Quadro 2 – Conjunto de tarefas de segmentação em escrita contínua<sup>33</sup>**

SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS EM ESCRITA CONTÍNUA	
1ª ETAPA	
OBJETIVO	Verificar se durante a leitura a criança apresenta dificuldades em reconhecer as palavras sem segmentação e se reconhece a segmentação vocabular como um aspecto importante na escrita.
TAREFA	<div>UMDIAÉDACAÇAOOUTRODOCAÇADOR</div> <i>Umdiaédacaçaooutrodocaçador</i>
PROCEDIMENTO	Após a entrega da frase à criança a pesquisadora faz as seguintes indagações: a) É possível ler o que está aqui? (Solicita-se que leia) b) Está certo assim, tudo junto, sem separar? c) Não tem importância que esteja escrito assim?
2ª ETAPA	
OBJETIVO	Observar como a criança delimita as palavras numa escrita contínua e se reconhece palavras constituídas de uma ou duas letras.
TAREFA	<div>UMDIAÉDACAÇAOOUTRODOCAÇADOR</div>
PROCEDIMENTO	A criança recebe outra folha, com a mesma frase escrita em letra caixa alta, e solicita-se que separe as palavras em barras, com o auxílio de um lápis.
3ª ETAPA	
OBJETIVO	Verificar se a criança consegue ler outra frase sem segmentação entre as palavras.
TAREFA	<div>Asparedestêmuvido</div>
PROCEDIMENTO	Solicita-se à criança que leia uma frase sem segmentação entre as palavras escrita em letra Arial, tamanho 12, com apenas a primeira letra em maiúscula e as demais minúsculas.

<sup>33</sup> O conjunto destas tarefas juntamente com seus objetivos e procedimentos foram criados exclusivamente para a coleta de dados da presente tese acerca de leitura e escrita controlada sobre segmentação de palavras em escrita contínua. Apenas a segunda etapa que consiste em separar em barras uma frase contínua que é uma adaptação de uma situação experimental utilizada no estudo de Ferreiro (2000): *Entre a sílaba oral e a palavra escrita in*: Emília Ferreiro O ingresso na escrita e nas culturas do escrito (2003).

<b>4ª ETAPA</b>	
OBJETIVO	Observar que estruturas a criança considera como palavra ao ter que decidir que palavras ocuparão os quadradinhos.
TAREFA	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">           Asparedestêmuvido  <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 200px; height: 20px; margin: 5px auto;"></div> </div>
PROCEDIMENTO	Solicitar que a criança escreva dentro dos quadradinhos as palavras da frase acima.
<b>5ª ETAPA</b>	
OBJETIVO	Verificar quais as hipóteses que a criança apresenta frente duas diferentes formas de segmentação, visto que o escrito convencional está presente.
TAREFA	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">           Asparedestêmuvido            As paredes têm ouvido         </div>
PROCEDIMENTO	Solicitar que a criança tente ler a frase hipossegmentada e, depois, a segunda frase, segmentada de forma convencional. Após, a criança deve julgar qual delas ficaria melhor para ler.

Tanto na 2ª quanto na 4ª etapa, a criança que desejasse refazer a separação das palavras, receberia outra folha igual para que se mantivessem todas as formas de registro elaboradas por ela.

Convém ressaltar que, embora o número de quadrados, na 4ª etapa, correspondesse à quantidade de palavras segmentadas de forma convencional, não se desconsiderou a possibilidade desse aspecto interferir na forma como a criança segmentaria as palavras, pois, logo no início, nesta etapa, foram orientadas pela pesquisadora para acrescentar outros quadradinhos ou deixar algum em branco se julgasse necessário.

Estes foram, portanto, todos os instrumentos utilizados neste estudo, no que se refere à coleta de escrita espontânea através das produções textuais e as tarefas referentes à palavra e à segmentação, oriundos das atividades realizadas através de entrevista clínica coletados em 2014. O Quadro 3 apresenta a distribuição das coletas realizadas ao longo desse período.

**Quadro 3 - Distribuição das coletas realizadas em 2014**

Coletas/Mês	Abril	Mai	Junho	Julho	Ag.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
1. Escrita Espontânea									
2. Entrevistas									

### 2.1.3 Procedimentos de análise

Estudos sobre a forma como os espaços em branco entre as palavras são delimitados em textos produzidos por crianças têm sinalizado que, inúmeras vezes, as hipóteses que parecem estar motivando os processos de segmentação em desacordo com a norma possuem uma relação estreita com os constituintes que compõem a hierarquia prosódica (cf. ABAURRE, 1991, 1993, 1997, ABAURRE E CAGLIARI, 1985; CHACON, 2004, 2005, 2006, 2007; CAPRISTANO, 2003, 2007; PAULA, 2007; TENANI, 2004, 2010 E CUNHA 2004, 2010, dentre outros). Desta forma, uma das grandes questões ligadas à constituição da noção de palavra parece estar diretamente ligada à instabilidade em determinar as fronteiras entre as palavras ao produzir uma frase ou um texto escrito.

Tendo em vista que o objetivo geral deste estudo é descrever e analisar dados de segmentação produzidos por um grupo de alunos do ciclo de alfabetização, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra, optou-se por operacionalizar esse estudo da seguinte forma: primeiramente, fará feita uma descrição de todos os processos encontrados nas produções escritas de cada sujeito, classificando-os conforme cada tipo de ocorrência de segmentação não convencional: *hipossegmentação*, *hipersegmentação* e *híbridos* e os *episódios de refacção* à luz da teoria dos constituintes prosódicos.

Os dados oriundos das entrevistas também foram analisados conforme a escala prosódica proposta por Nespor & Vogel (1986). Acreditou-se que a categorização relativa ao tipo de palavra pudesse auxiliar na análise do dado encontrado na escrita infantil, tentando interpretar quais são as fronteiras que as crianças estariam elegendo para determinar os limites gráficos de uma palavra. Essa teoria analisa o modo como o fluxo da fala se organiza em um conjunto finito de unidades fonológicas, além de ser, também, uma teoria das interações, ou seja, das relações de interface entre a fonologia e outros componentes da gramática, mediadas pela prosódia (cf. NESPOR & VOGEL, 1986). Acredita-se que ela foi extremamente pertinente para interpretar questões ligadas à constituição da noção de palavra.

Quanto às respostas sobre o que seria uma palavra, obtiveram-se resultados diferentes entre os sujeitos. Como as respostas revelam diferentes acepções em relação à escrita, este foi o foco da descrição. Após a análise, três categorias emergiram dos dados das entrevistas:

a) **Escrita como referente não relevante:** refere-se às concepções em que nome/palavra podem ser tanto ditas quanto escritas, pois não se faz referência apenas à escrita.

b) **Escrita como referente:** refere-se às concepções em que nome/palavra inicialmente não fazem referência à escrita, mas que ao final acabam utilizando-a como referente.

c) **Escrita como referente relevante:** refere-se às concepções em que nome/palavra fazem referência exclusiva à escrita.

Na sequência serão apresentados os dados de escrita controlada referentes às justificativas das crianças a respeito de suas escolhas de onde segmentar e o que entendem que seja uma palavra.

Para finalizar este capítulo sobre os procedimentos metodológicos, ressalta-se que não se tem o objetivo de realizar amplas generalizações a respeito dos dados coletados, uma vez que estes não permitem fazê-lo; porém, apresentar-se-á uma análise geral sobre as possíveis tendências que podem ser apontadas, tanto nos dados de escrita espontânea, quanto de escrita controlada, a respeito da forma como a criança parece entender o que significa uma palavra.



### 3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

---

Neste capítulo serão apresentadas a descrição e a análise dos dados de seis sujeitos estudados nesta pesquisa, atendendo ao objetivo geral desta tese, que consiste em: descrever e analisar dados de segmentação produzidos por um grupo de crianças do ciclo de alfabetização a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra.

Primeiramente, será realizada a descrição e análise dos dados de escrita espontânea através das ocorrências de situações de segmentação não convencional e de episódios de refacções encontrados nas produções textuais infantis. Os textos não serão transcritos integralmente; de modo geral, serão apresentadas apenas as palavras, conjunto de palavras ou estruturas correspondentes aos dados de segmentação vocabular que possam auxiliar na ilustração das descrições e análises dos dados a respeito da forma como a criança representa graficamente a palavra.

Na sequência, serão apresentados os dados de escrita controlada referentes às tarefas de noção de palavra, de segmentação na fala/escrita e de segmentação de palavra em escrita contínua, nas quais serão analisadas as justificativas das crianças a respeito de suas escolhas de onde segmentar e o que entendem que seja uma palavra.

Pretende-se, por fim, apresentar uma análise geral sobre as possíveis tendências que podem ser apontadas, tanto nos dados de escrita espontânea, quanto de escrita controlada, a respeito da forma como a criança parece entender o que significa uma palavra.

#### **3.1 Hipóteses sobre a palavra através da segmentação vocabular em escrita espontânea (EE)**

O processo de segmentação vocabular é um lugar fecundo para se observar o funcionamento da escrita sob a perspectiva de quem está adquirindo o sistema. Desta forma, a escrita espontânea é relevante para se interpretar o que a criança está concebendo como palavra, pois está mais livre para testar as hipóteses sobre o sistema de escrita que está descobrindo (cf. ABAURRE, 2011).

Assim sendo, serão apresentados os dados de hipossegmentações, hipersegmentações e híbridos encontrados nos textos produzidos por cada um dos sujeitos investigados, coletados através de quatro produções textuais decorrentes de três coletas, realizadas no início, meio e final do ano letivo. Após, os dados serão analisados de forma geral para que se possa ter um panorama das tendências já discutidas na literatura, que serão, posteriormente, comparadas com os dados de escrita controlada oriundos das tarefas realizadas através de entrevista clínica.

Nos quadros, a seguir pode-se observar separadamente, por coleta, o número e o tipo de ocorrência encontrada nas produções de cada criança:

**Quadro 4 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Elisa 1º Ano**

Coletas de TE	1ª Coleta	2ª Coleta	3ª Coleta
Hipo	—	1. cenquere (sem querer)	1. ecomida (e comida) 2. ocirco (o circo) 3. eleiadormir (ele ia dormir)
Hiper	—	1. que rido(querido) 2. ou tro (outro)	—
Híbridos	—	—	—
<b>TOTAL: 06</b>	<b>0</b>	<b>03</b>	<b>03</b>

**Quadro 5 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Bernardo 2º Ano**

Coletas de TE	1ª Coleta	2ª Coleta	3ª Coleta
Hipo	1. umaveis (uma vez) 2. qesixamava (que se chamava) 3. Umaminina (uma menina)	1. aiera (aí era) 2. eo (e o) 3. elasofreu (ela sofreu) 4. esua (e sua) 5. elatinha (ela tinha) 6. quinen (que nem) 7. amor (a morte) 8. secasou (se casou)	1. denoite (de noite) 2. meninoestava (menino estava) 3. seasustou (se assustou) 4. conogaroto (com o garoto)
Hiper	1. é ra – era	1. gen ou (ganhou)	1..que rido (querido) 2. em ventei (inventei)
Híbridos	1. u maminina (uma menina)	—	—
<b>TOTAL: 20</b>	<b>05</b>	<b>09</b>	<b>06</b>

**Quadro 6 - Tipos de segmentações encontradas em cada texto – Letícia 2º Ano**

<b>Coletas de TE</b>	<b>1ª Coleta</b>	<b>2ª Coleta</b>	<b>3ª Coleta</b>
Hipo	—	1. mecazei (me casei)	1. ascores (as cores) 2. baleiae ( baleia e )
Hiper	—	—	1. meta de (metade)
Híbridos	—	—	—
<b>TOTAL: 04</b>	—	<b>01</b>	<b>03</b>

**Quadro 7 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Renan 2º Ano**

Coletas de TE	1ª Coleta	2ª Coleta	3ª Coleta
Hipo	1. pegoumaseta (pegou uma cesta) 2. fuipeafoleta (foi pela floresta) 3. oloticeumaideia (o lobo disse uma ideia) 4. olobofoidacasa (o lobo foi da casa) 5. xapeuziovio (chapeuzinho viu) 6. dacasadavovó (da casa da vovó) 7. ocasadomato (o caçador matou)	1. minhamae(minha mãe) 2. meupai (meu pai) 3. sicasou (se casou) 4. denovo (de novo) 5. masomeupai (mas o meu pai) 6. nocasamento(nocasamento) 7. amaenova (a mãe nova) 8. gostademi (gosta de mim) 9. ojetei (hoje tem) 10. possoi (posso ir) 11. nobaile (no baile) 12. estoubonita (estou bonita) 13. afada (a fada) 14. efuiiao (e fui ao) 15. eumiquesi (eu me esqueci) 16. eurdiomesapatilho(mas eu perdi o meu sapatinho) 17. asoumeusapatilho (achou o meu sapatinho) 18. aminha (a minha) 19. ficourrocha (ficou roxa) 20. eumipisipe (e o meu príncipe) 21. obisipe (o príncipe) 22. seicou (sei com) 23. omasico (o mágico) 24. miefeitesisou (me enfeitiçou) 25. eteis (e três) 26. vaivouta (vai voltar) 27. meianoite(meia-noite) 28. feitisoivaivouta (feitiço vai voltar)	1. tenqueser ( tem que ser) 2. lugragande ( lugar grande) 3. naforesta (na floresta) 4. nucavai (nunca vai)
Hiper		1. a do rou (adorou) 2. di sa parese (desaparece) 3. fi itiso (feitiço) 4. vou tou (voltou)	1. ani mais (animais) 2. a nimais (animais)
Híbridos	1. vaipelafo leta (vai pela floresta) 2. e contoobolo (encontrou o lobo)	1. um mabobola (uma abóbora) 2. queme i anoite (que meia noite) 3. meufei tiso (meu feitiço) 4. e lecolocou (ele colocou) 5. pa rasei pe (pra sempre) 6. vo umi casa (vou me casar)	1. tacu ase (está quase) 2. soso bo (só sobrou) 3. e lesalva (ele salva )
<b>TOTAL: 56</b>	<b>09</b>	<b>38</b>	<b>09</b>

**Quadro 8 -Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Kauan 3º Ano**

<b>Coletas de TE</b>	<b>1ª Coleta</b>	<b>2ª Coleta</b>	<b>3ª Coleta</b>
Hipo	1. Chapeuzinho vermelho (Chapeuzinho vermelho) 2. Vaileva (vai levar) 3. Paravovo (para vovó) 4. aiolobodeuocaminho (aí o lobo deu o caminho) 5. demoroupra (demorou pra) 6. nacasa (na casa) 7. eolobofegouprimiro (e o lobo chegou primeiro) 8. ocasadroudeu (o caçador deu) 9. nolobo ( no lobo)	1. asindela (a Cinderela) 2. cecazou (se casou) 3. paitele (pai dele) 4. elavizou (ela ficou) 5. felizeparacenprinsire (felizes para sempre) 6. sicizou (se casou) 7. querainhama (que rainha má) 8. elamoreu ( ela morreu)	1. mautratavamuinto (maltratava muito) 2. acomida (a comida) 3. buroe (burro e) 4. teicabeça (tem cabeça) 5. coremuinto (corre muito) 6. muinlomedorso (muito medroso) 7. coriamuinto (corria muito) 8. comiamilio (comia milho)
Hiper	1. e rado (errado)	1. a i (aí) 2. vico u (ficou)	1. e ra (era)
Híbridos		1. elesvi vero (eles viveram) 2. ermeudela vico u (e o irmão dela ficou) 3. mau tra tavaiele (maltratava ele)	1. odo no (o dono) 2. cuida vadas (cuidava das)
<b>TOTAL: 34</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>11</b>

**Quadro 9 - Tipos de segmentações encontradas em cada TE – Eduarda 3º Ano**

<b>Coletas de TE</b>	<b>1ª Coleta</b>	<b>2ª Coleta</b>	<b>3ª Coleta</b>
Hipo	1. lobomal (2x) (lobo mal)	1. eum (e um) 2. eai (e aí) 3. querair (queria ir) 4. afesta (a festa) 5. roupaparair (roupa para ir) 6. afada (a fada) 7. ea (e a) 8. aela (a ela) 9. ofetiço (o feitiço) 10.eo (e o) 11.dinporta (de porta) 12.ateque (até que) 13.sequeria (se queria)	1. eo (e o) 2. paramim (para mim)
Hiper	1.chapeuzi nho (chapeuzinho) 2. es to (estou) 3. in do (indo) (2x) 4. in quan to (enquanto) 5. es tava (estava) 6. em comtro (encontrou) 7. de po is (depois) 8. pla nejar (planejar) 9. com ce guir (conseguir) 10. che gar (chegar) 11. pri meiro (primeiro) 12. quan do (quando) (2x) 13. che gou (chegou) 14. es tava (estava) 15. ca ma (cama) 16. çau varo (salvaram)	1. a pareceu (apareceu)  2. em bora (embora)	1. a tendeu (atendeu)  2.a migo (amigo)  3.a quela (aquela)  4.in ventase (inventasse)
Híbridos	—	—	—
<b>TOTAL: 38</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>06</b>

Como é possível observar, há uma predominância de dados de hipossegmentação sobre dados de hipersegmentação e híbridos, tendência já atestada em estudos sobre a escrita infantil, segundo a qual os dados de hipossegmentação são mais frequentes no início da alfabetização e tendem a diminuir com o avanço da escolarização (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 1999). Nota-se que, com exceção dos dados de Eduarda, o predomínio das hipossegmentações se mantém em todas as coletas realizadas. Algumas crianças apresentaram certa oscilação no número de ocorrências de hipossegmentações por coletas. Tal oscilação parece reforçar a premissa de que a aquisição da escrita não pressupõe um sistema pronto. O alfabetizando passa por diversos momentos de construção e reconstrução, para, por fim, apropriar-se da norma escrita (cf. FERREIRO, 2004).

Nesse sentido, o texto espontâneo é capaz de evidenciar esses momentos em que o alfabetizando parece oscilar entre o que está concebendo como certo e o que é aceito pelas convenções ortográficas (cf. ABAURRE, 1991). Assim, a oscilação presente na escrita dos sujeitos investigados é um dos aspectos característico de um processo cognitivo em vias de evolução, evidenciando o quanto a aquisição da escrita é adquirida de forma contínua, porém, nada linear (cf. FERREIRO, 1991).

No que se refere aos aspectos estruturais dessas ocorrências de hipossegmentações, observou-se que a grande maioria corresponde a formações que unem uma palavra gramatical a uma de conteúdo. Pode-se observar que a palavra gramatical envolvida nos processos de hipossegmentação corresponde à categoria dos clíticos,<sup>34</sup> que, às vezes, não são representados na escrita infantil como uma unidade linguística independente<sup>35</sup>, as crianças os escrevem como se fossem uma sílaba integrante da palavra de conteúdo que os sucede (cf. ABAURRE, 1991; FERREIRO & PONTECORVO, 1996; CUNHA, 2004). No que se refere às palavras localizadas numa posição adjacente a esses clíticos, formando as ocorrências de hipossegmentação, pode-se observar que a grande maioria é relativa à classe dos

---

<sup>34</sup> Os clíticos abordados nesse estudo dizem respeito aos monossílabos átonos, como artigos: a(s), o(s); determinadas preposições: com, de, em, por e as contrações com artigos: de + o(s) = do(s), de + a(s) = da(s); pronomes pessoais do caso oblíquo: me, te, se, lhe(s), nos, vos, o(s) e a(s) e algumas conjunções: e, ou, mas.

<sup>35</sup> Embora os clíticos sejam considerados palavras do ponto de vista morfológico e sintático, do ponto de vista fonológico constituem-se formas dependentes que, sozinhas, não constituem uma palavra fonológica pela ausência de acento.

substantivos (*casa*, *garoto* e *cores*). E, em menor incidência, verbos (*casou*, *sofreu* e *vai*).

Observou-se que em certas ocorrências de hipossegmentação a motivação prosódica gerou ocorrências como: ‘possoi’ (posso ir) e ‘vaivouta’ (vai voltar) que são estruturas típicas da fala. No entanto, verificou-se, também a existência de estruturas que mesmo hipossegmentadas estavam escritas conforme as normas ortográficas: ‘nobaile’ (no baile) ou ‘denoite’ (de noite), quando o que normalmente se ouve, segundo o dialeto gaúcho de Pelotas, seriam [i] (denoite>dinoiti/denoiti). Esses erros e acertos<sup>36</sup> evidenciam o quanto o processo de aquisição da escrita constitui-se num período de experimentações advindas ora dos conhecimentos que a criança já possui inconscientemente sobre a língua, ora sob influência das práticas de letramento<sup>37</sup> a que está exposta (cf. CHACON, 2007; CAPRISTANO, 2007; CUNHA, 2004).

Verificou-se, ainda, que as hipossegmentações que unem um clítico a uma palavra de conteúdo, formando uma palavra fonológica, são as mais recorrentes na escrita espontânea dos sujeitos investigados. No entanto, há também outros tipos de juntura, que extrapolam os limites da palavra fonológica e que se estendem aos limites da frase como o que se observa em: “minhamãe” (minha mãe). A juntura de duas palavras fonológicas, [minha]ω[mãe]ω, formam uma frase entonacional, [minhamãe]l (cf. NESPOR & VOGEL, 1986).

Quanto aos dados de hipersegmentação, observou-se que, em geral, são bem mais escassos, se comparados aos de hipossegmentação, o que sinaliza que essas crianças ainda podem estar usando a fala como a principal referência nas suas produções textuais. Os dados de hipersegmentação apresentados a seguir mostram que a separação indevida das palavras presentes na escrita dessas crianças resulta, à esquerda, em alguns dados, em estruturas que coincidem com as palavras gramaticais da língua, como os exemplos: ‘que rido’ (querido); ‘em ventei’ (inventei) e ‘a pareceu’ (apareceu). A inserção de espaço parece, portanto, ter acontecido em decorrência do reconhecimento nas sílabas iniciais que correspondem a palavras gramaticais, a saber, ‘que, em e a’, corroborando o padrão já atestado em estudos

---

<sup>36</sup> Erros e acertos tendo como parâmetro a norma escrita.

<sup>37</sup> A perspectiva de letramento abordada neste estudo refere-se a todas as atividades de leitura e escrita de acordo com a perspectiva teórica de Magda Soares (1997).



sobre segmentação não convencional em período inicial de escrita (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; CHACON, 2004; CAPRISTANO, 2004).

Além do isolamento de estruturas gramaticais à esquerda, se percebe que à direita resultam tanto palavras que correspondam ao léxico, como em ‘a pareceu’ (apareceu) ou como no dado ‘que rido’ (querido); que não corresponde a palavras lexicais (cf. CUNHA, 2004). Em relação a este último, segundo Baez (1999), o fato de os alfabetizandos grafarem palavras aparentemente sem sentido parece não causar estranhamento a eles, pois, quando precisam escrever pseudopalavras, o fazem sem qualquer tipo de questionamento semântico. Desta forma, a tentativa de preservar a estrutura que fica à direita, referente aqui às palavras dissílabas ou trissílabas paroxítonas, parece estar relacionada à constituição de pés métricos (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; CHACON, 2004).

Observou-se, também, que há momentos em que não foram os critérios semânticos que influenciaram as ocorrências de dados de hipersegmentação, mas a presença do acento prosódico, que se constituiu em um lugar privilegiado para a inserção de um limite gráfico não convencional na fronteira em que esteve presente essa proeminência, como em, por exemplo, ‘em bora’ (embora).

Desta forma, os dados apresentados corroboram a influência de constituintes prosódicos mais altos na formação de estruturas maiores do que a palavra fonológica nos dados de hipossegmentação (a frase entonacional e o enunciado), como já atestado na literatura (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; CHACON, 2004), e, nos dados de hipersegmentação, a motivação advinda de constituintes mais baixos da hierarquia (sílabas e pé). Assim como o papel do clítico, que, nos dados de hipossegmentação, funciona, num primeiro momento, como uma não-palavra e, depois, com a imersão em práticas de letramento, acaba por ser reconhecido, provocando grafias em que sílabas iniciais de palavras são delas desconectadas e resultam em dados de hipersegmentação.

A respeito dos dados híbridos, de acordo com Cunha (2004), são dados que mostram hipo e hipersegmentação em uma mesma estrutura, como ‘queme i anoite’ (que meia noite), ‘odo no’ (o dono) respectivamente. Apareceram em número bastante reduzido em comparação aos dados de hipossegmentação.

### **3.1.1 Análise dos indícios de hipóteses do que seja uma palavra: segmentação vocabular em EE**

Com base nos dados das ocorrências de segmentações não convencionais encontrados na escrita espontânea dos sujeitos investigados, verificou-se que os critérios linguísticos subjacentes às grafias de palavras de forma não convencional revelam indícios das hipóteses do que a criança está compreendendo como palavra. Como foi possível verificar, as crianças, quando escrevem, estão de certa forma operando com a noção de palavra fonológica podendo partir de constituintes mais altos da hierarquia prosódica (hipossegmentação) até os mais baixos (hipersegmentação). Observou-se ainda que, além dos aspectos fonológicos e semânticos, a criança, por vezes, parece lidar com informações que são fruto da sua inserção em práticas letradas o que a leva a realizar escolhas de onde segmentar, que coincidem com aspectos normativos da escrita.

Todos esses aspectos reafirmam o quanto esses erros de segmentação são reveladores de um modo de pensar e refletir sobre a língua sob a ótica de quem está apreendendo esse sistema. No entanto, além dessas ocorrências de dados de segmentação não convencional, os episódios de refacções na escrita infantil também podem auxiliar na interpretação dos dados oriundos da escrita espontânea no que se refere às acepções a respeito da palavra, assunto tratado na subseção a seguir.

### **3.2 Refacção em segmentação de palavras na escrita espontânea (EE)**

Nesta seção serão apresentados os dados de escrita espontânea (EE) referentes aos episódios de refacção que correspondem aos momentos nos quais as crianças interrompem a escrita para reelaborarem o que escreveram. Considera-se que tais dados podem fornecer elementos que auxiliem na compreensão do processo de conceituação de palavra formulado pela criança durante a aquisição da escrita.

Deste modo, objetiva-se descrever os possíveis fatores que influenciaram os movimentos de refacção ligados à segmentação de palavras, em produções textuais infantis, verificando, em especial, movimentos de apagamentos de traçado inicial de letras, sílabas ou palavras, durante a produção da escrita infantil. Não serão

considerados outros tipos de refacção não relacionados à segmentação entre as palavras.

A organização do mapeamento das refacções foi realizada após a leitura cuidadosa de todos os textos dos sujeitos. Posteriormente, separou-se cada caso de refacção por coleta de produção textual e por sujeito. Esses dados foram organizados conforme dois momentos: o registro da escrita inicial, expressos nas estruturas linguísticas apagadas e o registro da escrita final que corresponde à reescrita após o apagamento do registro inicial. Ao analisar os dados dos sujeitos<sup>38</sup>, considerou-se que os movimentos de refacção ocorreram motivados por questões que podem ser classificadas no âmbito da fonologia ou da ortografia, tema da subseção a seguir.

### **3.2.1 As refacções de ordem fonológica e ortográfica**

Dentre os sujeitos pesquisados, as escritas de Letícia, Kauan e Eduarda apresentaram ocorrências de refacções que iniciaram com registros de hipossegmentações e foram apagadas para serem reescritas segmentadas de forma ortográfica, conforme se pode conferir, nos Quadros 10, 11 e 12, a seguir:

---

<sup>38</sup> Não há refacções nos textos de Elisa, sujeito pertencente ao 1º ano do clico de alfabetização. Os dados aqui expostos correspondem aos demais sujeitos investigados.

**Quadro 10 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Letícia 2ºano**

TE	Registro Inicial	Registro Final	Total de refacções
1º	—	—	—
2º	lavroxo (lavar o chão) feisma (fez mágica)	lavar o xão feis majica	02
3º	éeste (é este) JoãoVito (João Vitor)	é este João Vito	02
4º	—	—	—
			<b>TOTAL: 04</b>

**Quadro 11 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Kauan 3º ano**

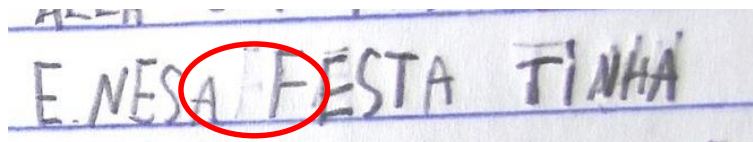
TE	Registro Inicial	Registro Final	Total de refacções
1º	dopara (do para) camada (cama da)	do para cama da	02
2º	nesafesta (nesta festa)	nesta festa	01
3º	asua (a sua)	a sua	01
4º	—	—	—
			<b>TOTAL: 04</b>

**Quadro 12 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Eduarda 3º ano**

TE	Registro Inicial	Registro Final	Total de refacções
1º	—	—	—
2º	como (com o) <sup>39</sup>	com o	02
3º	—	—	—
4º	purque (porque)	pur que	01
			<b>TOTAL: 03</b>

<sup>39</sup> A criança realizou a mesma refacção duas vezes no mesmo texto.

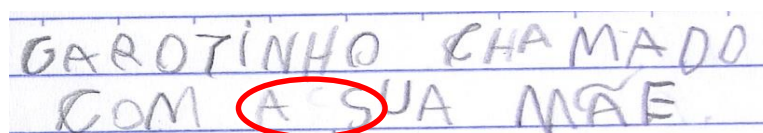
Como se pode observar, inicialmente os três sujeitos realizaram o mesmo tipo de movimento nas refacções, já que o registro inicial parece ter sido guiado por aspectos prosódicos. Desse modo, em hipossegmentações como: ‘camada’(cama da), a criança uniu uma palavra prosódica (cama) a um clítico (da) ou, ainda, como ‘feisma’ (fez mágica), juntou duas palavras prosódicas (cf. NESPOR & VOGEL, 1986). Após os apagamentos, as crianças pareceram reconhecer os limites gráficos entre essas palavras, inserindo espaços em branco de forma convencional. Um dos episódios de refacção encontrados na escrita espontânea desses sujeitos podem ser conferidos, a seguir, (Fig.06)



**Figura 6 - Fragmento da 2ª produção textual de Kauan com marcas de refacção**

No fragmento do texto de Kauan, observou-se que a criança apagou a palavra ‘festa’ para refazer mais distanciada da palavra ‘nesa’ (nessa), fato que pode ser observado pelas sombras deixadas pelo apagamento mal sucedido da letra ‘f’, exemplificando um movimento de refacção, que resultou na escrita segmentada ortograficamente.

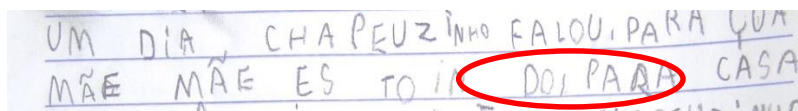
Têm-se outro exemplo a seguir (Fig.07) no qual a criança parece que, ao escrever, já sabe que o pronome ‘sua’ escreve-se separado do artigo ‘a’ e, por isso, apaga tão logo percebe que escreveu a primeira letra da palavra sem deixar o devido espaço:



**Figura 7 - Fragmento da 3ª produção textual de Kauan com marcas de refacção**

Há, ainda, registro de apagamento apenas do primeiro traçado da letra, quando, por exemplo, Kauan, ao terminar de escrever o que seria a última sílaba da palavra ‘indo’ e início da seguinte ‘para’, a criança chegou a iniciar o traçado da letra

‘p’, mas como estava muito próximo da última palavra, acabou não apagando o traço, apenas o abandonou e terminou de escrever a preposição mais afastada para demarcar que eram palavras separadas (Fig.08):



**Figura 8 - Fragmento da 1ª produção textual de Kauan com marcas de refacção**

Na escrita de Eduarda se observou a presença de dois casos de refacção iguais. Na tentativa de escrever ‘com o prinsipe’ (com o príncipe), a criança, por duas vezes, primeiramente, hipossegmentou a preposição ‘com’ e o artigo ‘o’, e após, apagou e refez demarcando bem o espaçamento entre estas duas palavras. O primeiro registro deste caso de refacção pode ter sido motivado pelo contorno entonacional, [ [como] φ [prinsipe] φ] I, e, após, em função do reconhecimento ortográfico dessas estruturas na escrita (com,o), foram, então, separados pela criança, provavelmente, como resultado de práticas de letramento.

Assim como nos demais exemplos, visualizados nos quadros referentes às refacções de cada um dos três sujeitos, Letícia, Kauan e Eduarda, é possível constatar que o registro gráfico inicial partiu, na maioria dos casos, de critérios fonológicos e o momento da refacção finalizou com a escrita das palavras segmentadas ortograficamente, possivelmente por influência da inserção em práticas letradas (cf. CAPRISTANO & CHACON, 2014). Como se viu, os episódios de refacção surgiram logo após o apagamento de uma palavra, letra ou apenas o traçado inicial de uma letra.

No entanto, nem todas as refacções analisadas tiveram o registro final grafado de forma convencional. Nos dados de Bernardo e Renan, foi possível perceber que o contrário também pode ocorrer. A criança pode iniciar escrevendo as palavras segmentadas de forma convencional e após refazer a sua escrita em desacordo com as normas da língua. Ou, ainda, escrever inicialmente as palavras de forma não convencional e logo após a refacção gerar outra estrutura também em desacordo com a norma.

Nos dados de Bernardo e Renan, Quadros 13 e 14, a seguir, é possível acompanhar os movimentos de escrita inicial e final originados nos momentos de refacção no que se refere à segmentação entre palavras:

**Quadro 13 - Dados de refacção em cada coleta de EE – Bernardo 2º ano**

TE	Registro Inicial	Registro Final	Total de refacções
1º	umaveiu (uma vez u)	umaveis uma (uma vez uma) umaveis u maminina (uma vez uma menina)	01
2º	prinsipe tamben (príncipe também) comamor (com a morte)	prinsipe <b>eo</b> prinsipe (príncipe e o príncipe) com amor (com a morte)	02
3º	encasa (em casa)	en casa	01
4º	—	—	—
			<b>TOTAL: 03</b>

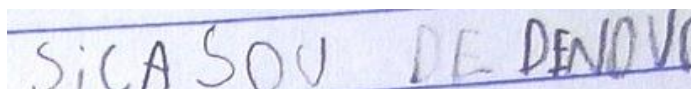
**Quadro 14 - Dados de refacção em cada coleta de TE – Renan 2º ano**

TE	Registro Inicial	Registro Final	Total de refacções
1º	—	—	—
2º	de novo	denovo (de novo)	01
3º	lugra gande (lugar grande) esai ( e sai)	lugragande (lugar grande) e sai	02
4º	nuca vaipara( nunca vai parar).	nucavai para (nunca vai parar)	01
			<b>TOTAL: 04</b>

Nos dados de refacção na escrita de Bernardo e Renan os critérios que parecem mais motivar os movimentos de refacção em suas escritas são critérios fonológicos<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Os sujeitos, Renan e Bernardo, apresentaram apenas um dado de refacção que inicia com registro de palavras hipossegmentada e terminam segmentadas de forma convencional.

No fragmento da escrita espontânea de Renan, é possível verificar que depois de ter registrado a estrutura 'de novo' em consonância com as convenções ortográficas, apagou a preposição 'de' e a reescreveu hipossegmentada à palavra seguinte como se fosse sua sílaba pretônica, criando assim, um caso de segmentação não convencional originado por **refacção**: (Fig.09):



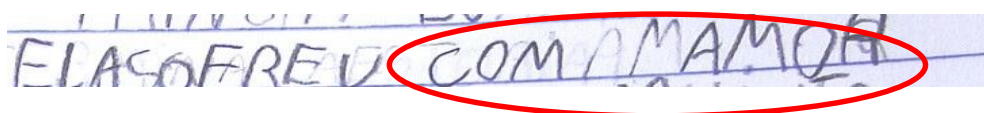
**Figura 9 - Fragmento da 2ª produção textual de Renan com marcas de refacção**

Em outros momentos a refacção surgiu de um caso de segmentação não convencional que, após ser refeito, gerou outra estrutura linguística também em desacordo com a norma, como se pode conferir, no conflito gerado por Renan se escrevia 'nuca vaipara' (nunca vai parar) ou 'nucavai para' (nunca vai parar) (Fig. 10):



**Figura 10 - Fragmento da 4ª produção textual de Renan com marcas de refacção**

Outro dado que parece ser motivado por um critério fonológico e originou outro também com base prosódica foi o episódio de refacção encontrado na escrita de Bernardo. Inicialmente a criança escreveu a hipossegmentação 'comamor' (com a morte), mas depois decidiu separar a preposição 'com' das palavras seguintes 'amor' (a morte), resultando na juntura de um clítico com uma palavra de conteúdo (Fig.11):



**Figura 11 - Fragmento da 2ª produção textual de Bernardo com marcas de refacção**

Nesse sentido parece que tais episódios de refacção na escrita de Bernardo e Renan foram, ora são guiados por critérios de ordem ortográfica ora fonológica. Nas figuras 10 e 11 pode-se observar que as preposições 'para' e 'com' que anteriormente



estavam hipossegmentadas são reelaboradas indiciando o reconhecimento dessas estruturas na língua como resultantes de suas imersões em práticas letradas. Assim como é possível perceber também que em outros momentos as escolhas de segmentação indicam a percepção de determinados domínios da hierarquia prosódica (cf. Nespor & Vogel, 1986) como se pode conferir em (01):

(01)

- a. sílaba( $\sigma$ ) : ‘eo’ (e o)
- b. pé métrico ( $\Sigma$ ): esai ( e sai)
- c. palavra fonológica ( $\omega$ ) : ‘denovo’ (de novo)
- d. frase fonológica ( $\varphi$ ) : ‘lugragande’ (lugar grande)<sup>41</sup>
- e. frase entonacional (I): ‘umaveis u maminina’  
(uma vez uma menina)

Pode-se dizer que a oscilação da forma como esses sujeitos, que ora separam ora juntam, reelaborando a segmentação em sua produção escrita, está ligada a pontos de delimitações de fronteiras que correspondem aos constituintes prosódicos (sílaba, pé, palavra fonológica e frase fonológica e entonacional), o que indica a percepção de estruturas prosódicas e rítmicas da organização da fala que em determinados episódios perpassam pela escrita desses alfabetizando.

### 3.2.2 As refacções em casos de flutuações

Verificou-se, nas produções analisadas de todos os sujeitos, certos momentos em que coexistem no mesmo texto a grafia de uma determinada palavra que ora aparece na escrita da criança segmentada convencionalmente e ora hipossegmentada, são os chamados casos de flutuação (cf. CHACON, 2004). Movimentos como este podem ser observados no texto de Bernardo quando hipossegmentou o artigo ‘um’ com uma palavra de conteúdo ‘vez’. Após, gerou um híbrido com a estrutura ‘u maminina’ e, por fim, acabou hipossegmentado novamente a estrutura ‘umaminina’ no mesmo texto (Fig. 12):

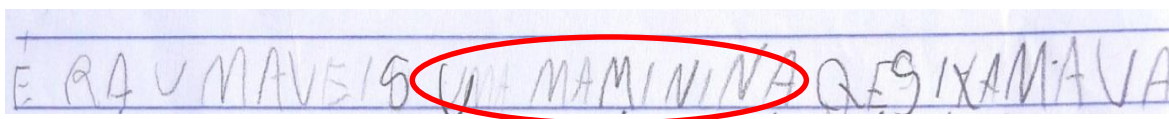
---

<sup>41</sup> Por reestruturação.

É RA UMAVEIS U MAMININA QESIXAMAVA  
XAPÉUZINHO VERMELHO ÉRA UMAMININA LEGAL

**Figura 12 - 1ª produção textual de Bernardo**

No entanto, esses tipos de ocorrências já foram verificadas em estudos como os de Tenani e Chacon (2006), que inferem que as reelaborações tanto podem recuperar características prosódicas como indiciar que a criança, por influência das práticas letradas, identificaria certos limites gráficos. Contudo, o que chama a atenção não são as formas coexistirem, mas o que motivaria a criança a realizar a refacção em apenas uma dentre todas as outras formas de estruturas grafadas. No caso do texto de Bernardo, o conflito aconteceu apenas na segunda vez que precisou grafar o artigo indefinido ‘um’ como se pode observar no fragmento abaixo (Fig.13):



**Figura 13 - Fragmento da 1ª produção textual de Bernardo com marcas de refacção**

Foram três tentativas. Primeiramente a criança escreveu a estrutura ‘UMAVEIU’ (uma vez u). Após, ao perceber que tinha esquecido a letra ‘s’ para completar a palavra ‘ves’ (vez), apagou a letra ‘u’ e a separou da estrutura inicial e reescreveu segmentando corretamente o artigo ‘um’. No entanto, Bernardo não julgou essa forma como a mais apropriada e decidiu novamente segmentá-la, originando o dado híbrido. Os movimentos de refacção, em relação à dúvida da criança de como segmentar o artigo indefinido ‘um’, podem ser observados a seguir em (02):

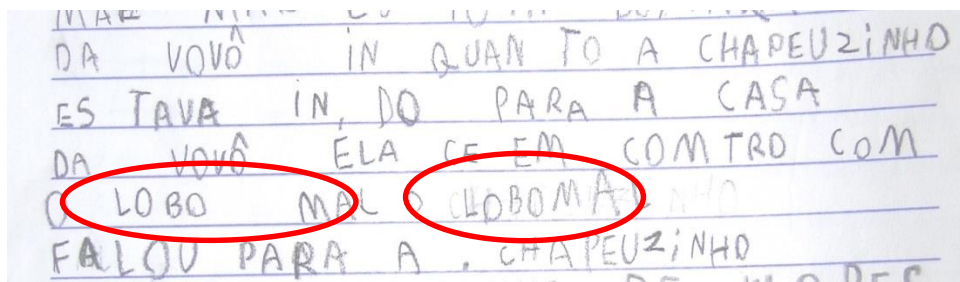
(02)

- a. É RA UMAVEIU
- b. É RA UMAVEIS UMA
- c. É RA UMAVEIS U MAMININA

Híbrido: u maminina (uma menina)

Como se pôde observar, esse episódio de refacção gerou um conflito para a criança, que precisou fazer escolhas em mais do que apenas duas opções de escrita.

Ainda no que se refere às refacções em uma das estruturas dentre outras segmentadas de formas diferentes, têm-se a escrita de Kauan, na qual coexistem diferentes grafias das palavras 'lobo mal', que, por vezes, estão escritas juntas e outras em separado (Fig.14):



**Figura 14 - Fragmento da 1ª produção textual de Kauan com marcas de refacção**

Nas quatro ocorrências da escrita dessas palavras, a criança, primeiramente, segmentou de forma convencional, depois, quando ia escrever novamente separadas, decidiu apagar e refazer a sua escrita de forma hipossegmentadas. Depois tornou a hipossegmentar e na última vez que precisou escrevê-las segmentou de forma convencional. No entanto, de todos os momentos em que escreveu a estrutura 'lobo mal', apenas na segunda vez a criança realizou uma refacção. Cabe interrogar por que em apenas uma das quatro ocorrências a criança vivenciou um conflito com as mesmas palavras escritas na sequência. Parece não ser suficiente detectar se as refacções podem ser motivadas por critérios fonológicos ou ortográficos, mas entender por que determinada estrutura ganha destaque em relação a outras, chegando a ser reescrita pela criança. Daí a importância de se verificar o tempo de duração dessas refacções, saber o que fez a criança parar e refazer sua escrita inicial.

### **3.2.3 As refacções e o tempo de reparo**

Ao analisar os momentos em que as crianças estavam escrevendo suas produções textuais, foi possível verificar episódios específicos durante a escrita do texto em que a criança relê o que está escrevendo e opta por reformular. Porém, essa

leitura é feita durante a escrita e apenas com determinadas palavras, retomadas após uma pausa, que pode acontecer por diferentes motivações.

No caso dos textos referidos anteriormente, o conflito gerado na grafia do artigo indefinido para Bernardo ocorreu quando percebeu que tinha esquecido de colocar a letra 's' na palavra 'ves' (vez). Após, ao retomar a leitura, acabou dando ênfase à primeira letra do artigo indefinido 'um', que, de tantas vezes murmurada pela criança, acabou escrevendo a letra inicial do artigo separada do restante da palavra.

Já no caso da refacção 'lobomal', na escrita de Kauan, a refacção foi originada logo após a pausa que a criança fez para pensar a sequência da narrativa que coincidiu com o início da tensão da narrativa que promoveu um contorno entonacional murmurado pela criança enquanto escrevia, conforme representado em (03).

(03)

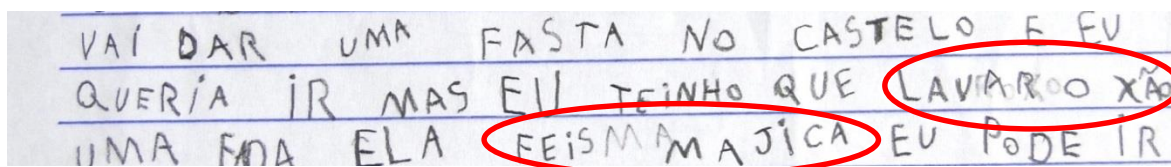
[ [O **lobomal**] I [falou] I [para a chepeuxinho] I ] U

Como se pode observar, a criança parece gerar uma tensão na narrativa no momento em que a chapeuzinho irá encontrar um lobo que não se trata de qualquer lobo, mas um que é mau: 'ELA CE EM COMTRO COM O LOBO MAL' (Ela se encontrou com o lobo mal), com isso, tem-se a palavra 'mau' em destaque. Após uma pausa se teria o retorno à sequência da história, conforme o contorno entonacional representado em (03), que pode ser interpretado como resultante de uma estrutura tópico-comentário, que de acordo com Pontes (1987) é uma construção cuja característica principal é a de colocar em evidência um elemento, chamado de tópico (O Lobo mal), e faz-se sobre esse tópico um comentário (falou para a chapeuzinho).

Convém ressaltar que, tanto a ocorrência de segmentação não convencional de Bernardo quanto a de Kauan, são resultado do contorno entonacional gerado pela forma como a criança murmurou as palavras enquanto escrevia. É, portanto, a forma dessa 'voz baixa' que orienta o contorno entonacional em determinados contextos de escrita. Isso significa dizer que a criança não está simplesmente escrevendo como se fala, não se trata apenas de uma escrita reflexo de seu modo de falar.

Em outros momentos, a refacção pode acontecer num mesmo texto por motivações diferentes. Podem ser influenciadas pela releitura de uma palavra que ficou grafada pela criança de uma forma que gerou um estranhamento, e, ainda, no

mesmo texto, em outro episódio de refacção, ter sido influenciado pelo reconhecimento de que se tratava de duas e não de uma palavra a forma grafada pela criança. Pode-se observar esses dois movimentos no fragmento do texto, a seguir, escrito por Letícia (Fig.15):



**Figura 15 - Fragmento da 2ª produção textual de Letícia com marcas de refacção**

A análise da gravação em vídeo mostra que, ao terminar de escrever essa estrutura, a criança tentou ler, lentamente, com o auxílio do lápis, mas não obteve sucesso. Na segunda tentativa de leitura, movimentando a cabeça em sinal de negação, segura a borracha e verbaliza em voz baixa: 'lavá... lavar o...lavar o chão...é...não é?'. Em seguida, fica um tempo apenas olhando para a estrutura e verbaliza novamente em voz baixa: 'lavar ôoo chão...é, tá'. Assim, diante da estrutura inicial 'lavroxo' preserva as letras 'lav' apagando o restante e, em seguida, completa finalizando com a escrita: lavar o xão (lavar o chão). Portanto, neste caso, foi o estranhamento da estrutura escrita que motivou a refacção.

No dado seguinte 'feis majica' (fez mágica), diferentemente do conflito anterior, que durou 1 minuto e 2 segundos, ao escrever a estrutura 'feisma', Letícia lê, rapidamente, enquanto escreve e decide apagar a sílaba 'ma'. Ao reescrevê-la, a separa da palavra feis (fez) e verbaliza de forma enfática a primeira sílaba da palavra mágica (ma-) e reforça o lápis na letra 'm' da palavra majica (mágica). Ambas as estruturas sofreram refacções durante a escrita e foram lidas pela criança em voz baixa enquanto escrevia.

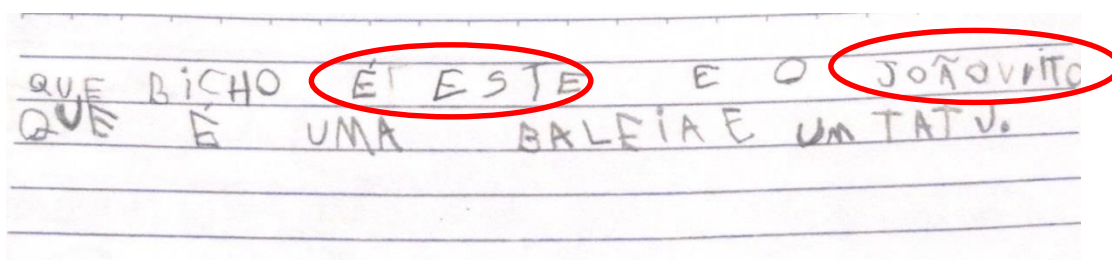
Nenhum dos sujeitos revisou o texto após concluí-lo. Desta forma, as refacções foram feitas em estruturas específicas no texto logo após algum tipo de pausa, como as recém-descritas. Verificou-se que, em certos momentos, é o retorno à escrita, após uma pausa, que faz com que a criança releia a última palavra e a segmento com base em critérios fonológicos. Só que isso não acontece a todo o instante, mesmo que a criança já tenha grafado a mesma estrutura ou volte a grafá-la mais tarde.

No entanto, convém verificar, também, se o registro inicial e final, nos episódios de refacção, poderiam ter sido, também, motivados por aspectos semânticos ou prosódicos.

### 3.2.4 As refacções motivadas por aspectos semânticos e/ou prosódicos

Nos contextos de refacções observados, verificou-se que algumas ocorrências, após a pausa na escrita, podem ter sido motivadas por aspectos de ordem semântica e/ou prosódica.

Nas refacções encontradas no 3º texto produzido por Letícia têm-se dois exemplos que podem ter sido influenciados por aspectos semânticos/prosódicos, conforme se pode conferir a seguir na (Fig. 16):



**Figura 16 - Texto da 3ª oficina de produção textual de Letícia**

No primeiro movimento de refacção entre as palavras 'É ESTE', em que a criança, ao terminar de escrever o verbo 'é' e iniciar a primeira letra do pronome 'este', opta por apagar e reescrever para afastá-las, assim como na ocorrência da hipossegmentação 'JoãoVito' (João Vitor), podem ter ocorrido em função da relação semântica/prosódica estabelecida pela ação de indagação/resposta do referente: 'Que bicho **éeste**? É o **JoãoVitor**' originando uma proeminência prosódica em ambos os casos.

No segundo texto de Bernardo, ao escrever, primeiramente a frase: ELA GOSTAVA DO PRINSIPE TAMBEN, a criança resolveu apagar a palavra 'tamben' (também) para colocar a conjunção 'e' e o artigo definido 'o' repetindo após a palavra 'prinsipe' (príncipe) como se quisesse reforçar a ideia de que a princesa gostava do príncipe e ele dela. Só que ao decidir por essa estrutura acabou por hipossegmentar

a conjunção com o artigo: eo (e o). O movimento da refacção pode ser conferido a seguir (Fig.17):



**Figura 17 - Fragmento da 2ª produção textual de Bernardo com marcas de refacção**

Notou-se que houve uma mudança de estrutura prosódica de um enunciado, [ela gostava do prinsipe também] U para uma frase entonacional [ela gostava do prinsipe]  $\varphi$  [eo]  $\varphi$  [prinsipe]  $\varphi$  ] I como forma de intensificar o sentimento mútuo entre os personagens.

Desta forma, os exemplos apresentados nessa subseção exemplificam os momentos em que as refacções na escrita dos sujeitos investigados parecem ser influenciadas por aspectos semânticos e/ou prosódicos.

### 3.2.5 Análise das refacções em segmentação de palavra gráfica

As refacções evidenciam episódios do processo de aquisição da escrita vivenciados pela criança, que são marcados pela tentativa de resolver um conflito, em que o resultado final nem sempre estará em consonância com a norma ortográfica. No entanto, é a partir dos movimentos de registro gráfico inicial até o registro gráfico final que é possível inferir que noção de palavra a criança pode estar (re)formulando enquanto refaz e reelabora o que escreveu inicialmente.

Como se pôde perceber, o primeiro registro de escrita nos episódios de refacção analisados, foram grafados de modo hipossegmentado, o que sinaliza que, também, nas rasuras, assim como nos casos de segmentação não convencional, a percepção da criança sobre aspectos prosódicos acabam em alguns momentos, influenciando a forma de segmentar as palavras na escrita. A incidência maior foi de casos de juntura de clítico com palavra de conteúdo (cf. CHACON, 2004; CAPRISTANO 2007).

Quanto à última forma gráfica, após a refacção, na maioria dos casos as palavras foram segmentadas de forma convencional, o que pode ser interpretado

como consequência da maior inserção da criança em práticas letradas, o que acabaria modificando a representação da escrita para ela (cf. CAPRISTANO, 2007,2013). Desta forma, se poderia inferir que as crianças estariam realizando um processo de reelaboração na forma como segmentam as palavras porque reconhecem seus limites gráficos convencionais. No entanto, essas são suposições com base no que a escrita das crianças é capaz de revelar, pois as refacções podem evidenciar os caminhos por elas experimentados para entender o que é uma palavra gráfica sem, necessariamente, utilizar critérios morfológicos.

Além disso, tão relevante quanto compreender se os critérios que motivam as refacções são fonológicos/semânticos/ortográficos, é saber, também, o que acontece e o que motiva a criança a interromper a sua escrita e refazê-la. Observou-se a presença de diferentes aspectos que podem mobilizar a criança a realizar refacções em suas escritas que nem sempre irão convergir com a forma de segmentação convencional, porque em certos momentos a criança irá segmentar o seu texto conforme o contorno entonacional gerado pelo murmúrio que produz enquanto escreve. Em outros episódios serão motivadas por pausas geradas em função do estranhamento da forma como a própria criança grafou uma estrutura linguística, resultado de sua inserção nas práticas de escrita formal.

Viu-se ainda que esses reparos não serão realizados pela criança todo o tempo; que o escrevente não relê ou controla tudo que escreve, daí os casos em que, diante de diversas formas diferentes de segmentação da mesma estrutura, casos de flutuação, apenas uma determinada estrutura recebe atenção da criança para ser refeita.

Desta forma, os movimentos de refacção encontrados na escrita espontânea constituem também um grande campo de investigação sobre as hipóteses formuladas pela criança sobre o sistema de escrita. Caberia ainda responder se nos casos de refacção, que culminam com uma escrita segmentada de forma ortográfica, se poderia inferir que a criança está interpretando todas aquelas estruturas segmentadas convencionalmente como sendo palavras. Para tanto, analisou-se, além da escrita espontânea, dados de escrita controlada, em que foi possível ouvir as justificativas das crianças a respeito da forma como decidiram segmentar as palavras e, conseqüentemente, as suas definições do que compreendem por palavra. Os resultados dessa análise serão apresentados na seção seguinte.



### 3.3 Acepções sobre a palavra sob a perspectiva da criança

Nesta segunda parte da descrição e análise, serão apresentados os oriundos das entrevistas individuais, conduzidas com o método clínico- crítico piagetiano, conforme proposto por Carraher (1989), com o propósito de compreender as acepções a respeito da palavra e as razões das escolhas referentes à segmentação vocabular realizada pelos sujeitos investigados. As coletas ocorreram no início, meio e final do ano e todas seguiram o mesmo padrão com três tarefas: *noção de palavra*, *segmentação fala/escrita* e *segmentação de palavras em escrita contínua*, em cada uma das sessões, mudando apenas as sentenças utilizadas<sup>42</sup>. Serão, a seguir, apresentadas cada uma das tarefas em subseções.

#### 3.3.1 Tarefa de noção de palavra

Na tarefa realizada, a qual se baseou no estudo realizado por Ferreiro e Vernon (1992) para verificação da aceção dos termos ‘palavra’, ‘nome’ e ‘chamar-se’, foram apresentadas às crianças estudadas imagens de objetos e elementos da natureza associados ou não a letras, em três etapas do ano letivo. Buscou-se verificar a presença de metalinguagem nas respostas dadas, assim como a marcação da diferença entre os termos, que, no estudo das autoras, revelaram associações entre ‘chamar-se’ e a palavra oral; ‘nome’ e a presença de letras e/ou sequências de letras. Já no que diz respeito ao termo ‘palavra’, os resultados revelaram ambiguidades nas respostas, o que foi interpretado como mais uma evidência da dificuldade do termo conforme referido por Piaget (1972) e constatado por Ferreiro e Vernon (1992).

Nos dados dos sujeitos investigados, no presente estudo, verificou-se que, assim como no estudo das autoras, recém-referidas, as crianças também fizeram relação do termo ‘chamar-se’ às palavras faladas. No entanto, diferentemente do estudo de Ferreiro e Vernon (1992), as crianças não associaram o termo ‘nome’ apenas à presença de letras e/ou sequências de letras, propuseram um referente não só escrito, mas, também, na fala. Isso significa dizer que para as crianças investigadas, o termo ‘nome’ pode ser tanto falado quanto escrito. Quanto às

---

<sup>42</sup> Essas tarefas foram amplamente explicitadas no capítulo da metodologia; por isso, nesta seção, os instrumentos e procedimentos metodológicos só serão descritos quando forem relevantes para a apresentação dos dados.

respostas sobre o que seria uma palavra, obtiveram-se resultados diferentes entre os sujeitos, principalmente em referência ao aspecto gráfico da palavra, visto que o termo 'palavra' esteve associado à escrita, mais especificamente às letras. Com relação a esse aspecto, três categorias, emergiram da análise dos dados das entrevistas:

a) **Escrita como referente de legitimidade:** refere-se às concepções em que a palavra pode ser tanto falada quanto escrita, mas é por meio da escrita que ela se legitima. Nesta categoria, enquadram-se as respostas de Bernardo e Renan, que mantiveram a concepção de que a palavra é uma unidade da fala e também da escrita. Renan foi quem mais explicou sua concepção sobre a palavra, além de citar diversos exemplos que confirmavam sua concepção sobre o termo em questão. No fragmento, a seguir, é possível observar como Renan definiu o que é uma palavra:

Renan: Uma palavra é um nome de cada coisa. Como a bíblia tem um nome, isso é uma palavra.

Pesquisadora: Isso é uma palavra?

Renan: É.

Para melhor explicar o que é uma palavra a criança dá vários exemplos de palavras e explica que são formadas por muitas ou poucas letras:

Pesquisadora: Como, como por exemplo?

Renan: Ma ca cos

Pesquisadora: Macacos.

Renan: Ahm, tem gelatina.

Pesquisadora: Gelatina?

Renan: É. Tem cachorro quente.

Pesquisadora: Cachorro quente?

Renan: É uma palavra grande.

Como forma de indagar que tipo de resposta a criança forneceria em relação ao número mínimo de letras para compor uma palavra, a pesquisadora indagou o que a criança considera como palavra pequena e a resposta da criança pode ser conferida, a seguir:

Pesquisadora: E existem palavras pequenas?

Renan: Sim, bola, gato, rato.

Pesquisadora: Rato, muito bem! E se eu dissesse que 'o' é uma palavra?

Renan: 'o' não é.

Pesquisadora: Não é?

Renan: Porque só é uma coisa.

Pesquisadora: Hum?

Renan: Uma letra.

Pesquisadora: Uma letra?

Renan: É.  
 Pesquisadora: 'de' é uma palavra?  
 Renan: 'de', é!  
 Pesquisadora: É uma palavra?  
 Renan: Pa/talvez.  
 Pesquisadora: Talvez?  
 Renan: Esse eu não sei.

É possível perceber o conflito gerado pela pergunta a respeito de uma palavra com duas letras como no caso da preposição 'de', se seria ou não uma palavra. A pesquisadora insiste na indagação e recupera a afirmativa de Renan sobre o tamanho das palavras para indagar sobre as palavras constituídas de uma ou duas letras:

Pesquisadora: ãhm, e tu disse que tinham palavras grandes e palavras pequenas, não é?  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: Qual seria uma palavra pequena?  
 Renan: Tem bola. (escreve 'bola')  
 Pesquisadora: Tem palavra menor que 'bola'?  
 Renan: Hum, tem uma!  
 Pesquisadora: Qual?  
 Renan: (escreve 'pé')  
 Pesquisadora: O que diz aí?  
 Renan: 'Pé'.  
 Pesquisadora: 'Pé' é uma palavra pequenininha?  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: Tem palavra menor que 'pé'?  
 Renan: Não.  
 Pesquisadora: Não?  
 Renan: Não, porque assim só ia sobrar uma letra.  
 Pesquisadora: E uma letra só não pode ser uma palavra?  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: Não? A palavra menor tem duas letras?  
 Renan: A palavra menor tem duas letras, mais ou menos.  
 Pesquisadora: Mais ou menos?  
 Renan: É.

Observou-se que no caso da palavra 'pé', mesmo que seja um monossílabo, não causa estranhamento para a criança porque além de ser acentuada é semanticamente significativa para ela. No entanto, é na última entrevista que Renan tenta explicar mais claramente o que é uma palavra:

Pesquisadora: O que é uma palavra?  
 Renan: Uma palavra é uma coisa que você fala, é que nem do ABC ABC, e acaba virando um nome, e também chamamos de palavra.  
 Pesquisadora: Hum, é aquilo que é um nome e a gente chama de palavra?  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: Hum, e ela é falada ou ela é escrita?

Renan: As duas.

Pesquisadora: As duas?

Renan: É, porque primeiro é escrito aí depois você lê.

O interessante na declaração de Renan é a explicação de por que as palavras podem ser faladas ou escritas. Desde o início das coletas fica claro ambas as formas, porém, com a última explicação, na terceira coleta, entende-se que a palavra falada para Renan é, também, a palavra lida. Assim, embora admita a existência das palavras na fala/escrita, para essa criança, primeiramente, o que legitima a palavra é sua forma escrita, que depois pode ser lida/falada.

Bernardo disse, inicialmente, que não sabia definir uma palavra, mas depois explicou exemplificando que ‘casa’ seria uma palavra porque se fala todos os dias: ‘vamos entrar em casa’, ‘vamos pra casa’. Nessa explicação de Bernardo viu-se uma referência à palavra na fala. Porém, quando precisou identificar como faz para saber o que é uma palavra, diz que reconhece quando vê letras.

Na última coleta de Bernardo, além de dizer que todas as imagens apresentadas eram palavras, ressaltou que embora todas pudessem ser palavras, apenas duas estavam escritas, reforçando sua argumentação de que as palavras podem ser tanto faladas quanto escritas. No entanto, ao ser perguntado como faz para identificar o que é uma palavra, a criança recorre ao seu aspecto gráfico dizendo que é através da identificação de letras. Desta forma, o que legitima uma palavra ainda é a sua forma escrita. No fragmento, a seguir, é possível acompanhar o momento em que a criança explicou que as palavras são constituídas de letras e o absurdo que seria se as coisas não tivessem um nome/palavra:

Bernardo: Letras.

Pesquisadora: Pra ser palavra então têm que ter letras, é isso?

Bernardo: Pra ser uma palavra tem que.

Pesquisadora: Tem?

Bernardo: Se não.. não teria o nome.

Pesquisadora: O nome/

Bernardo: ‘Olha lá pra aquela coisa’, se não a gente teria dito: ‘vamos lá pra aquela coisa’.

Segundo a concepção de Bernardo, para que se tenha um nome, precisa-se das palavras e essas precisam ser escritas primeiramente para serem depois referidas na fala ou lidas. Sendo assim, para esses dois sujeitos a escrita não é o único critério que define uma palavra, pois admitem que ela também se realiza nos atos de fala. No entanto, ao serem questionados sobre como fazem para identificar o que é uma

palavra, recorrem à escrita em busca de um reconhecimento físico para caracterizá-la.

- b) **Escrita como referente:** refere-se às concepções que primeiramente não fazem referência exclusiva à escrita, mas que, ao final, acabam utilizando-a como único referente. Ao longo das três coletas realizadas observou-se que Elisa e Letícia, inicialmente, consideravam que a palavra poderia ser tanto falada quanto escrita; porém, a partir da 2ª coleta, no meio do ano letivo, as duas crianças mudaram sua concepção, atribuindo à palavra, somente a sua forma escrita, como se pode acompanhar no fragmento abaixo, em que Elisa não aceita mais como palavra o mesmo que concebia como ‘nome’, que poderia ser tanto falado quanto escrito:

Elisa: Uma palavra é uma palavra. Pra mim uma palavra é uma coisa sem ser nome, tem a (ou tenha) palavra, é alguma coisa, é alguma palavra.

Elisa respondeu à pergunta sobre o que seria uma palavra com certo tom de obviedade que ‘palavra é palavra’ como se não precisasse ser definida. A criança fez, ainda, uma distinção em relação ao nome, salientando que se trata de conceitos diferentes, pois para ela nome pode ser tanto falado quanto escrito, mas palavra só admite na escrita. Posteriormente, disse que as palavras precisam de letras e que reconhece o que é uma palavra através da leitura. Desta forma, parece que Elisa tem claro que tudo tem um nome (fala/escrito), mas chega ao final do 1º ano de alfabetização, considerando como palavra apenas o que estiver escrito.

No caso de Letícia sua explicação sobre o que seria uma palavra partiu da citação de substantivos concretos que ela fez questão de explicar a sua funcionalidade:

Letícia: Uma palavra... deixa eu pensar uma...deixa eu ver ... já sei. Lápis. Isso é uma palavra. Borracha também é. Bússola. É assim, se a gente se perder tem uma bússola pra te mostrar o caminho de casa. Mapa. Pra gente, pros piratas, né? Que existiram. Por causa que enterraram um tesouro e, e os piratas que existiram eles tinham mapa pra saber onde que tava.

Note-se que todos os exemplos de palavras são da classe dos substantivos, o que apenas reforça o que estudos (cf. FERREIRO & TBEROSKY, 1999; ABAURRE; 1987; BAEZ, 1999 entre outros) que já apontam como sendo comum entre as crianças, o reconhecimento das palavras de conteúdo.

Em resposta ao questionamento sobre como identifica que aqueles exemplos são palavras, como, no caso de 'mapa', Letícia respondeu:

Letícia: Por quê? Ele tem escritura.

Pesquisadora: Tem escritura?

Letícia: Ele <sup>(mapa)</sup> é uma palavra por, por causa que sim.

Pesquisadora: Hum, como é que tu sabes que é uma palavra?

Letícia: Por causa que eu vejo em desenhos, e aí nos jornais, eles falaram pra minha mãe...e pra minha família que um dia acharam um pirata... no esgoto.

Nesse trecho da entrevista é possível perceber que a criança, ao ser questionada sobre o que faz para identificar o que é uma palavra, recorre à escrita (escritura) em busca de um reconhecimento físico para caracterizá-la. No entanto, em outros momentos disse que reconhece através da leitura, como no trecho a seguir, em que, questionada novamente sobre como faz para identificar uma palavra, a criança respondeu:

Letícia: *Ah, lendo: ES CO LA*

Observou-se que, para essas crianças, cuja concepção de palavra antes admitia tanto falada quanto escrita, com o avanço da escolarização, modificou-se tal concepção, admitindo apenas o seu aspecto gráfico. E ambas fazem a identificação das palavras através da leitura (de letras).

c) **Escrita como referente relevante:** refere-se às concepções de palavra que fazem referência exclusiva à escrita. Nesta categoria encaixam-se os dados de Kauan e Eduarda, quando ambos, desde o início das coletas, estabeleceram uma forte ligação entre a definição de palavra e apenas a escrita. Em nenhum momento esses sujeitos disseram ou insinuaram que a palavra poderia, também, realizar-se no âmbito da fala. No fragmento, a seguir, da entrevista com Kauan, é possível observar que sua primeira definição parte de um exemplo:

Pesquisadora: O que é uma palavra?

Kauan: É quando tu... <sup>(pensa)</sup> Tipo... <sup>(pensa)</sup> 'Gato' é uma palavra.

A criança disse que essa era uma palavra que poderia ser escrita, mas quando foi questionada pela pesquisadora se quando se fala 'gato', também é uma palavra, a criança ficou em dúvida, primeiramente, respondeu que sim, e depois voltou atrás, e

disse que achava que não. Na última coleta respondeu seguro que sabia o que seria uma palavra:

Pesquisadora: O que é uma palavra?

Kauan: Sei o que é uma palavra... deixa eu ver... (pega o lápis) Ué, uma palavra é uma palavra.

Embora tenha respondido que ‘uma palavra é uma palavra’, a ação de pegar o lápis como se fosse escrever um exemplo, reforça a ligação da noção de palavra com a escrita. Tal associação ficou ainda mais evidente quando precisou explicar como fazia para saber identificar o que é uma palavra:

Kauan: Eu acho que precisa de um ponto final.

Pesquisadora: De um ponto final?

Kauan: Sim.

Pesquisadora: Só um ponto final?

Kauan: Sim, por causa que a gente tava fazendo e se cria uma palavra sempre tem um ponto final.

Como se pode observar, Kauan faz referência a um sinal gráfico do sistema de escrita; logo, a noção de palavra está intimamente ligada ao contexto de escrita, especificamente, à produção de um enunciado.

Quando Eduarda precisou justificar como fazia para identificar o que é uma palavra a criança respondeu tentando soletrar a palavra ‘casa’ como se pode acompanhar no trecho abaixo:

Eduarda: O ce (letra ‘c’) a (letra ‘a’) e o esse (letra ‘s’) a (letra ‘a’).

Observou-se que a criança, tentou explicar que é através das letras que se identifica o que é uma palavra. E por meio da leitura das letras que se identifica o que é uma palavra, como se pode conferir, a seguir, na forma como a criança explica como faz para identificar o que é uma palavra:

Pesquisadora: Como é que tu faz para saber o que é uma palavra?

Eduarda: Lendo: MO RAN GO

Diante de todas as imagens com letras, pote de geleia com a palavra ‘morango’ e o livro com a escrita ‘ABC’, como na última coleta, a criança deixou claro que, no primeiro caso, se tratava de uma palavra porque ali se poderia ler a palavra

‘morango’, mas que, para ser palavra, não bastava ter letras como se pode acompanhar na explicação a seguir:

Pesquisadora: Aqui (figura livro ABC) é uma palavra?

Eduarda: A B C

Eduarda: Não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Eduarda: É só letras.

Embora essa definição de palavra referida por Eduarda esteja vinculada apenas à escrita, para ser palavra, para esta criança, não basta apenas ter letras, precisa ter algum significado.

Verificou-se, assim, que tanto para Kauan quanto para Eduarda a concepção de palavra está intimamente ligada aos aspectos relacionados à escrita.

### **3.3.2 Análise das acepções de palavra e aspectos que a identificam**

Para compreender as acepções infantis sobre o que significa o termo palavra, alguns aspectos precisam ser considerados, tais como a exigência da quantidade mínima de letras. Uma letra apenas, segundo a ótica da criança, não pode ser interpretada como palavra mesmo para as crianças alfabéticas.

E o mais interessante é que, também, não serão todas as palavras constituídas por duas letras que serão consideradas como palavra. Quando a criança responde ‘às vezes pode ser e às vezes não’, as explicações em relação às palavras ‘de’ e ‘pé’ justificam essa lógica infantil, cujo referente passa a ser o caráter semântico da palavra que entra em questão ou mesmo a influência do acento. Têm-se, portanto, um dado interessante, na medida em que se verifica que, de acordo com as concepções da criança, a palavra pode ser constituída por duas letras se tiver um referente. Logo, o que não for semanticamente significativo para a criança, ou for desprovido de acento, não pode ser considerado como palavra, como no caso das preposições.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que as crianças, embora admitam a existência da palavra no âmbito da fala, é a escrita que lhe confere legitimidade. É através do aspecto gráfico das letras que as crianças as identificam, assim como é através da leitura que a reconhecem como unidade linguística.



E, por fim, tem-se outro fator, tão relevante quanto os demais, que diz respeito à possibilidade de reelaboração, no que diz respeito ao termo 'palavra', que antes pode estar associado à fala e à escrita, mas que, com o avanço da escolarização, passa a relacionar-se apenas à escrita. Poder-se-ia dizer que a escrita estaria impondo sua definição de palavra para a criança, a ponto de convencê-la de que o que legitima uma palavra é a sua estrutura escrita (cf. FERREIRO, 1991).

Desta maneira, verifica-se o quanto a escrita tem papel importante tanto no processo de aquisição da terminologia metalinguística, quanto na própria aceção do que significa o termo palavra.

### **3.4 Tarefas de segmentação na fala e na escrita**

Nesta tarefa, que tem por base o estudo de Ferreiro (2013), objetivou-se identificar as hipóteses elaboradas pela criança sobre o que constitui uma palavra gráfica, em contraste com a *realidade escutada*. A criança após ouvir a frase dita pela pesquisadora deveria, em seguida, repeti-la, contando quantas palavras teria ouvido - *Nº de palavras consideradas pela criança – Fala*. Após, a criança seria convidada a escrever a mesma frase - *Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita* e, ao término, deveria contar quantas palavras havia no que teria escrito, apontando ou circulando-as. Todos esses movimentos de identificação da palavra realizado pela criança serão apresentados em quadros, por sujeitos, em função das particularidades no desempenho desta tarefa. Nos casos em que a criança considerou um número diferente de palavras em relação a sua escrita inicial, será apresentada a categoria *Recontagem*, que corresponde à ação de refazer a contagem das unidades gráficas com base na 1ª escrita.

Ao final da seção serão apresentados os aspectos mais relevantes que possam auxiliar na interpretação dos dados.

#### **3.4.1 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Elisa**

Os dados referentes a esta tarefa mostraram que no início do ano letivo Elisa manteve uma contagem na fala que quase coincidiu com a da escrita, como se pode observar no Quadro 15:

**Quadro 15 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista - Elisa**

1ª Frase: <b>Saco vazio não para em pé.</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
05	Saco vazio não para <b>empé.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 06	Saco vazil não para em pé.

Na contagem das palavras na fala a criança apresentou apenas um caso de hipossegmentação ‘empé’ (em pé). No entanto, o mesmo não ocorreu na escrita, que mesmo murmurando cada sílaba antes de escrevê-las, segmentou cada palavra de forma convencional, e à medida que ia escrevendo foi analisando cada uma delas:

Elisa: Sa (começa a escrever ‘sa’) Co (escreve ‘co’) Va (escreve ‘va’) Va zi (escreve ‘zi’) Ziu, ziu, zil (escreve ‘l’) Zil Não, não (escreve ‘não’) Pa (escreve ‘pa’) Para ra (escreve ‘ra’) em, em, em, em (escreve ‘en’) Pé, pé (escreve ‘pé’)

Pesquisadora: Vamos ler o que tu escreveste?

Elisa: SA/

Pesquisadora: Com o dedinho.

Elisa: SA CO

Pesquisadora: Hunrum?

Elisa: VA-ZIL (pronuncia a líquida lateral velarizada) NÃO PARA EM PÉ

Pesquisadora: Quantas palavrinhas tu escreveste?

Elisa: Um, dois, três, quatro, cinco, seis.

Pesquisadora: Temos seis palavrinhas?

Elisa: Hunrum.

Através da leitura da criança, que aconteceu concomitantemente com a contagem de cada palavra escrita, foi possível verificar que Elisa estava considerando cada uma das estruturas escritas como palavras independentes.

Na segunda frase, ainda na primeira coleta, a criança apresentou, também, apenas um dado de segmentação não convencional, conforme Quadro 16:

**Quadro 16 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Elisa**

2ª Frase: <i>Cada macaco no seu galho</i>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Fala</b> 05	<b>Forma como segmentou</b>
	Cada macaco no seu galho.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b> 06	Cada macaco no <b>ce u</b> galho
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem<sup>43</sup></b> 05	Cada macaco no ceu galho.

Como se pode observar, a criança contou cada palavra na fala segmentando corretamente. Na escrita de Elisa ocorreu um exemplo de hipersegmentação do pronome 'ce u' (seu). Quando a criança foi solicitada a ler e contar quantas palavras teria escrito apontou para a estrutura 'ceu' (seu) e alertou à pesquisadora que ali correspondia apenas a uma palavra, conforme mostra o excerto a seguir:

Pesquisadora: Vamos ler?

Elisa: CADA MACACO NO SE U (acentua bem a letra 'u') GALHO

Pesquisadora: Quantas palavrinhas nós temos, conta com o dedinho/

Elisa: Uma, duas, uma, duas, três, quatro, que essas duas são juntas. (mostra a escrita 'ce u')

Pesquisadora: Essas aqui são juntas? (mostra 'ce u')

Elisa: Eu acho que são, mas elas tão separada.

Pesquisadora: Hum, tu queres arrumar?

Elisa: Hunrum. (apaga o 'u' e o escreve mais próximo ao 'e') CADA MACACO NO CEU GALHO. (lê conferindo a escrita)

Pesquisadora: Quantas nós temos?

Elisa: Cinco.

Assim, esse caso de segmentação não convencional pode ter ocorrido em função da forma como a criança murmurou, enquanto escrevia, que prosodicamente, corresponderia à seguinte estruturação (01):

(01)

[ [Cada macaco] φ [no **ce u**] φ [galho] φ ] I  
[        W                                S                W        ] I

<sup>43</sup> Recontagem das unidades gráficas com base na 1ª escrita.

Poder-se-ia dizer que a frase fonológica forte, semanticamente, neste caso, seria justamente a que contém o pronome 'ce u' (seu). Vê-se em (01) a possível representação do foco semântico representado por (S) e a frase fonológica fraca representada por (W) com base na forma como a criança foi falando enquanto escrevia.

Este dado mostra-se relevante não só pelo fato da criança declarar como sendo apenas uma palavra, o que na sua escrita mostrava como duas, mas, sobretudo, porque a segmentação gráfica não parecia importante para ela, já que sabia que se tratava de uma palavra. Tanto que a recontagem das palavras aconteceu em função da pesquisadora perguntar à criança se desejaria arrumá-la, que provavelmente, tenha sido entendida como sugestão da pesquisadora sobre *'algo que deve estar errado se deixar assim.'*

Na 2ª coleta, em setembro, as frases utilizadas foram escolhidas em função da possibilidade de se verificar se, em contextos de sândi, surgiriam dificuldades com identificação das palavras na fala e na escrita. A seguir, no Quadro 17, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita) na segunda entrevista:

**Quadro 17 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Elisa**

1ª Frase: <b><i>Ela achou a camisa usada no sofá.</i></b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança - Fala</b>	<b>Forma como segmentou</b>
06	Ela achou <b>acamisa</b> usada no sofá.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b> 06	Éla achou <b>acamisa</b> usada no sofa.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem</b> 05	Éla achou <b>acamisa</b> usada sofa.

É possível verificar que, com relação à fala, Elisa apresentou apenas um caso de hipossegmentação: 'acamisa' (a camisa), forma que foi também reproduzida na escrita e mantida no momento da recontagem das palavras. O que chama a atenção

nas declarações de Elisa é a explicação do porquê excluiu a preposição 'no' na contagem das palavras, embora tenha grafado na frase:

Pesquisadora: Essa aqui ('no') não?

Elisa: Não, é só uma sílaba.

Pesquisadora: É só uma sílaba?

Elisa: (concorda)

Pesquisadora: Então quantas tu tens aqui?

Elisa: Uma, duas, três, quatro, cinco.

Pesquisadora: Cinco, e essa aqui ('no') não é uma palavra porque ela é uma sílaba?

Elisa: É uma sílaba.

Pesquisadora: o 'no' não é então?

Elisa: Não, é uma sílaba.

Na frase seguinte, a palavra desconsiderada pela criança não foi o clítico, mas um nome próprio, como se pode acompanhar no Quadro 18, a seguir:

**Quadro 18 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Elisa**

2ª Frase: <i>Ana era uma menina inteligente.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
04	era uma menina inteligente.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
05	Ana éra uma menina inteligente.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem	
04	éra uma menina inteligente.

No momento em que iniciou a contagem das palavras ouvidas, a criança perguntou à pesquisadora se poderia incluir o nome, referindo-se ao nome próprio 'Ana'. A pesquisadora respondeu que a criança deveria contar tudo o que fosse palavra e Elisa decidiu deixar de fora o nome 'Ana' na contagem oral. No momento de escrever a frase, o nome próprio reapareceu, sendo grafado pela criança, mas, no momento em que precisou identificar quantas palavras havia escrito, repetiu a exclusão da palavra Ana, como se pode observar no trecho que segue:

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm?

Elisa: Quatro.

Pesquisadora: Quatro? Essa aqui (Ana) não é uma palavra?

Elisa: Não, é um nome.

Pesquisadora: É um nome? Então tu não vai circular porque 'Ana' é um nome?

Elisa: Hunrum.

Pesquisadora: Então, quantas palavrinhas a gente têm?

Elisa: Uma, duas, três, quatro. (conta novamente)

Neste momento, verificou-se que, para Elisa, nome é algo diferente de palavra.

Na última entrevista, observou-se que a menina hipossegmentou as palavras na fala, mas na escrita manteve a segmentação convencional. No entanto, no momento da contagem das palavras escritas, novamente, desconsiderou palavras constituídas com apenas uma letra, como foi o caso da exclusão do artigo 'o' e do verbo 'é'.

#### Quadro 19 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Elisa

1ª Frase: <b><i>O caderno é verde escuro.</i></b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Fala</b>	<b>Forma como segmentou</b>
03	<b>Ocaderno éverde</b> escuro.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b> 05	O caderno é verde escuro.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem</b> 03	caderno verde escuro.

A produção, na fala, das hipossegmentações 'ocaderno' (o caderno) e 'éverde' (é verde) podem ter ocorrido em função do contorno entonacional que a criança formou ao enumerar cada palavra na sequência da frase, como mostra a representação em (02):

(02)

[ [O caderno] φ [éverde] φ [escuro] φ ] I

A juntura 'éverde' (é verde) acabou excluindo a possibilidade de ocorrência de sândi entre as palavras 'verde' e 'escuro', pois a criança preferiu o agrupamento do verbo 'é' com a palavra 'verde'.

Como se pode verificar, a seguir, no Quadro 20, nas demais frases, a criança apresentou segmentação não convencional apenas na fala. Na escrita, escreveu todas as palavras de forma convencional. No entanto, continuou desconsiderando como palavra estruturas constituída de uma ou duas vogais.

**Quadro 20 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Elisa**

2ª Frase: <i>Eu moro na casa amarela.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
04	Eu moro <b>nacasa</b> amarela.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 05	Eu moro na casa amarela.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 04	Eu moro casa amarela.

Nesta última frase, viu-se que a criança apresentou na fala um dado de hipossegmentação: 'nacasa' (na casa). Na escrita as palavras foram segmentadas corretamente e, na contagem do que considerou com sendo palavra, verificou-se que a preposição 'na' não foi considerada pela criança.

#### 3.4.1.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Elisa

Acompanhe, a seguir, o Quadro 21, que mostra como a criança foi ao longo das coletas segmentando as frases na fala/escrita e quais as estruturas que desconsiderou verbalmente como palavras:

**Quadro 21 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Elisa**

Coletas	Frases	Fala	Escrita	Palavras excluídas
1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	empé (em pé)	—	—
	2 <sup>a</sup>	—	ce u (céu)	—
2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	acamisa (a camisa)	acamisa (a camisa)	no
	2 <sup>a</sup>	—	—	Ana
3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	ocaderno (ocaderno) éverde (é verde)	—	o é
	2 <sup>a</sup>	nacasa (na casa)	—	na

Com relação ao desempenho de Elisa nesta tarefa de segmentação fala/escrita, verificou-se que a criança, inicialmente, não apresentava muitas dificuldades em segmentar as palavras tanto na fala quanto na escrita, inclusive, considerava palavra estruturas com uma ou duas letras. No entanto, a partir da segunda coleta, que ocorreu no meio do ano letivo, a criança começou a apresentar dificuldades em identificar como palavras os clíticos e também o nome próprio.

No final do ano a criança apresentou segmentação não convencional apenas na fala e continuou desconsiderando como palavra aquelas constituídas por uma ou duas letras, usando como argumento que uma letra apenas não poderia ser palavra e que duas correspondem apenas à sílaba.

O sândi presente nos estímulos da segunda e terceira tarefas não se mostrou como fator capaz de influenciar nas segmentações das palavras na fala/escrita.

### **3.4.2 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Bernardo**

Os dados referentes a esta tarefa mostraram que, no início do ano letivo, Bernardo manteve uma contagem na fala que fez coincidir com a contagem no escrito. No entanto, em ambas ocorreram dados de hipossegmentação:



**Quadro 22 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista – Bernardo**

1ª Frase: <b>Saco vazio não para em pé.</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
04	Saco vazio <b>nãopara</b> empé
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
04	<b>Sacovazil</b> não para pé.

Verificou-se que a criança apresentou mais segmentações não convencionais na fala do que na escrita, e acabou não grafando a preposição ‘em’, embora tivesse lido como se ali estivesse escrita. No momento em que precisou contar as palavras escritas, logicamente, só contou o que estava visível graficamente.

Na segunda frase, ainda na primeira coleta, a criança, hipossegmentou o mesmo dado na fala e na escrita, como se pode verificar, no Quadro 23, que segue:

**Quadro 23 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Bernardo**

2ª Frase: <b>Cada macaco no seu galho</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança – Fala	Forma como segmentou
	04 <b>Cadamacaco</b> no seu galho.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
03	<b>Cadamaco</b> no galho
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem	
04	<b>Cadamaco</b> no seu galho.

A criança hipossegmentou duas palavras de conteúdo: ‘cadamacaco’ (cada macaco), tanto na contagem das palavras na fala quanto na escrita. A recontagem só surgiu porque Bernardo percebeu que tinha esquecido de escrever o pronome ‘seu’. Ainda assim, ao refazer a escrita, mantém a estrutura hipossegmentada anteriormente, inclusive, faltando uma sílaba na palavra macaco.

Observou-se que o dado de segmentação não convencional parece ter sido motivado por um contorno entonacional, conforme em (03):

(03)

[ [Cadamacaco] φ [no seu galho] φ ] I

A seguir, no Quadro 24, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita) na segunda entrevista, na qual continham frases que poderiam ter gerado casos de Sândi:

**Quadro 24 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Bernardo**

1ª Frase: <b><i>Ela achou a camisa usada no sofá.</i></b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança - Fala</b>	<b>Forma como segmentou</b>
05	Ela achou <b>acamisa</b> usada <b>nosofá</b> .
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b>	
06	Ela axou <b>acamiza</b> uzada no sofa.

Quando Bernardo precisou contar as palavras que tinha escrito ficou em dúvida se considerava junto ou separado as palavras: ‘a camisa’. Por fim, avaliou que se tratava apenas de uma palavra e manteve a estrutura hipossegmentada ‘acamisa’ (a camisa). Observou-se que ao contar as palavras na fala, a criança apresentou dois casos de hipossegmentação: ‘acamisa’ (a camisa) e ‘nosofá’ (no sofá). No entanto, na escrita, a única hipossegmentação que ocorreu, resultou em dúvida para Bernardo se escreveria ou não junto a estrutura ‘acamisa’ (a camisa). O grupo clítico influencia tanto na fala quanto na escrita, mas na escrita a hipossegmentação apenas se mantém no caso do artigo. Observa-se portanto uma flutuação no critério utilizado pela criança para analisar a fala e a escrita. As fronteiras entre palavras que correspondem aos contextos em que o sândi é observado na fala, não foram influenciadas por esse processo em nenhuma das situações analisadas.

Na frase seguinte a criança não apresentou casos de segmentação não convencional. Não houve discrepância entre as palavras contadas na fala em relação à escrita como se pode acompanhar no Quadro 25, a seguir:

**Quadro 25 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista – Bernardo**

2ª Frase: <i>Ana era uma menina inteligente.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
05	Ana era uma menina inteligente.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
05	Ana era uma menina inteligente.

Na última entrevista, já no final do ano letivo, observou-se que, embora Bernardo tenha apresentado casos de hipossegmentação ao contar as palavras na fala, foi durante a escrita que pareceu demonstrar algum tipo de reflexão sobre a posição dos artigos definidos, como se pode acompanhar no Quadro 26 que segue:

**Quadro 26 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Bernardo**

1ª Frase: <i>O caderno é verde escuro.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança – Fala	Forma como segmentou
03	<b>Ocaderno éverde</b> escuro.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
04	<b>Ocaderno</b> é verde escuro.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem	
05	O caderno é verde escuro.

Bernardo ao escrever ‘Ocaderno’ (o caderno) analisou brevemente esta estrutura e a recontou segmentando conforme a norma, como se pode perceber no trecho que segue:

Bernardo: (escreve ‘Ocaderno’) Não, espera aí, têm quatro.

Pesquisadora: Quatro?

Bernardo: É porque o o (letra ‘o’) é separado.

Pesquisadora: O ‘o’ (letra ‘o’) é separado?

Bernardo: Sim.

Pesquisadora: Por que o ‘o’ é separado?

Bernardo: Porque se não fica o (letra ‘o’) junto, não vai ficar certo.

Pesquisadora: Não vai ficar certo?

Bernardo: Não.

Pesquisadora: Hunrum.

Bernardo: (continua escrevendo)

Pesquisadora: Quantas palavras têm agora?

Bernardo: (escreve: 'O caderno é verde escuro' e após conta as palavras que escreveu) Cinco, cinco. Deu cinco.

Pesquisadora: Deu cinco?

Bernardo: Isso.

A criança não soube explicar por que o artigo não pode ficar hipossegmentado à palavra 'caderno'. Possivelmente uma memória gráfica da escrita esteja sinalizando uma melhor familiaridade com tal estrutura do que a que tinha escrito anteriormente.

Como se pode verificar, a seguir, no Quadro 27, na última frase, a criança não apresentou qualquer discrepância entre as palavras contadas na escrita e na fala. Todas foram contadas conforme a segmentação convencional:

**Quadro 27 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Bernardo**

2ª Frase: <i><b>Eu moro na casa amarela.</b></i>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Fala</b>	<b>Forma como segmentou</b>
05	Eu moro na casa amarela.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b> 05	Eu moro na casa amarela.

Percebeu-se que os clíticos foram os últimos a serem considerados como palavra.

### 3.4.2.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Bernardo

Acompanhe, a seguir, o Quadro 28, que mostra como a criança foi, ao longo das coletas, segmentando as frases na fala/escrita e quais as estruturas que desconsiderou verbalmente como palavras:

**Quadro 28 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Bernardo**

Coletas	Frases	Fala	Escrita	Palavras excluídas
1 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	nãopara (não para) empé (em pé)	sacovazil (saco vazio)	—
	2 <sup>a</sup>	cadamacaco (cada macaco)	cadamacaco (cada macaco)	— —
2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	acamisa (a camisa) nosofá (no sofá)	acamisa (a camisa)	—
	2 <sup>a</sup>	—	—	—
3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	ocaderno(o caderno) éverde (é verde)	ocaderno (o caderno) —	—
	2 <sup>a</sup>	—	—	—

Notou-se que, boa parte das segmentações não convencionais que ocorreram na fala se repetiram na escrita. Verificou-se, também, que os contextos em que se observa o sândi não influem nas respostas de Bernardo. A categoria dos clíticos foi a última a ser considerada como palavra. Ao final da 3<sup>a</sup> coleta, a criança já determinava as fronteiras conforme a norma em ambas modalidades da língua. Não há registro verbal de alguma categoria gramatical desconsiderada por Bernardo.

### 3.4.3 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Letícia

Os dados referentes a esta tarefa mostraram que no início do ano letivo a criança não conseguia fazer coincidir a contagem da fala com a contagem a partir do escrito. Sempre encontrava mais ‘palavras’ na frase contada na fala. A disparidade

inicialmente era tão expressiva que quase duplicava a contagem na fala em relação ao escrito, como é possível observar, no Quadro 29, a seguir:

**Quadro 29 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista - Letícia**

1ª Frase: <b>Saco vazio não para em pé.</b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança - Fala</b>	<b>Forma como segmentou</b>
09	<b>Sa co va zio não pa ra em pé</b>
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b> 06	Saco vasiu nãu para nen pé
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem</b> 05	Saco vasiu nãu para <b>nenpé</b>

Esta disparidade ocorreu porque a criança usou a sílaba como unidade contável na fala. Esse é um dado relevante a ser considerado na trajetória de Letícia no que diz respeito ao processo de construção da palavra, pois mostra que a criança estava, nesse período, trabalhando com a unidade silábica, ainda que chamasse de palavra. Convém ressaltar que tal disparidade não resultou em estranhamento para a criança, que pareceu aceitar que o termo palavra não precisa ter o mesmo referencial na fala e na escrita. Inclusive respondeu que precisou juntar algumas ‘palavrinhas’ (sílabas) na escrita por isso a contagem ficara diferente. De acordo com Ferreiro (2013), é a escrita que acaba por dar um corpo gráfico à unidade palavra que em uma percepção adulta é natural pensar que o que se junta ao se dizer se separa ao escrever. No entanto, essa não parece ser a mesma lógica para a criança. No caso de Letícia, que recorre à silabação na contagem das palavras na fala, o que se separa ao falar se junta ao escrever. Talvez por essa razão não estranhe que a contagem das unidades fala/escrita sejam distintas.

A disparidade na contagem das palavras, na 1ª coleta, ocorreu, também em função da forma como a criança segmentou determinadas palavras na escrita. Observou-se que quando Letícia escreveu ‘Saco vasiu nãu para nen pé’ (Saco vazio não para em pé) contou no total 06 palavras. Porém, ao ler a frase que escreveu, julgou errada a estrutura ‘nen pé’ (em pé) e refez a sua escrita finalizando a contagem

com 05 palavras escritas: ‘Saco vasiu não para **nenpé**’ (Saco vazio não para em pé). Logo, o caso de hipossegmentação, *nenpé* (em pé) surgiu da recontagem. Poder-se-ia considerar, primeiramente, que tal junção pode ter sido motivada pela ausência de acento característico na estrutura *nem* (em) que acabou por agregar-se à palavra de conteúdo ‘pé’, formando um pé métrico iambo. No entanto, ainda se poderia categorizar como outro constituinte prosódico, a frase entonacional, a partir da leitura realizada pela criança, representada em (04):

(04)

[Saco]φ [vazio] φ [não para] φ [em pé] φ

[Saco vazio] φ [não para] φ [em pé] φ (por reestruturação)

É possível perceber que a estrutura **nenpé** (em pé) produziu um contorno entonacional no final da frase que coincidiu com uma pausa na oração, o que se configura numa característica típica da frase entonacional (cf. NESPOR & VOGEL, 1986).

Na segunda frase, ainda na primeira coleta, a criança iniciou a segmentação na fala com apoio na silabação encontrando mais do que o dobro de palavras. Diferentemente da escrita que identificou apenas 04 palavras, como se pode observar no Quadro 30, a seguir:

**Quadro 30 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Letícia**

2ª Frase: <b>Cada macaco no seu galho</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala <b>10</b>	Forma como segmentou
	<b>Ca da ma ca co</b> no seu <b>ga li o</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita <b>04</b>	Cada macaco no <b>ceugalio</b>
Nº de palavras consideradas pela criança - 1ª Recontagem <b>10</b>	<b>Ca da ma ca co</b> no seu <b>ga li o</b>
Nº de palavras consideradas pela criança - 2ª Recontagem <b>11</b>	<b>Ca da ma ca co</b> no seu <b>ga li li o</b>
Nº de palavras consideradas pela criança - 3ª Recontagem <b>10</b>	<b>Ca da ma ca co</b> no seu <b>ga li o</b>

Após a criança contar as 04 palavras escritas ‘Cada macaco no ceugalio’ (Cada macaco no seu galho), Letícia, refaz a contagem por acreditar que algo poderia estar errado e acaba retornando à silabação ao ler: ca /da/ ma/ ca/ co /no/ seu/ ga /li /o . Essa silabação, na leitura, acabou gerando um conflito com a sílaba final da palavra galho se seriam 10 ou 11 palavras, resultando em duas diferentes refacções:

Pesquisadora: Tá, quantas palavrinhas tem aí agora?

Letícia: Quatro. (conta o que escreveu: cada macaco no seugalilio)

Pesquisadora: Quatro. Lê elas pra mim.

Letícia: CA DA MA CA CO NO SEU GALIO.

Pesquisadora: Quantas têm agora?

Letícia: Soltando elas?

Pesquisadora: É, quantas palavrinhas que tem aqui? Tu disse que tinham quantas?

Letícia: Dez.

Letícia: Juntando, né?

Pesquisadora: Juntando? A gente tem que juntar quando a gente escreve?

Letícia: CA DA MA CA CO NO SEU GA LI LI O.

Pesquisadora: Tá então quantas palavras/

Letícia: Lio.

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm aqui escritas?

Letícia: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete (conta cada sílaba até o ‘ga’) oito, nove, dez (cochicha). Eu acho que era dez só com o ‘o’

Pesquisadora: Dez?/



Letícia: CA DA MA CA CO NO SEU GA LI-O (ênfatisa o 'li'). Eu acho que o 'o', tem que apagar duas só, mas é três. Por causa que, olha, eu fiz tudo errado. Eu fiz 'li li o', GA LI LI O (lê).

Pesquisadora: Tá, e isso muda? Quantas palavrinhas são?

Letícia: Hunrum.

Pesquisadora: Por que que muda?

Letícia: Por causa que aí fica onze.

Pesquisadora: Por que aí fica onze?

Letícia: E não pode ficar onze, entendeu? (apaga o segundo 'li' e reescreve o 'o')

Pesquisadora: Agora, têm onze?

Letícia: Não./

Pesquisadora: São onze palavrinhas?

Letícia: Dez./

Pesquisadora: São dez palavrinhas?

Letícia: Por causa que, ó: SE U GA LI LI O.

Pesquisadora: Hum.

Letícia: Aí fica um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze.  
(conta cada sílaba)

Pesquisadora: Hum, então têm onze? É isso?

Letícia: Aí ele ia ter onze.

Pesquisadora: Ia ter onze, aí tu apagou e ficou dez? É isso?

Letícia: (concorda)

Observou-se que a dúvida surgiu no momento em que foi convidada a ler o que escreveu e pergunta se deve ler as palavras soltas ou juntas. No caso de Letícia, ela vive o conflito de quem recorre à silabação na contagem das palavras na fala, ou seja, separa ao falar, e precisa pensar num jeito de juntar as palavras, no caso, como estruturas silábicas, para que possam ser escritas. Logo, para a criança o que se separa ao falar se junta ao escrever. Talvez por essa razão não estranhe que a contagem das unidades fala/escrita sejam distintas.

No caso da hipossegmentação 'ceugaglio' (seu galho), observou-se a juntura na escrita do pronome seu e o substantivo galho, que, também, pode ter sido influenciado por um contorno entonacional, conforme em (05):

(05)

[ [Cada macaco] φ [no **ceugaglio**] φ ] I

Uma das características da frase entonacional, segundo Bisol (1996), é que uma de suas frases fonológicas pode ser forte, devido a características semânticas, e as demais, fracas. Não há um foco fixo, ele pode variar de acordo com o valor

semântico. Vê-se, no exemplo a seguir, a possível representação do foco semântico representado por (S) e a frase fonológica fraca representada por (W) com base na forma como a criança foi falando enquanto escrevia a frase, têm-se a seguinte representação em (06):

(06)

[ [Cada macaco] φ [no **ceugalio**] φ ] I  
[ W S ] I

Nota-se, ainda, que a frase entonacional em (06), coincide com um enunciado (U), cuja preferência de acento situa-se no final da estrutura.

Na segunda coleta, foi possível observar que a criança não recorria mais ao processo de silabação para contar as palavras na fala. A seguir, no Quadro 31, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita):

**Quadro 31 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista - Letícia**

1ª Frase: <b>Ela achou a camisa usada no sofá.</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
<b>06</b>	Ela achou a camisa usada <b>nosofá.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita <b>07</b>	Ela axo a camisa usada no sofá.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem <b>05</b>	Ela axo camisa usada sofá

Observou-se que a criança manteve na fala uma segmentação muito próxima da norma ortográfica, apenas hipossegmentou o clítico a uma palavra de conteúdo: ‘nosofá’ (no sofá), formando um pé iambo (cf. NESPOR & VOGEL, 1986), e na escrita, segmentou todas as palavras de forma convencional. No entanto, quando a pesquisadora solicitou que, ao invés de contar, primeiramente circulasse as palavras que escreveu, a criança circulou apenas as palavras: ‘ela’, ‘achou’, ‘camisa’, ‘usada’ e ‘sofá’. Embora tenha escrito toda a frase: ‘Ela axo a camixa usada no sofá’ (Ela achou a camisa usada no sofá), o artigo ‘a’ e a proposição ‘no’ não foram sublinhados porque segundo Letícia essas unidades linguísticas não são palavras:

Letícia: Ó, isso (letra 'a') não é uma palavra.

Pesquisadora: Não é?/

Letícia: Porque é só uma letra, palavra é com mais letras.

Pesquisadora: Ah, pra ser uma palavra tem que ter mais letras?  
Então essa (letra 'a') não é uma palavra?

Letícia: Não.

Pesquisadora: Então essa tu não vai querer circular?

Letícia: Não.

Pesquisadora: Não?

Letícia: Mais de duas, 'ai' também é uma palavra, mas bota o 'a' e o 'i', 'a i'.

Pesquisadora: Ah, 'ai' é uma palavra, o 'a' sozinho não?

Letícia: É, quando a gente podia se machucar, né?

Como se pode observar no fragmento da fala da criança sobre o artigo 'a' só será uma palavra se fizer parte de uma estrutura silábica como na interjeição 'ai'. Isso significa que, para a Letícia, uma palavra é tudo aquilo que corresponde ao seu universo semântico.

A relevância desse dado é que a escrita realizada por Letícia, embora correta, não corresponde ao que considera como palavra. Portanto, mesmo que a criança possa segmentar convencionalmente todas as palavras, não significa que tenha uma percepção de que tudo o que escreveu e segmentou conforme a norma sejam palavras. Se a tarefa tivesse finalizado apenas na escrita da frase poder-se-ia concluir que compreendeu que cada unidade linguística da sentença é uma palavra por ter segmentado corretamente. Olhando apenas para frase, sim, só que pela análise da criança percebe-se que não. A solicitação para circular as palavras denuncia quais estruturas a criança está considerando como palavra embora tenha segmentado corretamente.

Outro dado relevante resultou quando a pesquisadora solicitou à criança que lesse para confirmar o número de palavras que teria escrito e, ao ler, Letícia incluiu os clíticos na contagem das palavras e responde que há, sete palavras escritas, justificando que, embora não sejam palavras, na hora da contagem, essas unidades linguísticas precisam ser incluídas porque estão ali escritas:

Letícia: Ah não, é sete!

Pesquisadora: São sete, por que são sete?

Letícia: Por causa que eu contei aqui, uma, duas, três, quatro, (conta somente as palavras circuladas) não, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete (conta todas as palavras).

Pesquisadora: Tá, e agora tu contou com essas aqui ('a' e 'no')?

Letícia: É, é que aí sim, né?

Pesquisadora: Então o 'a' é uma palavra?

Letícia: Não, mais só quando a gente vai contar, de palavra e de uma letra.

No caso da segunda frase 'Ana era uma menina inteligente' com o acréscimo da palavra 'muito', pela criança, anulou-se o contexto de Sândi Silábico. Convém ressaltar que nessa segunda sentença, também, não houve disparidade na contagem das palavras fala/escrita, conforme se observa no Quadro 32:

**Quadro 32 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Letícia**

2ª Frase: Ana era uma menina inteligente.	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
06	Ana era uma menina muito inteligente.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
06	Ana era uma menina muito inteligente.

Na terceira entrevista é possível observar que Letícia continua segmentando corretamente todas as palavras na fala e desprezando como palavras estruturas com uma ou duas letras sem representatividade semântica para ela, como mostra o Quadro 33, a seguir:

**Quadro 33 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Letícia**

1ª Frase: <b>O caderno é verde escuro.</b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Fala</b>	Forma como segmentou
<b>05</b>	O caderno é verde escuro.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b> <b>05</b>	U caderno é verde escuro.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem</b> <b>03</b>	Caderno verde escuro.

Novamente a criança explica à pesquisadora por que segmentos como: artigo definido ‘o’ e o verbo ‘é’ não podem ser palavras, só que desta vez no argumento de Letícia apareceu a denominação: vogais:

Letícia: Por causa que esses são vogal.

Pesquisadora: São só uma vogal?

Letícia: Só que essa vogal de e (letra ‘e’) tem um acento.

Pesquisadora: É.

Letícia: É um tipo de uma vogal de acento.

O mesmo aconteceu na segunda frase quando reiterou que o pronome pessoal ‘eu’ e a preposição ‘na’ não poderiam ser consideradas palavras porque são formadas por apenas duas letras, conforme se pode conferir, no Quadro 34, a seguir:

**Quadro 34 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Letícia**

2ª Frase: <b>Eu moro na casa amarela.</b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Fala</b>	<b>Forma como segmentou</b>
05	Eu moro na casa amarela.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b> 05	Eu moro na casa amarela
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem</b> 03	moro casa amarela

Observou-se que Letícia terminou o ano letivo segmentando corretamente as palavras tanto na fala quanto na escrita. No entanto, no momento em que precisou apontar as palavras que teria escrito, percebeu-se que ainda considerava estruturas de uma ou duas letras como uma não-palavra.

#### **3.4.3.1 Síntese das tarefas de segmentação fala/escrita – Letícia**

Acompanhe, a seguir, o Quadro 35 que mostra como a criança foi ao longo das coletas segmentando as frases na fala/escrita e quais as estruturas que desconsiderou verbalmente como palavras:

**Quadro 35 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Letícia**

Coletas	Frases	Fala	Escrita	Palavras excluídas
1ª	1ª	Silábica	nenpé (em pé)	—
	2ª	Silábica	seugalio ( seu galho)	—
2ª	1ª	nosofá (no sofá)	—	a – no
	2ª	—	—	—
3ª	1ª	—	—	o - é
	2ª	—	—	eu – na

Observou-se significativo avanço na forma como Letícia passou a segmentar as palavras escritas ao longo das coletas. No entanto, a noção de palavra ainda parecia estar em processo, pois mesmo segmentando conforme a norma, Letícia continuou desconsiderando os clíticos como palavra. O que sinaliza que nem a escrita segmentada convencionalmente nem a identificação através da simples contagem de palavras ouvidas/ditas/escritas garantem por si só que se conclua o que a criança está concebendo como palavra.

#### **3.4.4 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Renan**

Os dados referentes a esta tarefa mostraram que no início do ano letivo Renan não mantém a mesma contagem na fala e na escrita, pois para a contagem na fala a criança tem como base a sílaba e na escrita cada letra:

**Quadro 36 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista – Renan**

1ª Frase: <b>Saco vazio não para em pé.</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
<b>09</b>	<b>Sa co va zio não pa ra em pé.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita <b>04</b>	<b>Sacova zicho não paraepe.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem <b>21</b>	<b>S a c o v a z i c h o ã o p a r a e p e</b>

No momento em que precisou contar o número de palavras na fala obteve-se a seguinte segmentação (07):

(07)

Sa co va zio não pa ra em pé.

Aqui se observa que a criança está considerando a sílaba e não a palavra. No entanto, no momento em que precisou escrever esta frase o critério passou a ser o prosódico, como se pode observar na representação das frases fonológicas em (08):

(08)

[Sacova] φ [zicho] φ [não] φ [paraempé] φ

Observou-se que Renan num primeiro momento criou um caso de híbrido: ‘Sacova zicho’ (saco vazio) e no final da frase um caso de hipossegmentação: ‘paraepe’ (para em pé). Mesmo criando essa forma de segmentação na escrita, quando vai contar o que escreveu, a criança conta cada letra, embora tenha lido como escreveu: ‘SA CO VAZILHO NÃO PARA E PÉ’. A seguir, é possível verificar como Renan leu o que escreveu e depois como conta o que considerou como palavras na frase:

Pesquisadora: Vamos ver agora o que que tu escreveu aqui?

Renan: SA CO VAZILHO NÃO PARA E PÉ

Pesquisadora: E quantas palavrinhas tem aqui?

Renan: Hum, mais que a vinte, pera aí, vinte e dois.

Pesquisadora: Tu acha que tem vinte e dois? Vamos conferir?



Renan: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte, vinte e um.

Pesquisadora: Vinte e um.

Renan: É.

Pesquisadora: Então aqui tem vinte e uma palavrinhas ou letrinhas?

Renan: Vinte e uma palavrinhas.

Pesquisadora: Palavrinhas? E por que que tu separou aqui? (aponta as fronteiras de palavras)

Renan: Pra fa/ pra fica, pra não/ se ficasse todas juntas ia ser ruim.

Pesquisadora: Ia ser ruim, por que ia ser ruim?

Renan: Porque não ia fazer nem/ porque não ia fazer nada. Iam fica juntas.

Pesquisadora: Não podem ficar todas juntas?

Renan: É.

É possível perceber que Renan realiza três movimentos diferentes: primeiramente conta com apoio silábico, após escreve em blocos originando casos de segmentação não convencional e por fim, ao contar as palavras que escreveu conta cada letra escrita como sendo uma palavra.

Na segunda frase, a criança segue a mesma lógica anteriormente descrita:

**Quadro 37 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Renan**

2ª Frase: <b><i>Cada macaco no seu galho</i></b>	
Nº de palavras consideradas pela criança – Fala 09	Forma como segmentou
	<b>Ca da ma ca co no seu ga lho.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 03	Cada macaco <b>doceugacho.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 20	<b>C a d a m a c a c o d o c e u g a c h o</b>

A pesquisadora procurou indagar a criança a respeito da concepção de palavra que parecia estar oscilando entre letra e sílaba, e a criança, respondeu da seguinte forma:

Pesquisadora: Então aqui (aponta a palavra 'cada') tem quatro palavras?  
 Renan: Sim.  
 Pesquisadora: E aqui? (aponta para a palavra 'macaco')  
 Renan: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, seis.  
 Pesquisadora: Aqui tem seis palavras?  
 Renan: Hanram.  
 Pesquisadora: E tão todas juntas essas seis palavras?  
 Renan: Vira uma palavra.  
 Pesquisadora: Vira uma palavra?  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: Então isso aqui não é uma letra?  
 Renan: É, é letras.  
 Pesquisadora: São letras? Ah, então aqui são letras também? (aponta a palavra 'cada')  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: Hum, então, o que que faz uma palavra?  
 Renan: Uma palavra faz som.  
 Pesquisadora: Faz som?  
 Renan: É, como nha, sa lhaca, salada.  
 Pesquisadora: Salada?  
 Renan: Faz um som/  
 Pesquisadora: Salada faz um som.  
 Renan: É, suco faz um som.  
 Pesquisadora: Hunrum.  
 Renan: Si be.  
 Pesquisadora: E como é que a gente conta quantas palavras tem?  
 Renan: Assim/  
 Pesquisadora: Hum?  
 Renan: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte. (conta cada letra)  
 Pesquisadora: Vinte? Então aqui tem vinte letras ou vinte palavras?  
 Renan: Vinte palavras.  
 Pesquisadora: Vinte palavras?  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: E quantas letras?  
 Renan: Letras ... a mesma quantidade.  
 Pesquisadora: A mesma quantidade?  
 Renan: É.  
 Pesquisadora: Por que que é a mesma quantidade?  
 Renan: Porque letras também é palavra.  
 Pesquisadora: Letras são a mesma coisa que palavras?  
 Renan: É.

A partir dessas declarações da criança é possível verificar que trata letra e palavra como sinônimas, mas sem o apoio visual na hora de contar as palavras, a sílaba é a referência de contagem para a criança. A letra só é considerada quando há o material escrito para ser contada uma a uma. Já na escrita foi possível perceber que

Renan produziu um caso de hipossegmentação no final da frase: ‘doceugacho’ (no seu galho).

Na 2ª coleta, em setembro, nas frases com contextos de sândi, surgiram dificuldades com identificação das palavras tanto na fala como na escrita. A seguir, no Quadro 38, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita) na segunda entrevista:

**Quadro 38 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Renan**

1ª Frase: <i><b>Ela achou a camisa usada no sofá.</b></i>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança - Fala</b>	Forma como segmentou
<b>14</b>	<b>E la a chou a ca mi sa u sa da no so fá.</b>
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 09</b>	<b>E la a chouacami sa u sa da no sofa.</b>
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 15</b>	<b>E la a cho u a ca mi sa u sa da no so fa.</b>

Quando a criança precisou contar as palavras na fala, o fez utilizando o recurso da contagem nos dedos. Precisou refazer a contagem em função de ser difícil lembrar cada sílaba da frase e contar ao mesmo tempo para além dos dez dedos. No momento em que precisou escrever a frase fez, primeiramente, uma hipersegmentação, ‘E la’ (ela) e, após, um caso de híbrido ‘a chouacami sa’ (achou a camisa), depois, tornou a hipersegmentar ‘u sa da’ (usada) e, por fim, hipossegmentou a estrutura ‘nosofa’ (no sofá). O dado que muda em relação à coleta anterior é que Renan não usa mais a letra como base para contar cada palavra escrita e sim a sílaba. A primeira contagem na fala difere da recontagem em um número porque na primeira vez a criança considerou como duas estruturas independentes ‘a chou’ (achou) e na segunda hipersegmentou ainda mais a palavra ‘a cho u’ em três partes distintas.

Na frase seguinte, ocorreu novamente a contagem de palavras com base na sílaba, como se pode acompanhar no Quadro 39, a seguir:

**Quadro 39 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Renan**

2ª Frase: <i>Ana era uma menina inteligente.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
14	A na e ra u ma me ni na in te li gen te.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 06	Ana e ra um manina inteligente.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 13	A na e ra um ma ni na in te li gen te.

Na escrita, a criança apresenta apenas dois casos de segmentação indevida. Primeiramente hipersegmenta a palavra ‘e ra’ (era) e apresenta um caso de híbrido ‘um manina’ (uma menina). ‘

Na última entrevista já no final do ano letivo, observou-se que Renan parece perceber os limites das palavras diferentemente do que ocorreu nas coletas anteriores, pois quase inexistem dados de segmentação não convencional, como se pode acompanhar no Quadro 40 que segue:

**Quadro 40 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Renan**

1ª Frase: <i>O caderno é verde escuro.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
04	O caderno <b>éverde</b> escuro.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 04	O caderno verde escuro.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 04	O caderno verde escuro.

Observou-se, nessa última coleta, apenas um caso de hipossegmentação na fala ‘éverde’ (é verde) e na escrita a supressão do verbo ‘é’ que se repetiu consequentemente na leitura do que a criança escreveu por isso a razão a contagem das palavras se equivaleram nessa frase.

Durante a escrita Renan fala baixinho cada sílaba das palavras, mas isso não interfere na segmentação convencional das palavras:

Renan: O ca der no (fala enquanto escreve) Qual é a palavra mesmo?

Pesquisadora: É verde escuro.

Renan: Tá bem. Ver de es cu (para de escrever e pensa) ro, é ro, escuro, escuro pronto.

Pesquisadora: Tá, quantas palavrinhas têm aí que tu escreveste?

Renan: Um, dois, três, quatro (conta passando o lápis em cima de cada palavra 'O caderno verde escuro').

Pesquisadora: Quatro?

Renan: É.

Como se pode observar o fato de escrever silabando não parece interferir nas escolhas de onde segmentar as palavras escritas por Renan.

Na frase seguinte a criança parece monitorar mais ainda a segmentação na contagem das palavras na fala, a ponto de perceber que cometeu um equívoco ao separar o pronome 'eu' como se fossem duas palavras, como se observa no Quadro 41, que segue:

**Quadro 41 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Renan**

2ª Frase: <i><b>Eu moro na casa amarela.</b></i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
06	E u moro na casa amarela.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 05	Eu moro na casa amarela.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 05	Eu moro da casa amarela.

Inicialmente a criança contou 06 palavras na fala, logo em seguida, corrigiu dizendo que eram 05 porque o 'e' e o 'u' precisavam estar juntos na palavra 'eu'. Quando Renan foi escrever acabou trocando a preposição 'na' por 'da', mas mesmo assim escreveu segmentando convencionalmente cada palavra e respondendo à pesquisadora que cada uma das estruturas segmentadas correspondia a uma palavra. Observou-se que, somente a partir da terceira coleta, Renan expressou uma ideia

diferente daquela manifesta nas entrevistas anteriores, pois não utilizou mais a sílaba como base de contagem de palavras nem apresentou dados de segmentação não convencional.

#### 3.4.4.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Renan

Acompanhe, a seguir, no Quadro 42, que mostra como a criança foi ao longo das coletas segmentando as frases na fala/escrita e quais as estruturas que desconsiderou verbalmente como palavras:

**Quadro 42 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Renan**

Coletas	Frases	Fala	Escrita	Palavras excluídas
1ª	1ª	(silábica)	sacova zicho (saco vazio) paraepe (para em pé).	—
	2ª	(silábica)	doceugacho(no seu galho)	—
2ª	1ª	(silábica)	e la (ela) a chouacami sa (achou a camisa) u sa da (usada) nosofa ( no sofá)	—
	2ª	(silábica)	e ra (era) um manina (uma menina)	—
3ª	1ª	éverde (é verde)	—	—
	2ª	e u (eu)	—	—

Observou-se que, Renan manteve por muito tempo a percepção de que palavra corresponderia à sílaba ou à letra. Os casos de segmentação na escrita só diminuíram no final da 3ª coleta. Nas frases com contexto de sândi, tal fenômeno não influenciou na realização da tarefa proposta.

### 3.4.5 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Kauan

Nesta tarefa, observou-se que na fala a criança apresentou apenas um dado de segmentação não convencional, a hipo ‘empé’ (em pé), e nenhum na escrita. No entanto, foi através das declarações de Kauan, ao contar as palavras escritas, que se percebeu o que considerou como sendo palavra, e que acabou gerando diversas recontagens.

**Quadro 43 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista - Kauan**

1ª Frase: <b>Saco vazio não para em pé.</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
<b>05</b>	Saco vazio não para <b>empé.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
<b>06</b>	Saco vazil nãu para em pé.
Nº de palavras consideradas pela criança - 1ª Recontagem	
<b>06</b>	Saco vazil nãu para em pé.
Nº de palavras consideradas pela criança - 2ª Recontagem	
<b>04</b>	Saco vazil nãu para
Nº de palavras consideradas pela criança - 3ª Recontagem	
<b>05</b>	Saco vazil nãu para <b>empé.</b>

Conforme o Quadro 43, a criança escreveu e segmentou corretamente cada palavra escrita. No momento em que precisou contar as palavras, justificou o porquê de desconsiderar estruturas como ‘em’ e ‘pé’:

Kauan: SACO VAZIO NÃO PARA EM PÉ (marca com o dedo onde está lendo)

Pesquisadora: Quantas palavras têm aí?

Kauan: Seis. (conta)

Pesquisadora: Seis? Vai contando e mostrando cada uma das palavras.

Kauan: Uma, duas, três, quatro, cinco, não, isso aqui não é palavra (refere-se a ‘em’ e começa a contar de novo) uma, duas, três, quatro, quatro.

Pesquisadora: Quatro? Essa aqui não é uma palavra? (aponta para ‘em’)

Kauan: Não, porque é só EM.

Pesquisadora: É só EM?

Kauan: É.

Pesquisadora: E pé, é uma palavra?

Kauan: Pé...se eu não me engano, não.

Pesquisadora: Não? Então têm quantas palavras?

Kauan: Quatro. Essa, essa, essa e essa. (aponta para as palavras: 'saco, vazio, não, para')

Pesquisadora: Essas aqui não são palavras? (aponta para 'em' e 'pé')

Kauan: Sim.

Pesquisadora: Se aqui diz 'SACO VAZIO NÃO PARA EM PÉ'. Por que essas aqui não poderiam ser palavras? (aponta para 'em' e 'pé')

Kauan: É por causa que eu separei.

Pesquisadora: Ah, tu separaste! Como é que teria que ser escrito, então?

Kauan: Teria que ser junto.

Pesquisadora: Junto?

Kauan: Sim.

Pesquisadora: Não pode ser assim separadas?

Kauan: Não, porque fica errado.

Pesquisadora: Fica errado? Pra ser uma palavrinha?

Kauan: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Kauan: EM PÉ, é por causa que 'em pé' é tudo junto.

Pesquisadora: É tudo junto?

Kauan: Sim.

Como se viu inicialmente, Kauan conta que são seis palavras porque estão representadas graficamente na frase. Quando a pesquisadora solicita que aponte cada uma delas a criança acaba desconsiderando como palavra a preposição 'em' e o substantivo 'pé'. Ao ser questionado porque essas estruturas não poderiam ser palavras, a criança justifica que é por que deveriam ter sido grafadas juntas. Para Kauan, se as palavras estivessem hipossegmentadas, ele teria contado como palavra, assim como fez na contagem das palavras na fala.

Na segunda frase, ainda na primeira coleta, a criança hipossegmentou apenas na fala e continuou desconsiderando alguns clíticos como palavra, conforme se pode observar no Quadro 44, a seguir:



**Quadro 44 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista - Kauan**

2ª Frase: <i>Cada macaco no seu galho</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança – Fala 04	Forma como segmentou
	Cada macaco <b>noseu</b> galho.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 05	Cada macaco no cel galho.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 04	Cada macaco cel galho

Novamente a criança apresentou um caso de juntura na fala, ‘noseu’ (no seu), e escreveu cada palavra separando de forma convencional. Embora tenha escrito todas as palavras desconsiderou a preposição ‘no’ na contagem final como se pode acompanhar no trecho, a seguir:

Pesquisadora: Essa aqui não é? (aponta para ‘no’)

Kauan: Não.

Pesquisadora: Não? Todas essas aqui são, menos essa? Por que essa aqui não é?

Kauan: Porque é só ‘no’.

Como se pode observar é provável que Kauan esteja relacionando determinadas palavras constituídas por apenas duas letras, como no caso da preposição ‘no’, como sendo uma sílaba.

Na 2ª coleta, em setembro, as frases utilizadas foram escolhidas em função da possibilidade de se verificar se em contextos de sândi surgiriam dificuldades com identificação das palavras na fala e na escrita. A seguir, no Quadro 45, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita) na segunda entrevista:

**Quadro 45 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Kauan**

1ª Frase: <b><i>Ela achou a camisa usada no sofá.</i></b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança - Fala</b>	Forma como segmentou
<b>03</b>	<b>Elaachou acamisausada nosofá.</b>
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 07</b>	Ela a chol acamisa usada no sófa.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 05</b>	Ela chol acamisa usada sofá

Nesta segunda coleta a criança hipossegmentou bem mais na fala que na escrita, em relação à coleta anterior. No trecho, a seguir, é possível acompanhar o momento em que Kauan responde que são 03 palavras na fala:

Kauan: *(pensa)* Três.  
 Pesquisadora: Três?  
 Kauan: Hanram.  
 Pesquisadora: Quais são elas?  
 Kauan: Ela achou/ a camisa usada / no sofá.  
 Kauan: Sim, as três.  
 Pesquisadora: Três?  
 Kauan: Sim.

A forma como a criança hipossegmentou a frase pode estar relacionada com a forma como contou as palavras na fala, gerando uma frase entonacional representada em (09):

(09)

[ [Elaachou] I [acamisausada] I [nosofá] I] U

É possível perceber que, na frase entonacional gerada a partir da hipossegmentação ‘acamisausada’ (a camisa usada) originada na fala da criança, têm-se uma ditongação gerada pela juntura: camisa usada >cami[**zaw**]sada. Porém, esse tipo de segmentação entre as palavras não foi repetido na escrita. Mesmo o único caso de hipo ‘acamisa’ (a camisa) que surgiu na escrita, ainda é diferente do que foi produzido na fala. Observou-se também a ocorrência de um caso de hipersegmentação: ‘a chol’ (achou). Ressalta-se que, no momento em que a criança

precisou analisar na frase que havia escrito quais eram consideradas palavras, foi justamente o 'a' da hipersegmentação 'a chol' (achou) que foi desconsiderado pela criança como sendo uma palavra. Além da preposição 'no' pelas razões já explicitadas anteriormente pela criança.

Na frase seguinte, a criança apresentou um caso de hipossegmentação na contagem das palavras na fala e nenhum caso de segmentação não convencional na escrita. A forma verbal do verbo 'ser' foi alterada na escrita pela criança (era>é). E, mais uma vez, não considerou como palavras estruturas com uma ou duas letras, como se pode acompanhar no Quadro 46, a seguir:

**Quadro 46 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Kauan**

2ª Frase: <i>Ana era uma menina inteligente.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
03	Ana eraumamenina inteligente.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
05	Ana é uma menina inteligenti.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem	
03	Ana menina inteligenti.

Como se pode observar a hipossegmentação na fala 'eraumamenina' (era uma menina) parece ter sido influenciada por uma linha de entonação caracterizada por frases entonacionais (10):

(10)

[Ana] I [eraumamenina] I [inteligente] I

No entanto, na escrita, a criança segmentou cada palavra de forma convencional, mas quando foi identificar quais eram palavras excluiu novamente os clíticos:

Pesquisadora: E essas aqui não são palavrinhas? (refere-se à 'é' e 'uma')

Kauan: Não.

Pesquisadora: Não? Por que elas não são palavrinhas?

Kauan: Por causa que... eu não sei o porquê, eu não sei explicar direito o porquê.



‘ocaderno’ (o caderno). Para justificar a exclusão do verbo ‘é’ na contagem das palavras a criança respondeu:

Pesquisadora: E esse aqui fica de fora (verbo ‘é’)?

Kauan: Sim.

Pesquisadora: Por que ele não é palavra?

Kauan: Por causa que é só uma letra.

Nesta declaração evidencia-se que a questão do número mínimo de letras para ser considerado como palavra ainda perdura nas concepções de palavra para Kauan.

Como se pode verificar, na frase seguinte, a criança continuou contando as palavras na frase com base no contorno entonacional da fala. No entanto, não apresentou casos de segmentação não convencional na escrita, como se pode conferir no Quadro 48, abaixo:

**Quadro 48 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Kauan**

2ª Frase: <i><b>Eu moro na casa amarela.</b></i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
<b>03</b>	<b>Eumoro nacasa</b> amarela.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita <b>05</b>	Eu moru na casa amarela.
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala (Recontagem) <b>03</b>	moro casa amarela.

Na representação, a seguir, é possível verificar o contorno entonacional que pode ter motivado a criança a acreditar que a frase era composta por apenas três palavras (12):

(12)

[ [Eumoro] I [nacasa] I [amarela] I] U

Novamente a criança reforçou que estruturas com uma ou duas letras não podem ser palavras como no trecho, a seguir:

Kauan: Três.

Pesquisadora: Três?

Kauan: As outras ('eu' e 'na') é por causa que não tem, só tem duas letras.

Pesquisadora: Só têm duas letras, então o 'eu' e o 'na' não são palavras?

Kauan: É.

Anteriormente Kauan não sabia explicar por que essas estruturas não eram palavras, depois começou a argumentar que era em função do número restrito de letras, como acabou reforçando até a última coleta realizada no final do ano letivo.

#### **3.4.5.1 Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Kauan**

Acompanhe, a seguir, o Quadro 49, que mostra como a criança foi ao longo das coletas segmentando as frases na fala/escrita e quais as estruturas que desconsiderou verbalmente como palavras:

**Quadro 49 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Kauan**

Coletas	Frases	Fala	Escrita	Palavras excluídas
1ª	1ª	empé ( em pé)	—	em - pé
	2ª	noseu (no seu)	—	no
2ª	1ª	elaachou (ela achou) acamisausada (a camisa usada) nosofá ( no sofá)	acamisa ( a camisa) a chol (achou)	a - no
	2ª	eraumamenina (era uma menina)	—	é - uma
3ª	1ª	ocaderno ( o caderno) éverdeescuro (é verde escuro)	ocaderno (o caderno)	é
	2ª	eumoro (eu moro) nacasa (na casa)	—	eu - na

Como se pode observar, ocorreram muito mais segmentações na fala do que na escrita. Têm-se apenas um dado de hipossegmentação que se repete na fala e na escrita. Os casos de sândi foram encontrados apenas na fala. Os clíticos continuaram até o final das coletas sendo desconsiderados como palavra por Kauan. A grande maioria dos clíticos excluídos pela criança foram formados por uma ou duas letras, com exceção do artigo indefinido ‘uma’ formado por três letras.

#### **3.4.6 Dados referentes à tarefa de segmentação na fala/escrita – Eduarda**

Os dados referentes a esta tarefa mostraram que no início do ano letivo a noção de palavra de Eduarda tinha como base a sílaba, como se pode acompanhar no Quadro 50, a seguir:

**Quadro 50 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista – Eduarda**

1ª Frase: <b>Saco vazio não para em pé.</b>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
<b>09</b>	<b>Sa co va zio não pa ra</b> em pé.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
<b>05</b>	Saco vasi u não paraenpe
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem	
<b>10</b>	<b>Sa co va si u não pa ra</b> em pe

Como se pode observar a criança usou a sílaba para a contagem das palavras na fala, mas na escrita não sofreu a mesma influência. Ao escrever parece que a criança é influenciada pelo contorno entonacional, conforme está representado em (13):

(13)

[ [Saco vasi u] I [não paraenpe] I] U

A frase analisada em (13) pode ser um enunciado constituído por duas frases entonacionais, na qual a primeira, apresenta um dado de hipersegmentação: ‘vasi u’ (vazio) e na segunda um dado de hipossegmentação: ‘paraenpe’ (para em pé) formado pela juntura de três palavras. No momento da recontagem das palavras observou-se que a criança retornou à silabação para contar as palavras que acabaram resultando em nove.

Na segunda frase, ainda na primeira coleta, a criança, não agiu da mesma forma. Ao contar as palavras na fala manteve a sílaba como referência de palavra, mas no momento de recontagem das palavras oscilou, primeiramente, entre a sílaba e a palavra convencionalmente segmentada, como mostra o Quadro 51, a seguir:



**Quadro 51 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista– Eduarda**

2ª Frase: <b><i>Cada macaco no seu galho</i></b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Fala 09</b>	Forma como segmentou
	<b>Ca da ma ca co</b> no seu <b>ga lho.</b>
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 04</b>	<b>Cadamacaco</b> no ceu galio.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 06</b>	<b>Ca da</b> macaco no ceu galio.

Observou que o caso de hipossegmentação na escrita, ‘cadamacaco’ (cada macaco), pode ter sido influenciado por critérios ligados à linha entonacional de um enunciado constituído por um sujeito topicalizado (cadamacaco) e uma estrutura tópico-comentário (no seu galho) como apresentado em (14):

(14)

[[**Cadamacaco**] I[ no seu galho] I] U

No momento em que a criança estava escrevendo ‘no seu galho’ ficou alguns segundos analisando se escrevia o pronome ‘seu’ junto ou separado do substantivo ‘galho’, até que decidiu pela escrita das palavras separadas.

Depois, na contagem do que a criança considerava como palavra, verificou-se que apenas a primeira palavra foi contada como sílaba e as demais foram segmentadas de forma convencional.

A forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita) na 2ª coleta, pode-se conferir no Quadro 52, abaixo:

**Quadro 52 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Eduarda**

1ª Frase: <i>Ela achou a camisa usada no sofá.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
05	Ela achou acamisa usada nosofá.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita	
05	Ela ajou a camisausada nosofa.

Verificou-se que a criança manteve tanto na fala quanto na escrita a mesma contagem do que considerou como palavra, mas o tipo de juntura entre as palavras foi diferente. Na fala hipossegmentou ‘acamisa’ (a camisa) e ‘nosofá’ (no sofá). Na escrita repetiu esta última juntura, mas, em relação ao primeiro caso de segmentação não convencional na fala, acabou gerando um dado diferente ao escrever hipossegmentadas as palavras ‘camisa’ e ‘usada’ gerando um dado de sândi, a ditongação, de ‘camisa usada’ > cami[zaw]sada.

Quando a pesquisadora solicitou que reconhecesse quais eram palavras a criança confirmou a segmentação proposta anteriormente na escrita: ‘Ela ajou a camisausada nosofa’. Para ter certeza de que a criança estava considerando o artigo ‘a’ como palavra a pesquisadora perguntou apontando cada uma das palavras escritas se eram consideradas palavras pela criança:

Pesquisadora: Então quais são as palavrinhas, vamos ver?

Eduarda: ELA

Pesquisadora: Hum?

Eduarda: ACHOU

Pesquisadora: Hum?

Eduarda: A

Eduarda: CA MISA USADA

Eduarda: NO SOFÁ

Pesquisadora: Quantas palavrinhas nós temos aí?

Eduarda: Cinco.

Pesquisadora: Essa aqui tudo junto é uma palavrinha? (refere-se à ‘camisausada’)

Eduarda: É.

Pesquisadora: Essa aqui também? (refere-se à ‘nosofá’)

Eduarda: Hanram.

Pesquisadora: Essa aqui sozinha é uma palavrinha? (refere-se à ‘a’)

Eduarda: É.

Pesquisadora: E este (refere-se à ‘ajou’) é outra, e este (refere-se à ‘ela’) é outra?

Eduarda: É.

Como se pode observar a criança julgou como palavra tanto estruturas maiores, como hipossegmentações que envolvem duas palavras de conteúdo: ‘camisausada’ (camisa usada), quanto estruturas constituídas de uma só letra, como o caso do artigo ‘a’.

Na frase seguinte a criança apresentou certo conflito com a segmentação da palavra ‘inteligente’ que acabou apresentando três diferentes formas de segmentação: na fala, na escrita e depois no momento de recontagem das palavras, como se pode acompanhar no Quadro 53, a seguir:

**Quadro 53 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista - Eduarda**

2ª Frase: <i>Ana era uma menina inteligente.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala	Forma como segmentou
09	Ana era uma menina in te li gen te.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 07	Ana era uma minina in teli gente.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 06	Ana era uma mininain teli gente.

As três diferentes formas de segmentação apresentadas em (15) podem ter ocorrido por diferentes motivações:

(15)

- a. menina **in te li gen te**
- b. minina **in teli gente**
- c. mininain **teli gente**

No momento da contagem das palavras na fala (15.a) a criança manteve a oscilação entre contar as palavras de forma convencional ou contá-las conforme a sílaba como se verificou na primeira coleta. O registro desse processo de contagem de Eduarda está expresso no trecho a seguir:

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm?  
Eduarda: Ana/

Pesquisadora: Hum?

Eduarda: Era (fala contando nos dedos..02). uma (03) menina (04) in (05) te (06) li (07) gen(08)  
te (09)

Pesquisadora: Quantas?

Eduarda: Nove.

Convém ressaltar que a própria extensão, incomum, da palavra ‘inteligente’ presente no final de um enunciado pode ter gerado a ocorrência de hipersegmentação.

Em (15.b) observou-se que a criança escreveu silabicamente a primeira sílaba e produziu após dois pés métricos, o primeiro um iambo e o segundo um troqueu<sup>44</sup>, na qual a separação pode ter ocorrido para evitar o choque de acentos:

(16)

teli     gente  
(. \*)    (\* .)

No momento do reconhecimento de cada estrutura como palavra, no que se refere à escrita em (15.c), a criança contou-as reagrupando a primeira sílaba da palavra ‘inteligente’ como se fosse a última sílaba da palavra ‘menina’, criando assim, um dado de híbrido: ‘mininain teli gente’ (menina inteligente).

Na última entrevista já no final do ano letivo, observou-se que Eduarda ainda manteve dificuldades em delimitar tanto as palavras na fala quanto na escrita como se pode acompanhar no Quadro 54, que segue:

**Quadro 54 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Eduarda**

1ª Frase: <b><i>O caderno é verde escuro.</i></b>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança - Fala</b>	Forma como segmentou
<b>07</b>	O caderno é verde es cu ro.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b>	
<b>04</b>	O caderno é verdeescuro.

<sup>44</sup> Essa foi a forma como a criança leu cada fragmento criando dois distintos pés métricos.

Nesta terceira coleta a criança, novamente, iniciou a contagem de cada palavra conforme a segmentação convencional e repetiu a hipersegmentação na última palavra fragmentando-a em sílabas: 'es cu ro' (escuro) e considerando cada uma dessas três estruturas geradas como palavras independentes. No entanto, na escrita mais uma vez pareceu sofrer influência dos constituintes mais altos da hierarquia prosódica como a frase entonacional gerada em 'verdeescuro' (verde escuro) que apesar do caso de hipossegmentação não se observa caso de degeminação que poderia ser motivado pelo processo de sândi, pois a criança manteve a escrita da letra 'e' do final de palavra em 'verde' e a do início da palavra 'escuro'. Ao contar as palavras considerou novamente tanto estruturas com apenas uma letra como: 'o' e 'é' quanto a junção de duas palavras de conteúdo 'verdeescuro'.

Na contagem das palavras, na última frase, da 3ª coleta, verificou-se novamente a oscilação da concepção de palavra para Eduarda que voltou a admitir a sílaba como palavra, conforme se observa no Quadro 55, a seguir:

**Quadro 55 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Eduarda**

2ª Frase: <i><b>Eu moro na casa amarela.</b></i>	
<b>Nº de palavras consideradas pela criança - Fala</b>	Forma como segmentou
<b>10</b>	Eu mo ro na ca sa a ma re la.
<b>Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita</b>	
<b>05</b>	Eu moro na casa amarela.

Como se viu a criança voltou a usar a sílaba como base para a contagem das palavras na fala. No entanto, esta foi a primeira vez dentre as frases desta tarefa que Eduarda escreveu todas as palavras respeitando os limites entre as palavras de forma convencional e confirmando que cada uma delas seria uma palavra.

### 3.4.6.1 Análise das tarefas de segmentação na fala/escrita – Eduarda

Acompanhe, a seguir, o Quadro 56, que mostra como a criança foi ao longo das coletas segmentando as frases na fala/escrita e quais as estruturas que desconsiderou verbalmente como palavras:

**Quadro 56 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Eduarda**

Coletas	Frases	Fala	Escrita	Palavras excluídas
1ª	1ª	Silábica ca da (cada)	vasi u (vazio) paraenpe (para em pé)	—
	2ª	Silábica	cadamacaco (cada macaco)	—
2ª	1ª	acamisa (a camisa) nosofá (no sofá)	camisausada (camisa usada) nosofa (no sofá)	—
	2ª	in te li gen te (inteligente)  mininain teli gente (menina inteligente)	in teli gente (inteligente)	—
3ª	1ª	es cu ro (escuro)	verdeescuro (verde escuro)	—
	2ª	Silábica	—	—

Como se viu a criança usou critérios diferentes para segmentar as palavras na fala e na escrita. Apenas um dado de hipossegmentação esteve presente nas duas modalidades. Verificou-se, também, que ocorreu apenas um caso de sândi na contagem das palavras na fala. A criança considerou diversas vezes os clíticos como palavras. No entanto, a oscilação sobre o que constitui uma palavra permaneceu durante todas as coletas, apenas uma única frase na última coleta foi escrita com as palavras segmentadas de forma convencional.

### 3.4.7 Síntese dos dados referente à tarefa de segmentação na fala/escrita

No que se refere à identificação das hipóteses elaboradas pelos sujeitos deste estudo sobre o que constitui uma palavra na fala/escrita, pode-se elencar os seguintes aspectos:

#### **a) As concepções dos sujeitos acerca das palavras constituídas de 01 a 03 letras possuem status diferentes**

Com relação às palavras constituídas por apenas uma letra, somente Eduarda, aceitou a sua constituição como palavra. Kauan ao contrário nunca a admitiu, pois não conseguia conceber que uma palavra poderia ser constituída por apenas uma letra. Ambos mantiveram tais concepções do início ao fim das coletas realizadas. Já Bernardo e Renan, no início não aceitavam a possibilidade de existir uma palavra que fosse constituída de apenas uma letra, mas no final do ano letivo já reconheciam esse tipo de estrutura vocabular. No entanto, para Elisa e Letícia têm-se um movimento contrário, antes, na primeira coleta, consideravam estruturas com uma letra como palavra, mas com o avançar da escolarização, a partir da segunda coleta, negaram sua existência sob a mesma justificativa de Kauan.

A constituição de palavras com duas letras, essa foi a estrutura vocabular que apresentou maior conflito entre os sujeitos investigados. Kauan, mais uma vez, não admitiu de forma alguma que uma palavra fosse constituída de duas letras e justificou que são apenas letras. Elisa, assim como a respeito das palavras constituídas de apenas uma letra, aceita no início do ano que as palavras possam ser constituídas de duas letras, mas depois, a partir da 2ª coleta, justifica que duas letras são sílabas, e não, palavras.

Os demais sujeitos são os que apresentam maior oscilação a esse respeito. No caso de Bernardo, ele parece viver um 'processo em espiral: inicia considerando a possibilidade de as palavras serem constituídas de duas sílabas, mas na 2º coleta, rejeita essa concepção de palavra. No entanto, no final do ano, Bernardo volta a considerar a possibilidade de existirem palavras formadas com apenas duas letras.

No caso de Renan e Eduarda, eles aceitaram a constituição de duas letras porque sua noção de palavra inicialmente era a sílaba. E essa noção de palavra oscila muito durante as coletas, principalmente no que se refere à segmentação das palavras na fala, que perdura por muito tempo nas concepções de Eduarda.

Por fim, Letícia é a criança que manifesta que nem todas as estruturas de duas letras serão palavras. Para essa criança, é preciso que a estrutura de duas letras tenha um referente semanticamente significativo, na explicação que proferiu sobre a interjeição 'ai', que segundo Letícia, é uma palavra porque se usa quando alguém se machuca, mas estruturas vocabulares como a preposição 'na' a criança rejeita como palavra pois as considera apenas como sílabas.

Em menor ocorrência as noções sobre palavras constituídas de três letras só foram mencionadas por Elisa, que descartou o nome próprio 'Ana' porque na sua concepção nome não é o mesmo que palavra. Eduarda mostrou certa oscilação se considerava ou não o pronome 'seu' como palavra. A dúvida se escreveria ou não essa palavra hipossegmentada à seguinte a fez decidir por escrever de forma convencional. Convém notar que para Eduarda essa questão é facilmente resolvida a partir da 2ª coleta. O que não ocorreu com Kauan, que não admitiu como palavra o artigo indefinido 'uma'. Foram apenas essas as ocorrências de estruturas de palavras constituídas por três letras rejeitadas pelas crianças.

Esses dados mostram-se relevantes na medida em que se observa que a zona de maior conflito para a criança são as estruturas vocabulares constituídas de duas letras. Esse critério gráfico de serem poucas letras e ausente de sentido, sem referente, segundo as concepções infantis, evidencia o quanto a exigência de quantidade mínima de caracteres (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) desempenha um papel extremamente importante no processo de (re)elaboração da noção de palavra pela criança. Tal critério, que seria típico do período inicial de aquisição do sistema de escrita, perdura mesmo após a escrita alfabética da criança em fase de alfabetização. Esse aspecto é, portanto, um dos motivos que parece fazer a criança ter dificuldade não só para delimitar as fronteiras entre as palavras, mas mesmo quando as delimita de forma convencional, entender que estruturas com poucas letras também são palavras.

b) O percurso da segmentação da palavra na fala é diferente na escrita

Todos os sujeitos apresentaram muito mais segmentações não convencionais na fala do que na escrita. Apenas Letícia terminou o ano segmentando de forma convencional as palavras na fala. Somente a metade dos sujeitos evoluiu no processo de delimitar as palavras por espaços em branco na escrita: Elisa, Letícia e Renan.



Sendo que Letícia foi a única que terminou o ano letivo segmentando conforme a norma na fala e na escrita.

Renan e Eduarda, os que mais perduraram na noção de palavra baseada na sílaba, foram os que, obviamente, mais apresentaram dados de segmentação não convencional na fala. Essas duas crianças, juntamente com Bernardo, também foram as que mais delimitaram as palavras na escrita em desacordo com a norma.

Observou-se que as mudanças na concepção de palavra na fala/escrita seguem caminhos distintos. A criança pode terminar o ano letivo segmentando corretamente na escrita, mas não necessariamente na fala. O que acaba por indicar que a ação de segmentar as palavras na escrita não parece influenciar na redefinição da noção de palavra na fala. No entanto, observa-se um suposto avanço ascendente na concepção da percepção dos limites gráficos da palavra na escrita. De todas as crianças, Kauan, é o único que mantém sempre as mesmas concepções de palavra e o que mais apresentou verbalmente as estruturas de uma, duas ou até três letras que não considerou como palavras.

O processo de mudança ascendente mais significativo parece ser o de Renan que transitou por três concepções diferentes de palavra, que inicialmente, considerava a palavra falada como letra, depois, sílaba e, por fim, passou a admitir o que se considera convencionalmente como palavra.

Têm-se ainda os dados que mostram um caminho inverso assumido no percurso da concepção de palavra. São os casos de Elisa e Letícia, que deixam de considerar os clíticos como palavra com o avanço da escolarização. Assim, como a instabilidade do percurso observado na noção de palavra vivenciado por Eduarda na fala que retorna, ao final, à concepção de palavra com base silábica. Desta forma, observou-se o quanto a noção de palavra é instável entre os sujeitos, bem como dentre as fases em seus próprios processos de aquisição e reformulação do que constitui uma palavra na fala/escrita.

Todos esses aspectos fazem supor que o ajuste do fala/escrita, além de não acontecer de imediato, serve para salientar que a aquisição da noção de palavra exige mais que assimilação de um modelo, mas a reconstrução de uma concepção que ainda apresenta conflitos com a quantidade de caracteres. O problema central desse conflito parece reafirmar o que Ferreiro (2004) preconiza sobre a problemática de se reorganizar uma noção pré-alfabética de palavra. Segundo a autora, reorganizar uma noção já existente não está no mesmo patamar de quem a está adquirindo. As

crianças expressaram suas concepções sobre a palavra. E observou-se quão múltiplas são suas concepções a respeito da palavra. No entanto, a reorganização dessas concepções é importante para que se possa entender o que constitui uma palavra e suas fronteiras vocabulares.

**c) Os aspectos prosódicos preponderam nos critérios que influenciam os limites entre as palavras**

Observou-se que por diversas vezes as crianças segmentaram as palavras motivadas por aspectos prosódicos mais altos da hierarquia prosódica ao tentarem segmentar as palavras na fala. Esses limites parecem ser motivadores do ritmo que perpassa para a escrita, como se pode verificar na formação de frases entonacionais. Isso significa dizer que são os constituintes mais altos, aqueles mais próximos dos contornos oracionais, que mais influenciam as decisões de onde segmentar as palavras. A noção de palavra acaba, portanto, expandindo seus limites morfológicos para os sintáticos/semânticos como, por exemplo, nas estruturas tópico-comentário.

Quanto às possibilidades de influência de processos de sândi, de modo geral, verificou-se que as frases que contemplavam tais contextos não acusaram efeito das junturas na realização das tarefas solicitadas.

**d) A segmentação convencional não é o único elemento para definir o que é uma palavra**

Verificou-se, pelas explicações das crianças, que nem tudo que está segmentado convencionalmente na escrita é considerado por elas como uma palavra. Portanto, mesmo que a criança passe, com o tempo, a segmentar convencionalmente todas as palavras, não significa que tenha a percepção de que tudo que escreveu e segmentou conforme a norma seja considerado como palavra. Esse é um dado relevante, porque sinaliza que a segmentação gráfica convencional pode ser anterior à noção de palavra gráfica.

Mesmo desconsiderando como palavra estruturas constituídas com uma ou duas letras, Elisa e Letícia e Kauan escreveram e segmentaram de forma convencional na escrita. E o dado mais curioso está nas declarações de Bernardo e Letícia, que, mesmo desconsiderando tais estruturas como palavras, quando vão

contar, incluem essas ‘não-palavras’, justificando que, embora não as considerem como palavras, precisam ser contadas, pois estão ali representadas graficamente.

Considera-se esse um achado de extrema importância na medida em que aponta que a segmentação convencional não é suficiente para verificar se a criança já entende o que constitui, convencionalmente, uma palavra.

#### **e) Os movimentos de recontagem de palavras que nem sempre convergem para a sua forma convencional**

Além das explicações e da forma como as crianças explicaram ou mostraram o que estavam concebendo como palavra, analisou-se, também, a presença dos movimentos de recontagem. Observou-se que tais ocorrências são de duas ordens: movimentos de *correção* ou de *apagamento* de alguma estrutura vocabular.

A maior ocorrência de recontagem de palavras aconteceu em decorrência da ação da criança em corrigir algo que acreditava que precisaria ser reparado. Esses processos de recontagens, com foco na correção, são movimentos distintos. Observou-se que, dentre as 20 ocorrências de recontagem encontradas:

I) 08 ocorrências partiram de estruturas linguísticas em desacordo com a norma e geraram uma segunda estrutura vocabular, novamente, não convencional (Ex.: *cadamacaco* > *ca da macaco*);

II) 06 surgiram em função do apagamento de estruturas de palavras constituídas, na sua maioria, de 01 e 02 letras, que teriam sido escritas por descuido do escrevente, pois são estruturas normalmente rejeitadas em função do número mínimo de letras (*a-no-uma-eu-na*).

III) 04 ocorrências ocorreram em função de correções do que estavam em desacordo com a norma e foram reformuladas para uma forma convencional (Ex.: *ocaderno* > *o caderno*);

IV) 02 ocorrências partiram de uma escrita convencional e acabaram gerando casos de segmentação não convencional (Ex.: *em pé* > *empé*).

Desta forma, os movimentos de recontagem ocorreram para corrigir ou apagar algo que estava errado sob a ótica do que a criança estava entendendo como palavra, o que não necessariamente vai ao encontro do que os adultos alfabetizados esperariam num processo de autocorreção/reelaboração.

Para finalizar esta seção, convém mencionar que aspectos já ressaltados tais como: o status das palavras com número reduzido de letras; os distintos percursos da segmentação na fala/escrita; a influência dos aspectos prosódicos no processo de delimitação de fronteiras vocabulares; o fato de a segmentação convencional não ser suficiente para verificar a percepção de palavra adquirida pela criança; são importantes aspectos que precisam ser considerados no processo de entendimento das percepções infantis sobre a palavra durante a aquisição da escrita.

### **3.5 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua**

O objetivo desta tarefa consistiu em verificar quais seriam os critérios utilizados pela criança para identificar as palavras num fluxo contínuo. A tarefa foi constituída de cinco diferentes etapas, que iam desde a leitura de frases sem segmentação até a separação das palavras em barras e dentro de quadrados, até o julgamento de frases com e sem segmentação das palavras<sup>45</sup>. Apresenta-se, a seguir, o desempenho de cada sujeito, cujos resultados auxiliarão na interpretação das explicações referentes à concepção de palavra e compreensão a respeito da segmentação vocabular.

#### **3.5.1 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Elisa**

Na 1ª etapa em que precisava julgar se uma frase toda hipossegmentada poderia ser lida, Elisa disse que não conseguia ler a frase com letra cursiva, apenas a escrita em caixa alta. A leitura foi vagarosa, mas, aparentemente, tranquila para a criança. Quando precisou separar a frase em barras foi relatando baixinho o que precisava ser segmentado:

Elisa: Dia (marca o tracinho) Dia, aqui, pra separar esses dois aqui dia. (separa o artigo 'um' de 'dia')  
 Pesquisadora: hunrum.  
 Elisa: UM DIA É DA, é (marca o traço após 'da') O 'é' nunca é junto com alguém, que eu saiba, então/

<sup>45</sup> Verificar no capítulo Metodologia maiores detalhes sobre cada uma das etapas desta tarefa.

A criança foi realizando a segmentação até que percebeu que hipossegmentou 'éda' (e da), então, parou e verbalizou baixinho: "*O 'é' nunca é junto com alguém que eu saiba, então...*" quando ia apagar a pesquisadora que ouviu o seu murmúrio pediu que repetisse o que tinha dito:

Pesquisadora: O 'é' nunca é o quê?

Elisa: O, não o 'é' nunca, o 'é' o 'e' nunca é junto com os outros, então ele só pode ser assim separado, né?

Pesquisadora: Hum!

A declaração da criança pode indicar o efeito de uma memória gráfica a respeito do isolamento da forma verbal 'é' entre palavras, o que a motivou a desfazer a hipossegmentação. Por fim, a criança acabou segmentando cada palavra de forma convencional: Um/dia/é/da/caça/o/outro/do/caçador (Um dia é da caça e o outro do caçador). Para se certificar de que a criança separou cada palavra a pesquisadora solicitou a contagem:

Pesquisadora: Então, quantas palavrinhas nós temos aqui?

Elisa: Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.

Pesquisadora: Nove palavrinhas. Ok.

Convém ressaltar que a criança segmentou de forma convencional todas as palavras, inclusive aquelas constituídas com uma ou duas letras. Já na tarefa seguinte, em que precisou ler outra frase toda hipossegmentada e depois colocar cada palavra em quadradinhos, a criança acabou apresentando dados de segmentação não convencional e um momento de refacção bem interessante. O trecho, a seguir, refere-se, primeiramente, ao dado de hipossegmentação que foi colocado no primeiro quadradinho:

Elisa: As (escreve) Pa (escreve) Re (escreve) Des (escreve) Des

Pesquisadora: Aqui é tudo num quadradinho só, 'as paredes'?

Elisa: 'Asparedes', é.

Percebeu-se que a criança hipossegmentou 'asparedes' (as paredes) e ficou segura de que se tratava de apenas uma palavra. O que pareceu gerar dúvida foi o fragmento: 'temouvido' (têm ouvido):

Pesquisadora: Qual é a outra palavrinha?

Elisa: ASPAREDES TEM MO U VIDO OVIDO (escreve) O U VIDO UVIDO  
VIDO U UVIDO OVIDO aqui tem que ser 'vido' (apaga e reescreve) VIDO

Pesquisadora: Então o que diz aqui? (aponta para os quadradinhos)

Elisa: ASPAREDES OVIDO

Logo após escrever a estrutura 'Asparedes ovido' a criança ficou um tempo observando sua escrita como se não entendesse ou como se faltasse algo. Frente a essa dificuldade a pesquisadora retomou com a criança a leitura da frase hipossegmentada e com isso a criança percebeu que faltavam letras, como se pode acompanhar a seguir:

Elisa: Esqueci de botar aqui as letrinhas. (refere-se às letras t, e, m, o, u) É. AS PAREDES, até aqui deu, TEM MO TEMO TEMO, eu acho que é duas.

A criança achou que teria esquecido de colocar o que chamou de duas palavras: 'te' e 'mo'. E colocou essas estruturas nos demais quadradinhos restantes resultando na seguinte escrita (01):

(01)

**'Asparedes uvido tê mo'**

Com essa reescrita de Elisa, a pesquisadora solicitou que a criança lesse o que escreveu. Ao terminar de ler, exatamente como estava escrito, a criança explicou para a pesquisadora que as duas últimas estruturas deveriam estar no meio e não ali no final. Diante disso, a pesquisadora ofereceu outra folha para que Elisa pudesse reescrever como pensava que fosse o correto, o que resultou na seguinte estrutura (02):

(02)

**'Asparedes temo uvido'**

No entanto, essa segmentação também não pareceu ser definitiva para Elisa que ficou olhando com uma expressão de estranhamento para a estrutura 'temo uvido'. No fragmento da entrevista, a seguir, é possível acompanhar o momento em que a criança percebe o que estava faltando e refaz pela 3ª vez a sua escrita:

Elisa: Tá errado (...)  
 Pesquisadora: O que?  
 Elisa: Aqui olha não tinha como ser/  
 Pesquisadora: Hum?  
 Elisa: Aqui o 'm' o 'u' e o 'o', porque OVI O-U-VIDO  
 Pesquisadora: Hum?  
 Elisa: Tinha que ter o 'o' e aqui também ia ter o 'o', então não/  
 Pesquisadora: Como é que ficaria então?  
 Elisa: Fica assim, ó. (cochicha) Puxa aqui e aqui com esse. (arruma o traçado da letra 'm')  
 Pesquisadora: Assim, o que mais?  
 Elisa: O u (escreve) Vamo vê se (...) (apaga o 'u') O u vi do (escreve)  
 Pesquisadora: Então como é que ficaria?  
 Elisa: AS PAREDES TÊM O-U-VIDO

Assim, com a releitura do que havia escrito a criança percebeu o que significava semanticamente a estrutura 'têm ouvido' e refez a sua segmentação em novos quadradinhos resultando, por fim, na seguinte segmentação vocabular (03):

(03)

**'Asparedes têm ouvido'**

Observou-se que a criança manteve a hipossegmentação, 'asparedes' (as paredes), e mesmo sobrando um dos quadradinhos em branco isso não resultou em dúvidas para a criança que aceitou essa última segmentação como correta. Como se observa em (04), essa frase exigiu da criança quatro diferentes momentos de escrita da mesma frase:

(04)

- a. Asparedes **ovido**
- b. Asparedes **uvido tê mo**
- c. Asparedes **temo uvido**
- d. Asparedes **têm ouvido**

Convêm ressaltar que esses movimentos de reescritas (04) surgiram do estranhamento da criança frente ao que teria escrito. A solicitação de ler o que escreveu apenas intensificou o conflito de algo que já lhe parecia estranho e só finalizou quando conseguiu depreender o que a frase significava.

Na tarefa seguinte, que consistia em mostrar a mesma frase anterior só que escrita de duas formas com e sem segmentação entre as palavras, a criança julgou que a forma segmentada convencionalmente era melhor porque facilitava o entendimento do que estava escrito. Aproveitando o momento, a pesquisadora

questionou se essa forma escolhida pela criança como exemplo de *melhor segmentação* era parecida ou não com a que ela tinha colocado nos quadradinhos. No fragmento, a seguir, é possível ver as explicações da criança:

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm aqui? (aponta para frase segmentada: 'As paredes têm ouvido')

Elisa: Uma, duas, três, quatro. (conta uma a uma) Quatro.

Pesquisadora: Quatro? E aqui quantas têm? (mostra folha dos quadradinhos feita pela criança)

Elisa: Uma, uma, duas, três. (conta) Três.

Pesquisadora: Três? Tá igual ou diferente dessa? (mostra a frase segmentada da folha amarela e a frase escrita nos quadradinhos pela criança)

Elisa: Aqui e aqui tão diferente.

Pesquisadora: E a forma como tu separaste aqui, tá igual a esta aqui?

Elisa: AS PAREDES, não!

Pesquisadora: Não, o que tem de diferente?

Elisa: Essa daqui (refere-se à frase segmentada sementada convencionalmente) tá separada 'as' do 'paredes'.

Pesquisadora: Então aqui é uma palavrinha e aqui é outra? (refere-se a 'as paredes')

Elisa: Hunrum.

Pesquisadora: Mas aqui (na folha dos quadradinhos da criança) estão juntas né? Aqui é uma palavrinha só?

Elisa: Aqui, aqui eu fiz junto, mas é pra fazer 'paredes'.

Pesquisadora: Hum, então qual seria a forma, assim ou assim (compara as duas formas em questão)

Elisa: Assim tá certo. (mostra a frase segmentada convencionalmente) É separado 'paredes'.

Observou-se que a criança, diante da forma escolhida como mais apropriada para ler e a forma como tinha segmentado nos quadradinhos da tarefa anterior, inicialmente, não a fez repensar a sua forma de segmentação. Apenas quando a pesquisadora colocou as duas juntas é que foi possível de ser analisado pela criança o caso da hipossegmentação 'asparedes' (as paredes). No entanto, não se pode deixar de destacar que essa escolha final da criança pode ter sido influenciada pelo grau de 'autoridade' sobre a língua conferido ao material apresentado pela pesquisadora em relação à escrita da criança.

Na segunda coleta a criança teve dificuldades para ler a frase toda hipossegmentada e declarou a dificuldade de atribuir sentido:

Elisa: Fica, fica difícil entender, de ler não é tão difícil, o difícil é entender.



Neste fragmento da fala de Elisa verifica-se que muitas vezes a criança pode estar 'lendo', mas não necessariamente entendendo. Como se fossem duas ações distintas sem necessariamente estarem ligada uma à outra. Por isso que diante da pergunta da pesquisadora: 'é possível ler assim?' para uma frase hipossegmentada, se a criança responde que sim, na concepção infantil não está subentendido que precisa entender o que está lendo. Esse dado parece sinalizar que sob a ótica da criança a leitura possui duas etapas distintas: a decodificação e a compreensão.

Na segunda coleta, novamente, a criança leu a frase hipossegmentada e separou cada palavra em barras, a frase 'O sol nasce para todos' de forma convencional. Como a criança separou cada palavra com muita segurança e de forma muito rápida a pesquisadora resolveu perguntar se todas aquelas partes da frase separadas eram palavras, a criança responde que sim. Por último, a pesquisadora pergunta uma a uma quais são palavras para a criança, e só aí se verificou o que a criança estava, realmente, compreendendo como sendo uma palavra. No trecho a seguir é possível acompanhar a explicação de Elisa:

Pesquisadora: Então, aqui a gente tem quantas palavrinhas?

Elisa: Uma, duas, três, quatro, cinco. (refere-se a 'O sol nasce para todos')

Pesquisadora: Cinco? Então o 'o' é uma palavrinha?

Elisa: 'o' é só uma sí/ é só uma letra, não é uma palavra.

Pesquisadora: O 'o' é só uma letra, não é uma palavra, por quê?

Elisa: Ele faz só o som dele, pra consegui separar.

Pesquisadora: Ah, tu separou então não é porque ele é uma palavrinha é pra não ficar junto com 'sol'?

Elisa: Hunrum.

Pesquisadora: É isso?

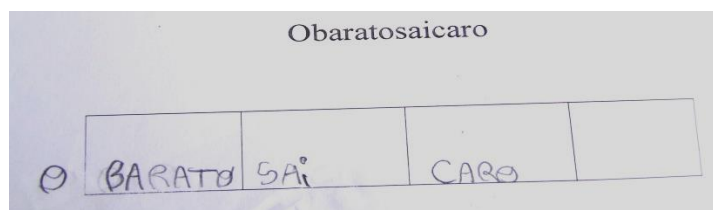
Elisa: Foi.

Pesquisadora: Então quantas palavrinhas têm aqui?

Elisa: Uma, duas, três, quatro (refere-se às palavras: 'sol' 'nasce' 'para' 'todos') Quatro.

Como se pode verificar nem mesmo a pergunta pode estar sendo usada adequadamente para entender o que a criança está considerando como palavra. Ao ser solicitada para contar as palavras a criança contou tudo o que viu graficamente escrito, mas quando foi solicitado que pontuasse quais eram as palavras existentes na frase é que se verificou que o clítico 'o' não era uma palavra para Elisa. Ele apenas foi separado da palavra 'sol', porque a criança a reconhece semanticamente e identifica sua forma gráfica.

Na tarefa posterior, quando a criança recebeu uma frase, 'O barato sai caro', sem segmentação para depois colocar nos quadradinhos, Elisa leu com muita tranquilidade. Porém, no momento em que a pesquisadora solicitou que colocasse cada palavra dentro dos quadradinhos, a criança resolveu deixar o artigo 'o' fora dos espaços demarcados para as palavras, pois era uma 'não-palavra' (Fig.18).



**Figura 18 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Elisa**

Depois, diante das duas frases com e sem segmentação, a criança novamente elegeu a frase segmentada convencionalmente como a mais adequada para se poder, não só ler, como entender o que está escrito.

Na 3ª coleta, quando recebe a frase 'Uma mão lava a outra', toda hipossegmentada, a criança leu como muita facilidade. E quando questionada se não fazia mal as palavras estarem todas juntas, respondeu que essa forma não era a certa, mas não impedia o entendimento do que estava escrito. No momento de separar em barras realizou a seguinte segmentação (05):

(05)

Uma/mão/lava/**aoutra**

No final da frase a criança apresentou um caso de hipossegmentação 'aoutra' (a outra), união de um clítico a uma palavra de conteúdo. Na tarefa seguinte, em que precisava tentar ler outra frase sem segmentação e, logo após, colocar cada palavra nos quadradinhos, a criança leu tranquilamente e apresentou novamente apenas um dado de hipossegmentação (06):

(06)

Quem não **vêcara** não vê coração

Verificou-se que o caso de hipossegmentação gerado na separação dentro dos quadradinhos foi constituído da junção de duas palavras de conteúdo, respectivamente, um verbo e um substantivo ('vêcara'/ vê cara). Neste caso há dois

*status* para a forma verbal 'vê': clítico e palavra com acento. No caso da segunda forma 'vê', presente na frase, pode não ter sido hipossegmentada pelo reconhecimento por parte da criança da imagem gráfica da palavra 'não' como palavra. No momento em que estava escrevendo a palavra 'coração' a criança alertou a pesquisadora que, como a palavra era maior que o quadradinho, a sua escrita acabou avançando um pouquinho o quadradinho seguinte, mas que ficasse claro que não se tratava de duas, mas de apenas uma palavra.

Por fim, no que diz respeito à parte final da tarefa, que apresentava a mesma frase com escrita segmentada convencionalmente e em desacordo com a norma, a criança novamente elegeu a segmentada de forma convencional como a melhor para se ler e entender.

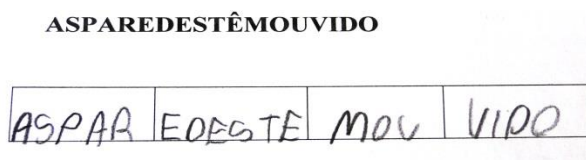
### 3.5.2 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua - Bernardo

Bernardo, na 1ª coleta, diante da frase sem segmentação entre as palavras realizou a leitura sem problemas. No momento em que precisou separar realizou a seguinte segmentação (07):

(07)

**Umdia édacaça ooutro docaça dor**

Na segunda frase que precisa ler toda hipossegmentada, a criança já apresentou dificuldades em ler e disse que as letras todas juntas deixam mais difícil a leitura. Ao ter que separar a frase em quadradinhos realizou a seguinte segmentação (Fig.19):



**Figura 19 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Bernardo**

Esta estrutura que originou dois casos de híbrido '**Aspar edeste mou vido**' (As paredes têm ouvido), foi lida pela criança exatamente como foi colocada nos quadradinhos, sem lhe causar estranhamento:

Pesquisadora: Dá pra entender o que diz aqui?

Bernardo: Sim.

Pesquisadora: Sim? O que diz aqui então? (mostra as palavras nos quadradinhos)

Bernardo: ASPAR EDESTE MO U VIDO

Ao receber, na etapa posterior, essa mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, a criança leu, primeiramente, a estrutura hipossegmentada da seguinte forma:

Bernardo: ASPAREDESMOVIDO

Pesquisadora: E aqui? (aponta para a palavra segmentada corretamente)

Bernardo: AS PAREDES TEM OUVIDO. Esse daqui dá pra entender AS PAREDES TEM OUVIDO (aponta para a frase segmentada) Esse daqui não dá. (aponta para frase não segmentada)

Pesquisadora: Fica melhor assim ou assim?

Bernardo: Assim. (mostra frase segmentada)

Pesquisadora: Assim? Por quê?

Bernardo: Porque MOVIDO aqui MOVIDO, não tem como 'as paredes movido', só 'as paredes têm ouvido'.

Observou-se que, quando Bernardo foi convidado a ler a mesma frase segmentada, leu com facilidade e disse que naquele momento teria entendido o sentido da frase. Isso significa que diante da pergunta se é possível ler uma frase hipossegmentada, a criança quando diz que é possível ler, não significa que para isso precise atribuir sentido ao que está lendo como foi possível verificar nas declarações de Elisa.

Depois que Bernardo leu as duas frases com e sem segmentação a pesquisadora mostrou a ele a sua tarefa anterior dos quadradinhos para que analisasse o que teria separado como palavras, no fragmento a seguir, é possível acompanhar a reação da criança:

Pesquisadora: E tu separou igual como tá aqui?

Bernardo: Não.

Pesquisadora: Não?

Bernardo: (concorda)

Pesquisadora: O que tá diferente aqui daqui? (comparando a segmentação em barras feita pela criança com a escrita da frase segmentada convencionalmente)

Bernardo: Por causa que eu coloquei VIDO MOU EDESTE A ASPAR

Pesquisadora: 'ASPAR' e isso aqui era uma palavrinha?

Bernardo: Sim, era AS PAREDES, entendeu?

Pesquisadora: Hunrum. E é diferente desta (aponta para 'paredes' na frase segmentada)

Bernardo: Sim.

Pesquisadora: Sim?

Bernardo: Essa metade aqui, olha, se tirar, aqui ó. DES tirar o TE E fica AS PAREDES aí se tu coloca TEM MOVIDO

Pesquisadora: Hunrum, aí fica melhor assim pra ler (frase segmentada) ou assim (folha dos quadradinhos)

Bernardo: Assim. (aponta para frase segmentada)

Pesquisadora: Assim?

Bernardo: Sim.

Diante da frase na qual as palavras estavam segmentadas convencionalmente, a criança conseguiu analisar a forma como teria segmentado as palavras nos quadradinhos e percebido que não tinha sentido as estruturas que segmentou e que precisariam ser refeitas para que se pudesse entender o sentido da frase.

Na segunda coleta, Bernardo, ao ter que ler e separar as palavras em barras, na frase hipossegmentada 'OSOLNASCEPARATODOS' (O sol nasce para todos), acabou hipersegmentando a palavra 'nas ce' (nasce) e hipossegmentando 'paratodos' (para todos) (08.a). Ao ser questionado pela pesquisadora se cada uma daquelas estruturas corresponderia a palavras, a criança parou por alguns segundos analisando a forma como delimitou em barras as palavras e acabou refazendo a separação na palavra nascer, resultando na estrutura (08.b):

(08)

a. O sol **nas ce** paratodos

b. O sol nasce **paratodos**

Com a refacção da criança, no caso hipersegmentado 'nas ce' (nasce), restou apenas a estrutura hipossegmentada no final da frase, 'paratodos' ( para todos). Já na tarefa de colocar em quadradinhos a frase 'Obaratosaicaro' (O barato sai caro), a criança optou por realizar a seguinte segmentação (09):

(09)

**Obarato saicaro**

Após a separação e leitura do que havia escrito, Bernardo, confirmou para a pesquisadora que cada uma daquelas estruturas escritas dentro dos quadradinhos eram palavras, como se pode acompanhar no trecho que segue:

Pesquisadora: Então, 'Obarato' é uma palavra?

Bernardo: Sim.

Pesquisadora: 'Saicaro' é a segunda?

Bernardo: (concorda)

Pesquisadora: Tudo junto, é uma palavra só, 'saicaro'?

Bernardo: Sim, 'saicaro' é uma só. E 'obarato' é uma palavra só também.

Observa-se, em (09), mais uma ocorrência de uma estrutura de tópico-comentário que evidencia a oscilação entre aspectos morfológicos e sintáticos na concepção de palavra.

O fato relevante vem, a seguir, quando Bernardo, diante desta mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, declara, num primeiro momento, que a frase hipossegmentada seria a melhor forma:

Pesquisadora: Dá pra ler as duas?

Bernardo: (concorda e lê as frases)

Pesquisadora: E tá certo ou não assim do jeito que tá escrito? (frase segmentada)

Bernardo: Errada, por causa que devia ser assim junto que nem tá aqui (frase não segmentada) essas aqui são separadas.

Pesquisadora: Qual que tá separado aqui/ qual que tá junto?

Bernardo: Essas aqui são junto. (refere-se à 'o barato')

Pesquisadora: Essa daqui deveria ser junto com essa? (refere-se ao 'o' ser junto com 'barato')

Bernardo: (concorda)

Pesquisadora: E essas aqui? (refere-se à 'sai caro')

Bernardo: Deviam ser juntas, por causa que deviam de ser juntas.

Pesquisadora: Tu acha que deveria ter sido tudo escrito assim? (frase não segmentada)

Bernardo: Sim.

Pesquisadora: Fica mais fácil de ler assim (frase não segmentada) do que assim (frase segmentada)?

Bernardo: Não, é a mesma coisa, mas essa daqui (frase segmentada) devia ser mais juntos.

Pesquisadora: Mais juntinho? Não tudo junto como tá aqui? (frase não segmentada)

Bernardo: (pensa)

Bernardo: OBARATO SAICARO, sim.

Pesquisadora: 'Obarato', aí espaço, 'saicaro'?

Bernardo: (concorda)

Observou-se que para Bernardo tanto as formas da frase com e sem segmentação convencional podem ser lidas. No entanto, no que se refere à forma

gráfica, ambas estão erradas, pois as palavras não deveriam estar todas juntas como na primeira forma hipossegmentada, e nem tão separadas, como na segunda segmentada convencionalmente. O que significa que a forma como a criança segmentou as palavras dentro dos quadrinhos, 'Obarato saicaro' (O barato sai caro), seria a forma escrita mais adequada para Bernardo.

Na terceira coleta a criança não apresentou dificuldades em ler a estrutura hipossegmentada: 'Umamãolavaaoutra' (Uma mão lava a outra) e realizou inicialmente a seguinte segmentação entre as palavras (10):

(10)

Uma mão lava **aoutra**.

Bernardo ficou na dúvida se a estrutura verbal 'lava' terminaria na letra 'v' ou se seria escrita com duas letras 'a' no final. Depois de pensar um pouco e analisar a forma como segmentou refaz a sua escolha de onde segmentar e reestrutura a frase da seguinte forma (11):

(11)

Uma mão lava **aou tra**.

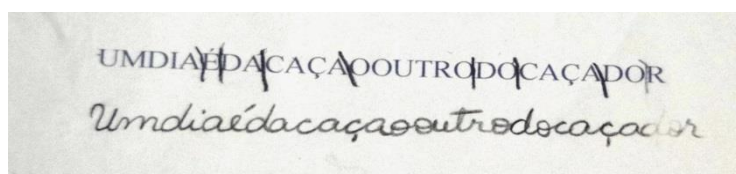
Como se pode verificar, a criança antes tinha produzido o caso de hipossegmentação: 'aoutra' (a outra), com a refacção criou um caso de híbrido: 'aou tra' (a outra). Observou-se, assim, a oscilação entre o grupo clítico e acento com o critério de segmentação.

Na frase que precisou colocar dentro dos quadradinhos, a criança não apresentou dificuldades para ler, nem casos de segmentação indevida dentre as palavras. E frente às duas formas escritas da mesma frase, hipossegmentada e segmentada convencionalmente, Bernardo julgou que a segunda seria a forma mais adequada para a leitura, por facilitar o entendimento do que estava escrito.

Verificou-se, portanto, que Bernardo até a última coleta ainda apresentava problemas em delimitar as palavras na escrita. Acabou julgando as frases com segmentação convencional a melhor forma para a leitura, mas na escrita ainda apresentava casos de hipossegmentação.

### 3.5.3 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Letícia

No início do ano letivo, ocasião da primeira coleta, foi possível observar que as segmentações entre as palavras realizadas por Letícia apresentavam diversas ocorrências de casos de segmentação não convencional como se pode observar na (Fig.20):



**Figura 20 - Tarefa digitalizada de segmentação em escrita contínua de Letícia**

As hipossegmentações apresentadas em 'umdia' (um dia) e 'ooutro' (o outro) constituem-se de junturas de um clítico à uma palavra de conteúdo. E a ocorrência de hipersegmentação 'caça dor' (caçador) que pode ter ocorrido em função de se evitar o choque de acentos ou pelo reconhecimento de duas palavras de conteúdo.

Na segunda frase, que precisa ler toda hipossegmentada, a criança leu com certa dificuldade e realizou a seguinte separação (12):

(12)

**Aspa redes temou vido**

(\* .) (\* .) (\* .) (\* .)

Observou-se que os pés rítmicos estiveram na base da identificação das palavras em (12), pois enquanto escrevia a forma como a criança verbalizava cada estrutura correspondia à construção de quatro pés métrico do tipo troqueu.

Mesmo depois, diante da pergunta da pesquisadora, se cada uma daquelas estruturas separadas nos quadrinhos eram palavras, a criança assegurou que eram palavras. No entanto, quando a pesquisadora passou para a tarefa seguinte, que consistia em apresentar a mesma oração (uma abaixo da outra) em duas formas diferentes: com e sem segmentação das palavras, a criança percebeu que a segunda forma, com segmentação vocabular de forma convencional, era a mais apropriada para a leitura. Diante disso solicitou voltar à sua escrita da tarefa anterior e refazer a separação de palavras nos quadradinhos, separando-as de forma convencional.



Verificou-se que a comparação foi importante para a criança que reestruturou sua escrita frente ao modelo que julgou mais apropriado para a leitura. É possível conferir no trecho a seguir o momento em que se depara com as duas formas de escrita:

Letícia: Essa tá toda junta e essa tá organizada.  
 Pesquisadora: Essa tá organizada?  
 Letícia: Hunrum. Eu acho que eu fiz alguma coisa de besteira. (ri)  
 Pesquisadora: Fica melhor ler assim ou assim? (aponta para a frase escrita junta e separada)  
 Letícia: (aponta para a frase escrita separada)  
 Pesquisadora: Assim? O que diz aqui, então?  
 Letícia: Aqui? (aponta para a frase separada)  
 Pesquisadora: Hum?  
 Letícia: AS PA RE DES  
 Pesquisadora: Hum?  
 Letícia: TEM OU VIDO.  
 Pesquisadora: Muito Bem. E o que tu fez, o que tu fizeste aí?  
 Letícia: Ó, eu botei sem querer o 'o' e o 'u' juntos.  
 Pesquisadora: O 'o' e o 'u' tu botou com este aqui.  
 Letícia: Hunrum, e o 'p' e o 'a' juntos aqui. (Referindo-se á estrutura: ASPA REDES TEMOU VI DO)  
 Pesquisadora: 'As paredes' ficaram junto?  
 Letícia: Hunrum, então eu vou ter que apagar só alguns, mas o do 'a' não o 'as' não.  
 Letícia: (escreve a frase novamente) Deu, agora fiz certo, ó. Olha só a diferença dessa, tudo junto e essa não tá junto, viu? (compara as frases da folha mostrada pela pesquisadora)  
 Pesquisadora: Tem diferença, então? O que tem de diferença do que tu fez aqui, então? (pede que Letícia compare suas duas produções da frase)  
 Letícia: Ó, eu fiz algumas coisas iguaizinhas, olha/  
 Pesquisadora: Mostra aqui pra nós. Como é que ficou agora?  
 Letícia: AS PA RE DES/  
 Pesquisadora: Hum?  
 Letícia: TÊM  
 Pesquisadora: Hum?  
 Letícia: O U VI DO

Como se observou nessa primeira coleta referente às tarefas de identificação de palavras em escrita contínua, a criança apresentou, primeiramente, casos de segmentação não convencional, mas a última tarefa que apresentava a mesma frase com escrita segmentada convencionalmente e em desacordo com a norma, fez com que a criança refletisse sobre a sua própria escrita realizada na etapa anterior. Tanto que pediu para refazê-la. E diante das duas formas distintas a criança julgou a que deveria ser a mais apropriada e optou pela segmentação convencional. No entanto,

isso não significa dizer, que Letícia tenha claro que todas as estruturas linguísticas presentes na sentença sejam consideradas palavras, visto que, em uma de suas declarações, disse que colocou a preposição 'da' separada por espaços em branco porque não poderia ficar junto às palavras 'é' e 'caça'.

Na segunda coleta, na qual todas as etapas se repetiram, mudando apenas as frases, o resultado foi similar. Ao se deparar com a sentença: 'O sol nasce para todos', a criança leu sem grandes dificuldades. Tanto que, quando se perguntou se daria para ler quando as palavras estão todas juntas, sua resposta foi: às vezes, sim. É possível que tal declaração esteja baseada no fato de que, na coleta anterior, Letícia não conseguiu ler e dessa vez, com dificuldades conseguiu.

A pesquisadora aproveitou a resposta da criança e questionou por que às vezes não se consegue ler quando está escrito de forma contínua, e a criança respondeu:

Letícia: OS (tenta reler a frase novamente) eu não consigo ler muita coisa de letra junta.

Pesquisadora: Não, por quê?

Letícia: Por causa que eu faço de letra solta.

Pesquisadora: Tu faz de letra solta?

Letícia: Não tem outra que não seja de letra junta?

Observa-se que Letícia parece entender a função da segmentação como um recurso que facilita o processo de leitura, de forma que solicitou à pesquisadora uma outra frase que não estivesse com letras juntas.

Na tarefa seguinte, que consistia em separar as palavras da frase 'O sol nasce para todos' ( O sol nasce para todos) com auxílio de barras, a criança segmentou de forma convencional e muito segura das escolhas realizadas. Logo, sem ocorrências de segmentação não convencional. No entanto, quando a pesquisadora perguntou à criança quantas palavras foram separadas ela responde que foram quatro:

Pesquisadora: Como é que ficou então?

Letícia: O SOL NASCE PARA TODOS

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm aí?

Letícia: Sem o o (letra 'o'), por causa que ele não tá com outra., aí ele não é uma palavra.

Pesquisadora: Então por que tu separou esse aqui (letra 'o')

Letícia: Por causa que isso devia de tá separado por causa OSOL (fala rápido para demonstrar que não pode ficar junto), ficaria, né?

Pesquisadora: Ficaria osol?

Letícia: Osol.

Pesquisadora: Então, esse aqui (letra 'o') não é uma palavrinha?

Letícia: Não, por causa que ele tem que tá sozinho.

Pesquisadora: Por que ele tá sozinho?

Letícia: Não, por causa que ele tem que tá sozinho.

Por causa que aí não é assim, né?

Pesquisadora: Ele teria que ser separado mesmo disso aqui (de 'sol') ?

Letícia: Dessa palavra ('sol'), dessa ('nasce'), dessa ('para'), dessa ('todos').

Pesquisadora: Então quantas palavrinhas eu tenho aí mesmo?

Letícia: Quatro.

Com essa declaração de Letícia constatou-se mais uma vez que embora segmento de forma convencional não considera os clíticos como palavras. Em sua explicação, observa-se que novamente argumenta que o artigo só estaria junto a outra palavras se fizesse parte de uma sílaba, como não é, precisa ficar separado.

Na tarefa seguinte, em que precisou ler a estrutura 'Obaratosaicaro' ( O barato sai caro), a leitura ocorreu de forma mais demorada, fazendo alguns movimentos de releitura, até o momento em que conseguiu entender o que estava escrito. Quanto à tarefa seguinte, que consistia em colocar essa mesma frase dentro de quadradinhos, a criança segmentou as palavras de forma convencional. Ela utilizou a mesma justificativa anterior para dizer por que o artigo ocupou o primeiro quadrado.

Na atividade em que recebeu a mesma frase com duas formas diferentes de segmentação vocabular, a criança leu com certa dificuldade a frase com palavras contínuas, já a segmentada convencionalmente leu com muita facilidade, considerando ao final esta como a mais adequada para leitura. Quando terminou essa atividade, a criança solicitou à pesquisadora a sua tarefa anterior, de segmentação nos quadradinhos, para mostrar que a forma como segmentou dentro de cada espaço era a mesma da frase que a criança teria eleito como a mais adequada. Em nenhum momento a pesquisadora fez algum tipo de juízo de valor para uma das duas formas como sendo a adequada, mesmo assim, a criança realizou a escolha de forma segura. E com a mesma segurança defendeu mais uma vez a existência de três palavras nessa frase (barato-sai- caro) em função da necessidade de isolamento do artigo.

Na terceira e última coleta, realizada no final do ano letivo, Letícia, ao receber a frase: 'Uma mão lava a outra', apresentou dificuldades em ler a sentença:

Letícia: A A MAMÃO, U MAMÃO LAVA A OUTRA, ãhm? Não entendi.

Pesquisadora: Não entendeu?

Letícia: (sinaliza que não com a cabeça)

Pesquisadora: E vê se a de baixo dá pra ler então.

Letícia: É que eu não consigo ler muito bem de letra junta.

Pesquisadora: É?

Letícia: É.

Pesquisadora: E essa aqui (frase em letra bastão) é melhor?

Letícia: Essa aqui tá bem junto.

Pesquisadora: Muito junto?

Letícia: Todas tão, as duas.

Pesquisadora: As duas tão muito juntas? Hum.

Letícia: UMA MÃO LAVA A OUTRA, ah, entendi. UMA MÃO LAVA A  
OUTRA

Somente na segunda tentativa a criança conseguiu ler a sentença. Quando precisou separar a frase, em barras, mais uma vez, separou de forma convencional. E quando questionada sobre quantas palavras havia separado, a resposta se mantém como nas demais coletas em que desconsiderou os clíticos, nesse caso os artigos 'um' e 'a'. Um aspecto relevante nas justificativas da criança, nessa 3ª entrevista, reside no momento em que explica por que o artigo 'a' precisa ficar isolado por espaços em branco entre as palavras que o cercam:

Pesquisadora: E o a (letra 'a') ficou separado?

Letícia: É.

Pesquisadora: Ele é uma palavrinha?

Letícia: Não.

Pesquisadora: E por que ele tá separado então?

Letícia: Por causa que ele é uma vogal. Aqui tá mostrando UMA MÃO  
LAVA A (ênfase no 'a') OUTRA.

Pesquisadora: Hum.

Letícia: Aí é por isso que o a (letra 'a') tá sozinho.

Pesquisadora: Mas ele não é uma palavra?

Letícia: (sinaliza que não com a cabeça)

Essa é a primeira vez que Letícia usa a terminologia vogal para referir o artigo, anteriormente ela chamava de letra ou de pedacinho. Outro resultado a destacar é a mudança do significado do clítico para a criança. Antes era visto como parte de uma 'sílabas flutuante' que precisava ficar isolado porque não fazia parte de nenhuma das

palavras da frase em que estava inserido. Já nessa última coleta, e especificamente nessa frase, a criança explicou que esse artigo não é uma palavra, mas é algo que marca gênero e número na palavra que o segue: ‘a outra’. Isso significa dizer que Letícia parece atribuir uma função morfológica ao artigo definido ‘a’.

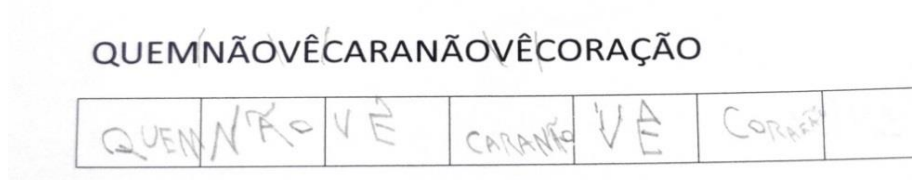
Na tarefa posterior, em que precisava ler a frase em escrita contínua: ‘Quem não vê cara não vê coração’ (Quem não vê cara não vê coração), a criança apresentou certa dificuldade, que pode ser conferida no trecho que segue:

Letícia: QUEM NÃO VICARÃO VE CA RANÃO DE CORAÇÃO

Pesquisadora: O que diz aí?

Letícia: QUEM NÃO VÊCARANÃO CARANÃO VÊ CORAÇÃO

A forma como Letícia leu a frase em ambas as tentativas carecem de sentido. Num primeiro momento, isso não despertou preocupação na criança. No entanto, ao se deparar com a tarefa seguinte, em que a mesma frase precisava ser separada em quadradinhos, a criança releu, antes de iniciar a escrita, e fez separações em barras, à medida que foi realizando a leitura. E em seguida iniciou a escrita das palavras dentro dos quadradinhos, fazendo a seguinte segmentação vocabular (Fig.21):



**Figura 21 - Tarefa digitalizada de escrita contínua segmentada de Letícia**

Com essa segmentação vocabular pode-se perceber um dado de hipossegmentação, ‘caranão’ (cara não), que talvez tenha sido motivado pelo contorno entonacional enfatizado pela criança: [quem não vê] [cara não] [vê coração]. Porém, quando terminou de escrever as palavras nos quadrados, a criança retomou a leitura e percebeu que um quadrado ficou vazio. Depois que Letícia permaneceu um certo tempo analisando a forma como distribuiu as palavras, a pesquisadora perguntou se todas as que estavam nos quadrados eram palavras, Letícia responde que não e justifica que a estrutura verbal ‘vê’ não pode ser considerada como palavra, como se pode observar no fragmento, a seguir:

Pesquisadora: Não? Por que esse aí (verbo vê) não é?

Letícia: Por causa que é a mesma coisa só de/ deixa eu te mostrar, se lembra quando eu disse que aqui o (nas frases escritas anteriormente), assim ó, aqui, essas duas palavras ('na') só são um, na verdade essas duas letras ('na'), só fazem uma coisa, na, ne, ni, no, nu.

Pesquisadora: Por que que elas estão aí dentro então?

Letícia: /aqui ma, me, mi, mo, mu.

Pesquisadora: Tá, então por que tu botou aí dentro então? Então, ele é uma palavrinha?

Letícia: Não, o 'vê' não é.

Pesquisadora: E por que ele tá aqui dentro?

Letícia: Por causa que ali tá escrito QUEM NÃO VÊ CARANÃO VÊ QUEM NÃO VÊ CARANÃO QUEM NÃO VÊ CARANÃO VÊ CORAÇÃO?  
Eu acho que eu botei errado.

Pesquisadora: Por que tu acha que tá errado?

Letícia: Por causa CARANÃO, isso parece uma palavra estranha.  
CARA... QUEM NÃO VÊ CARA NÃO VÊ CORAÇÃO.

Observou-se que a criança continuou considerando estruturas de duas letras, por exemplo, a forma flexionada do verbo 'ver', como uma não palavra, ou melhor, como uma sílaba. A ideia já expressa por Letícia, reproduzida no excerto da entrevista recém-apresentada, segundo a qual a contração 'na' ('em' mais 'a') pertenceria à sequência silábica na-ne-ni-no-nu, se confirma em sua resposta relativa à forma 'vê'. No momento em que a criança precisou examinar mais uma vez essa frase se deparou com a estrutura 'caranão' (cara não) que lhe causou estranhamento. A releitura da frase acabou finalizando de forma convencional: 'Quem não vê cara não vê coração'. Em seguida, pediu outra folha para a pesquisadora para refazer sua tarefa anterior e colocar as palavras devidamente distribuídas conforme a última reestruturação.

Quanto ao julgamento sobre qual a melhor forma da frase escrita, sem e com segmentação vocabular, a criança leu sem dificuldades e identificou que ambas diziam a mesma coisa, apenas salientou que na segunda escrita as 'partes estavam soltas', referindo-se à frase segmentada de forma convencional, considerando, novamente, essa a melhor forma para ler.

### 3.5.4 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua - Renan

Renan afirmou que não teria problemas para ler a 1ª frase toda hipossegmentada, mas foi possível observar que leu com certa dificuldade. No momento em que precisou separar em barras realizou a seguinte segmentação (13):

(13)

**Umdiaédacaçao outro doca çador**

Quando a criança hipossegmentou a estrutura: 'Umdiaédacaçao' (Um dia é da caça o) justificou o limite entre as palavras dizendo que na presença de duas letras iguais, no caso a vogal 'o', teria que haver um espaço entre as palavras. Na estrutura híbrida 'doca çador' (do caçador) a criança justificou a segmentação declarando que se tratava de duas palavras. Ao ser estimulada pela pesquisadora para ler cada uma das estruturas, a criança, por um pequeno espaço de tempo, ficou em dúvida se a primeira sílaba da palavra caçador não deveria estar junto ao restante da palavra, mas optou por deixar como estava. Como se observa em (13) a ocorrência de hipossegmentação é mais um exemplo de uma estrutura de tópico-comentário.

Diante da segunda frase sem espaços entre as palavras, a criança leu com dificuldades e pareceu não se importar com o sentido. Ao ter que separar a frase em quadradinhos realizou a seguinte segmentação (14):

(14)

**Aspare des temo uvi do**

A pesquisadora pediu que após a segmentação nos quadradinhos a criança lesse e confirmasse se cada estrutura separada eram palavras e ela justificou da seguinte forma:

Pesquisadora: Aqui é uma palavrinha? (aponta para o primeiro quadradinho)

Renan: É.

Pesquisadora: O que diz aqui?

Renan: ASPARE (a criança leu acentuando a última sílaba desta estrutura: ASPARÊ)

Pesquisadora: 'Aspare' é uma palavrinha? (a pesquisadora repetiu com a mesma acentuação da criança)

Renan: ãhm, não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Renan: Porque tá faltando o 'de'.

Pesquisadora: O 'de', então esse 'de' tem que tá aqui? (aponta para o primeiro quadradinho)

Renan: Hanram.

Renan: Tá bom. (colocou o tracinho após o 'de')

Pesquisadora: Ficaria aqui então o tracinho? (depois do 'de') Aqui a gente tem uma palavrinha, 'as parede'?

Renan: É.

Pesquisadora: O que mais? Qual é a próxima palavra?

Renan: ES MOU E ESTE MOU MOU

Pesquisadora: 'Estemou', isto é uma palavrinha? (refere-se a 'stêmo')

Renan: É.

Pesquisadora: 'Estemou'?

Renan: U. Ah, desculpa. (coloca uma marca após o 'u' originando a estrutura: 'stêmo')

Pesquisadora: Aqui teria outra? (aponta para a marca após o 'u' a sílaba 'vi')

Renan: Hanram.

Renan: VIDO

Pesquisadora: Aqui é uma palavrinha? (aponta para 'vi')

Renan: É.

Pesquisadora: E aqui é outra? (aponta para 'do')

Renan: Hanram.

Pesquisadora: Lê pra mim, então.

Renan: AS PAREDES DE ESTE MO U VI DO Vido (cochicha após ler a frase)

Pesquisadora: O que quer dizer esta frase?

Renan: Quer dizer que alguém tá vindo.

Pesquisadora: Alguém tá ouvindo?

Renan: Vindo. Vindo aqui.

Pesquisadora: Ah, não seria 'as paredes têm ouvido'?

Renan: É. É 'as paredes têm ouvido'.

Pesquisadora: Hunrum. Tá certo?

Renan: Hanram.

Verificou-se que ao ser questionada sobre cada estrutura isolada a criança acabou percebendo que teria esquecido de considerar, por exemplo, a sílaba final da palavra 'paredes' na juntura: 'Asparedes' (as paredes). Quanto à estrutura 'stêmo', a criança ficou tentando ler como se procurasse recuperar algo que estivesse faltando e opta por acrescentar a letra 'u' no final da estrutura. E depois, no que se refere às estruturas 'vi' e 'do', verifica-se que a criança acabou considerando essas sílabas pertencentes à palavra 'ouvido' como sendo cada uma delas uma palavra. Por fim, a segmentação da frase resultou em (15):

(15)

**Asparedes temou vi do**



Esta estrutura que originou primeiramente um caso de hipo e outro de híbrido foi lida pela criança exatamente como foi colocada nos quadradinhos, sem lhe causar estranhamento. Além disso, ficou evidente que ela estava atribuindo outro significado para a frase ao dizer que entendeu que alguém estava vindo (nota aqui que por causa da ressilabação a informação semântica foi perdida). É provável que a criança tenha interpretado a estrutura ‘temou vi do’ como ‘estamos vindo’, ou ainda, numa forma mais coloquial ‘temo vindo’.

Quando a pesquisadora mostrou essa mesma frase em duas formas diferentes, com e sem segmentação entre as palavras, a criança leu a frase toda hipossegmentada quase da mesma forma como segmentou na tarefa anterior: ‘Asparedes temou vido’ (As paredes têm ouvido). Já na frase segmentada de forma convencional, leu respeitando os espaços entre as palavras e dizendo que essa segunda era a melhor forma para ser lida. A pesquisadora solicitou à criança que contasse, nesta segunda frase, quantas palavras havia, e ela o fez da seguinte forma:

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm nessa?

Renan: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito.

Pesquisadora: Dezoito?

Renan: É.

Pesquisadora: Aqui tem dezoito palavrinhas?

Renan: Sim.

Como a criança reconheceu a frase convencional como a melhor forma de segmentação entre as palavras, poder-se-ia imaginar que cada uma daquelas estruturas que estaria enxergando separadas seriam consideradas por ela como uma palavra, mas não foi o que aconteceu. Observou-se que a criança considerou cada letra como sendo palavra, mesmo diante da frase com as palavras segmentadas de forma convencional.

Na 2ª coleta, Renan, ao ter que ler e separar as palavras em barras, na frase hipossegmentada ‘Osolnasceparatodos’ (O sol nasce para todos), leu com certa facilidade a frase e no momento em que precisou separar as palavras em barras separou todas por sílabas (16):

(16)

**O sol nas ce pa ra to dos**

Aqui se verificou que a criança usou novamente como critério para a identificação de cada palavra, a sílaba. Diferentemente da separação em barras na coleta anterior que parecia estar sendo influenciada pela prosódia. O mesmo aconteceu quando precisou separar a frase dentro dos quadradinhos (17):

(17)

**O ba ra to sa i ca ro**

A criança, ao perceber que faltariam quadradinhos para separar as palavras, acrescentou mais, até completar todas as sílabas de cada palavra. A criança mostrou-se satisfeita em separar dentro de cada quadradinho as sílabas que considerou como palavras.

Na tarefa seguinte, diante dessa mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, declarou que as duas formas eram possíveis de serem lidas, mas preferia a segunda, segmentada de forma convencional. No trecho a seguir, pode-se observar a argumentação da criança a respeito de sua escolha:

Pesquisadora: Por que fica melhor assim?

Renan: Por quê?

Pesquisadora: Hum?

Renan: Assim (escrita não segmentada) é difícil porque não tem separação e se eu fosse escrever assim eu ia deixar tudo junto.

Pesquisadora: Tudo junto?

Renan: É.

Pesquisadora: E aí, fica melhor assim (escrita não segmentada) ou assim (escrita segmentada) então?

Renan: Assim. (escrita segmentada)

Nesta parte final da tarefa, observou-se que a criança não atribuiu a escolha pela forma segmentada convencionalmente apenas por ser mais fácil de ler, como na coleta anterior, mas pareceu sinalizar que apresentaria problemas na escrita se escrevesse todas as palavras hipossegmentadas.

Na 3ª coleta, a criança não apresentou dificuldades em ler a frase toda hipossegmentada e realizou a seguinte segmentação entre as palavras (18):

(18)

**U** ma mão lava a outra

Notou-se que nessa última coleta Renan hipersegmentou apenas o artigo indefinido 'uma', mas as demais palavras foram segmentadas de forma convencional, o que chama a atenção é que inclusive o artigo definido 'a', que é constituído de apenas uma letra, foi segmentado adequadamente.

Na tarefa seguinte, a criança apresentou dificuldades para ler a frase hipossegmentada: 'Quem não vê cara não vê coração' (Quem não vê cara não vê coração). Além disso, desta vez foi possível perceber que Renan não pretendia apenas verbalizar o que estava escrito, mas tentou entender o seu significado:

Pesquisadora: Dá pra ler assim tudo junto?

Renan: Dá, quem não vê ca ra não vê coração. É, não dá não.

Pesquisadora: Não dá?

Renan: É.

Pesquisadora: Por quê?

Renan: Olha, quem não vê cara não, olha é que assim fica difícil, quem não vê cara não.

No momento em que precisou colocar as palavras dessa mesma frase dentro dos quadradinhos, a criança tentou novamente entender o que estava escrito e só iniciou a tarefa depois que compreendeu o que significava a frase:

Renan: Tá bom. Quem. (fala enquanto escreve) Vê. (fala enquanto escreve) Ca ra não  
coração (fala enquanto escreve), o resto é tudo junto. Vê, ah, já sei agora.

Pesquisadora: Hum?

Renan: Vê coração, coração.

Como essa foi a primeira vez que Renan escreveu cada palavra dentro de cada quadrado, para se certificar que a criança estaria considerando cada uma delas como palavra, a pesquisadora solicitou que a criança contasse quantas palavras havia escrito:

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm então, vamos contar?

Renan: Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete.

Dessa vez a criança estava considerando cada estrutura como sendo uma palavra. Diferentemente da coleta anterior que tinha separado as palavras com base na sílaba.

Por fim, na presença da frase escrita de duas formas, com e sem segmentação entre as palavras, a criança novamente julgou que a escrita segmentada convencionalmente facilitava tanto para ler quanto para entender o que se estava lendo. Observa-se que a escolha esteve condicionada não apenas à facilidade em verbalizar o escrito, mas, também, ao significado do que estaria lendo.

Como se observou, seja através das declarações, contagem ou identificação direta, foi possível verificar a mudança gradual da concepção de palavra admitida por Renan, que, primeiramente, concebia a palavra como letra, depois como sílaba para só ao final do ano letivo conceber a palavra conforme a norma.

### **3.5.5 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Kauan**

Na 1ª tarefa, em que precisava julgar se uma frase toda hipossegmentada poderia ser lida, Kauan apresentou dificuldades para ler. No momento em que precisou separar a frase em barras realizou da seguinte forma (19):

(19)

**Umdiaé dacaça o outrodo caçador**

Após realizar esta separação entre as palavras que originou três casos de hipossegmentação: ‘umdia’ (um dia), ‘dacaça’ (da caça), ‘outrodo’ (outro do), a pesquisadora perguntou à criança se cada uma daquelas estruturas eram palavras e a criança confirmou que todas eram com exceção da letra ‘o’ porque era apenas uma letra, mas que precisava ficar separada das demais.

Na segunda frase hipossegmentada a criança não apresentou dificuldades em ler e disse que a escrita das letras todas juntas não dificultava a leitura. Ao ter que separar esta frase em quadradinhos realizou a seguinte segmentação (20):

(20)

**Asparedes** têm ouvido

A criança afirmou que cada uma das três estruturas separadas eram palavras, o que evidencia a oscilação entre os aspectos morfológicos e sintáticos na concepção de palavra. A hipossegmentação em (20), embora fonologicamente possa ser interpretada como um clítico, do ponto de vista semântico, configura-se numa estrutura tópico-comentário.

Ao receber, na etapa posterior, essa mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, a criança leu, primeiramente, a estrutura hipossegmentada e depois a segmentada convencionalmente e julgou que a segunda estaria melhor para ler. Diante destas duas diferentes formas de segmentação vocabular a criança percebeu que a separação que havia feito anteriormente dentro dos quadradinhos estava diferente do que julgou como sendo a melhor forma de segmentar a frase. No fragmento da entrevista apresentado, a seguir, é possível conferir a sua reação:

Kauan: Essa aqui (frase segmentada) tá separada AS PAREDES AS PAREDES TÊM OUVIDO eu botei errado.

Pesquisadora: Por que tu acha que botou errado?

Kauan: Porque 'as' é separado e 'paredes' é separado do 'as' e 'têm' também é separado TEM OUVIDO separado do 'têm'.

A pesquisadora pegou a folha dos quadradinhos, preenchida pela criança, para que ela comparasse o que tinha de diferente e confirmasse que havia hipossegmentado o artigo com o substantivo (as paredes). Assim, diante das duas formas apresentadas, com e sem segmentação da frase e a que Kauan tinha segmentado nos quadradinhos, a criança pode refletir sobre a forma como segmentou e comparar refazendo a sua escolha mesmo que apenas oralmente.

Na segunda coleta, Kauan, apresentou dificuldade para ler a frase e após realizou a seguinte separação em barras (21):

(21)

**Osol** nasce para todos

Como se pode observar, ocorreu apenas um caso de juntura no início da frase, originando uma palavra fonológica de um clítico com uma palavra de conteúdo, 'osol' (o sol). Na tarefa seguinte, em quadradinhos, a frase 'Obaratosaicaro' (O barato sai caro), a criança optou por realizar a seguinte segmentação (22):

(22)

**Obarato** sai caro

Novamente se percebe a ocorrência de um caso de juntura de um clítico com uma palavra de conteúdo: 'obarato' (o barato) em início de frase. Assim como na hipossegmentação da frase anterior, percebe-se que a criança, não admitindo uma palavra com apenas uma letra, acaba em alguns casos como em (21) e (22), utilizando o clítico como uma sílaba da palavra adjacente. No entanto, sob o aspecto semântico, essas estruturas, assim como a analisada em (20), podem ser interpretadas como um tópico-comentário.

Ao receber a mesma frase com e sem segmentação vocabular a criança, diferentemente da coleta anterior, julgou que ambas as formas eram possíveis de serem lidas e também não comparou nem analisou com a forma como teria segmentado nos quadradinhos quando gerou o caso de hipossegmentação 'obarato' (o barato).

Na terceira coleta, a criança não apresentou dificuldades em ler a frase hipossegmentada e realizou inicialmente a seguinte segmentação entre as palavras (23):

(23)

**Umamão lavaa** outra.

Observou-se a formação de dois dados de hipossegmentação, 'umamão' (uma mão) e 'lavaa' (lava a outra). Primeiramente uniu-se um clítico a uma palavra de conteúdo e na segunda ocorrência o inverso.

Na frase seguinte, que precisava ser colocada dentro dos quadradinhos, a criança apresentou apenas uma ocorrência de hipossegmentação 'vêcara' a primeira forma verbal 'vê' com o substantivo 'cara'. No entanto, na segunda forma verbal 'vê' presente na frase não houve junturas em desacordo com a norma, muito provavelmente porque a criança tende a evitar estruturas polissílabas 'vêcoração' (vê coração) bem como o choque de acentos que promoveria a junção envolvendo o advérbio de negação 'nãovê' ( não vê) (25):

(25)

Quem não **vêcara** não vê coração

E frente às duas formas escritas da mesma frase, segmentada convencionalmente e hipossegmentada, Kauan não só afirmou que as duas formas poderiam ser lidas sem apresentar dificuldades, como leu ambas sem problemas. E, desta vez, também não houve a percepção de que a forma como teria segmentado nos quadradinhos pudesse ser diferente das que foram apresentadas nesta última tarefa. Observou-se que Kauan até a última coleta ainda apresentava dificuldades em delimitar as palavras na escrita. E a partir da segunda coleta não via problemas nas frases serem apresentadas com as palavras hipossegmentadas ou não.

### 3.5.6 Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Eduarda

Na 1ª etapa, em que precisava julgar se uma frase toda hipossegmentada poderia ser lida a, criança disse que daria para ler e realmente a leu, sem maiores dificuldades. Ao ser solicitado que separasse a frase em barras, a criança realizou a seguinte separação (26):

(26)

Um dia é da caça o outro do **caça dor**

Verificou-se que, a criança segmentou quase todas as palavras de forma convencional. Apenas a palavra 'caçador' foi hipersegmentada em 'caça dor'. Para se certificar de que a criança não teria se distraído no momento da segmentação, a

pesquisadora perguntou-lhe se eram mesmo duas palavras que estaria separando, e Eduarda confirmou. Isso parece sinalizar que a criança não entendeu o sentido da frase, mas apenas o reconhecimento de palavras isoladas, por isso a interpretação da palavra 'caçador' como sendo duas palavras do léxico: 'caça' e 'dor'. Este dado pode sinalizar que por vezes a hipótese do número de letras (tamanho da palavra) parece ser mais forte do que a hipótese semântica.

Na segunda frase hipossegmentada a criança confirmou que poderia ser lida, e após ler, realizou a seguinte segmentação dentro dos quadradinhos (Fig.22):



**Figura 22 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Eduarda**

Como se pode observar a criança segmentou todas as palavras em sílabas. Como os quadradinhos não foram suficientes ela acrescentou outros para que coubessem todas as sílabas segmentadas. A pesquisadora solicitou que a criança lesse o que estava nos quadradinhos para que Eduarda pudesse observar o que tinha escrito e refazer se fosse o caso. No entanto, a leitura da criança acabou confirmando que ela não estava atribuindo sentido ao que estava lendo, pois não houve estranhamento ao ler 'te mo u vido' (tem ouvido):

Eduarda: AS PA RE DES TE MO U VI DO (leitura da escrita nos quadradinhos)

Pesquisadora: Quantas palavrinhas nós temos aqui então?

Eduarda: Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove. (conta os quadradinhos)

Ao receber, na etapa posterior, essa mesma frase escrita com e sem segmentação entre as palavras, a criança leu, primeiramente, a estrutura hipossegmentada da seguinte forma:



Eduarda: AS PA RE DE DES TE MOUVIDO (leitura da frase sem segmentação)

Pesquisadora: E essa aqui? (mostra frase segmentada)

Eduarda: AS PA RE DES TÊM O U VIDO (leitura da frase com segmentação)

Como é possível observar a criança mantém na primeira leitura o caso de híbrido 'te mouvido' (têm ouvido) que só desaparece no contato com a frase segmentada de forma convencional. Ao final, a criança julgou que a segunda forma seria a melhor para ser lida porque as palavras ficavam mais separadas. Aproveitando a escolha da criança, a pesquisadora perguntou para Eduarda, quantas palavras tinham naquela frase e a criança contou segmentando da seguinte forma (27):

(27)

**As pa re des têm o u vi do**

Observou-se que a palavra para Eduarda está fortemente ligada à sílaba. A diferença dessa segmentação em relação à anterior é que a criança, ao entender o sentido da frase, não rompeu mais com a estrutura monossilábica do verbo 'têm' e separou todas as palavras de forma silábica.

Na segunda coleta, ao ter que ler e separar as palavras em barras, Eduarda leu, primeiramente, com certa dificuldade e depois de reler realizou a seguinte segmentação em barras (28):

(28)

**O sol nas ce pa ra to dos**

No fragmento a seguir é possível acompanhar a segurança de Eduarda ao afirmar que cada sílaba é uma palavra:

Pesquisadora: Quantas palavrinhas têm aqui?

Eduarda: Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. (conta cada sílaba)

Pesquisadora: Oito?

Eduarda: (concorda)

Pesquisadora: Então cada pedacinho desses é uma palavrinha?

Eduarda: É.

Pesquisadora: Então 'o' é uma palavra? 'Sol' é outra?

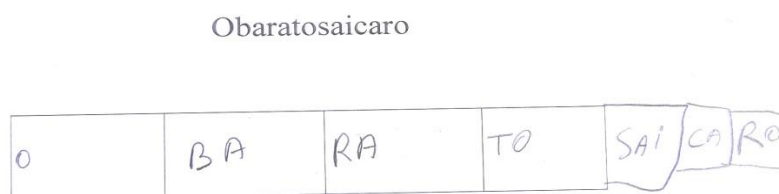
Eduarda: Sol (fala junto com a pesquisadora)

Pesquisadora: 'nas' é outra?

Eduarda: É.

Pesquisadora: 'ce' é outra?  
 Eduarda: 'é' é outra. (fala junto com a pesquisadora)  
 Pesquisadora: 'pa'?  
 Eduarda: pa é outra.  
 Pesquisadora: 'ra'?  
 Eduarda: RA, TO, DOS  
 Pesquisadora: Então temos uma duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.  
 Eduarda: quatro, cinco, seis, sete, oito. (conta junto com a pesquisadora)  
 Pesquisadora: Oito palavrinhas a gente têm aqui?  
 Eduarda: Hanram.

Esta noção de palavra como sílaba também foi verificada na tarefa seguinte, em que a criança precisou ampliar o número de quadradinhos para colocar cada sílaba como se fossem palavras segmentadas (Fig.23):



**Figura 23 - Tarefa de segmentação em escrita contínua – Eduarda**

Tanto nesta tarefa quanto na anterior observou-se que na segmentação proposta pela criança não houve rompimento de sílaba como aconteceu na 1ª coleta. Atribui-se a isso o fato de que nesta coleta as frases foram entendidas pela criança antes de iniciar a segmentação, ao contrário da frase da coleta anterior, 'As paredes têm ouvido', em que a criança só entendeu o seu significado no final das tarefas.

Observou-se que diante das duas formas da frase, com e sem segmentação convencional, Eduarda, novamente, elegeu a segunda como a melhor para ser lida. Diante da resposta da criança a pesquisadora colocou esta frase junto à que Eduarda tinha segmentado dentro dos quadradinhos para que pudessem ser comparadas. A seguir, têm-se o trecho que a criança realizou a comparação:

Pesquisadora: Qual?  
 Eduarda: Esta. (aponta para frase segmentada)  
 Pesquisadora: A debaixo, por quê?  
 Eduarda: Porque ela tá separada.  
 Pesquisadora: Ela tá separada? E tá certo a forma como as palavras estão separadas aqui?  
 Eduarda: Tá.

Pesquisadora: Mas tá diferente da forma como tu separou aqui (na folha dos quadradinhos), certo?

Eduarda: Certo.

Pesquisadora: Qual é a forma que tu achas melhor, *assim* (frase segmentada) ou *assim* (folha dos quadradinhos)?

Eduarda: Assim (folha amarela).

Pesquisadora: Assim (frase segmentada), por quê?

Eduarda: Porque .... Não sei.

Viu-se que a criança escolheu como a forma mais adequada a que foi apresentada pela pesquisadora em relação a que realizou nos quadradinhos sem saber explicar o porquê da sua escolha. Convém salientar que a criança pode ter feito isso em função do grau de autoridade exercido pela folha mostrada pela pesquisadora que poderia ter sugerido que a segmentação da criança poderia não ser a correta. Mas mesmo que isso esteja correto, quando a pesquisadora solicitou que a criança contasse quantas palavras teria escrito nos quadradinhos, contou sete palavras, que conferem com a forma como segmentou as palavras (O/ba/ra/to/sai/ca/ro). No entanto, quando foi contar o número de palavras que havia na frase segmentada, contou quatro (O/barato/sai/caro). Isso significa que a criança não contou com base na sílaba, como aconteceu na coleta anterior. Nesta 5ª etapa (julgamento entre a frases com e sem segmentação das palavras), a criança contou cada palavra como estava exatamente segmentada de forma convencional mostrada pela pesquisadora.

Na terceira coleta, a criança mais uma vez julgou que uma frase com as palavras sem segmentação não tem problema para ser lida e realizou a seguinte segmentação entre as palavras (29):

(29)

Uma mão **la va ao utra**

Após terminar a segmentação em barras a criança conferiu e contou seis palavras. Como se observou ela acabou gerando um caso de híbrido, 'ao utra' (a outra). Na frase que precisou colocar dentro dos quadradinhos, a criança não apresentou dificuldades em ler e segmentou quase todas as palavras de forma convencional (30):

(30)

Quem não vê cara não vê **cora ção**.

É possível verificar que nessa segmentação a criança apresentou apenas um dado de hipersegmentação, na última palavra, 'cora ção' (coração). E após, diante desta mesma frase escrita sem e com segmentação entre as palavras, a criança novamente escolheu a segunda como a melhor forma para ser lida.

### **3.5.7 Análise dos dados da tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua**

No que se refere à identificação das hipóteses elaboradas pelos sujeitos da pesquisa sobre o que constitui uma palavra em contextos de escrita contínua e a segmentação vocabular, pode-se elencar os seguintes aspectos:

#### **a) A segmentação vocabular nem sempre acompanha a concepção de palavra**

Observou-se que o comportamento das crianças em relação à segmentação em contexto de escrita contínua, por vezes, reforça as concepções que cada sujeito vai mantendo durante o ano letivo sobre o que constituía uma palavra. As crianças que no início hipossegmentavam as palavras em grandes blocos de duas ou três palavras repetiram essas ações nas etapas de segmentação em escrita contínua, mesmo que isso acarretasse sobrar quadradinhos em branco. Assim como as que tinham uma concepção de palavra com base na sílaba, tiveram que acrescentar mais quadradinhos, para que a tarefa fosse condizente com suas concepções de palavra e não o contrário.

No entanto, houve momentos em que as crianças segmentaram de forma convencional, inclusive separando cada palavra dentro de cada quadradinho e, mesmo assim, quando se perguntou se todas aquelas estruturas eram consideradas palavras, elas respondem que não, mas que precisaram separá-las para não se juntarem às demais que seriam palavras. Ou mesmo nos casos de Eduarda e Renan, que, embora tenham escolhido a frase com as palavras segmentadas de forma convencional como sendo a melhor forma de segmentação entre as palavras, quando a pesquisadora solicitou que contassem quantas palavras havia naquela frase, contaram como se cada palavra fosse letra ou sílaba. Isso significa dizer que nem

sempre o que se observa graficamente na escrita da criança sobre os limites de palavra, pode-se atribuir ao entendimento do que seja uma palavra pela ótica infantil.

**b) A prosódia influencia a segmentação de palavras em situações de escrita controlada**

Foi possível verificar que em diversos momentos, os critérios utilizados pelas crianças para identificar a palavra em contextos de escrita contínua pareciam manter uma relação com constituintes prosódicos, tais como: pé métrico, palavra fonológica e frase entonacional. Tanto nas tarefas em que foi preciso decidir onde a criança julgava adequado separar as palavras, com o auxílio de barras ou separando-as dentro de quadradinhos, obtiveram-se casos de segmentação não convencional, tais como ‘umdia’ (um dia) e ‘ooutro’ (o outro), que são hipossegmentações que formam palavras fonológicas, constituídas pela junção do clítico à palavra de conteúdo, integrando um só constituinte (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004).

Muitas vezes o contexto em que está inserido um determinado dado de segmentação não convencional pode fornecer pistas de outros fatores que influenciariam uma junção não efetuada em outros contextos. Assim, os dados de hipossegmentações ‘umdia’ (um dia) e ‘ooutro’ (o outro) podem ser interpretados, também, como integrantes de uma frase entonacional. Pode-se considerar, em (31), a possível representação do foco semântico indicado por (S), frase fonológica forte, e as demais frases fonológicas fracas, representadas por (W):

(31)

a). [ [**Umdia**] φ [é] φ [da caça] φ ] I  
[ S W W ] I

b). [ [**ooutro**] φ [do caça dor] φ ] I  
[ S W ] I

Têm-se outro exemplo de duas ocorrências de hipossegmentação no mesmo enunciado, que pode ter sido resultado de um contorno entonacional (32):

(32)

[ [Umamão] I [lavaa] I [outra] I] U

Embora os constituintes mais altos da hierarquia prosódica sejam mais difíceis de ser analisados, é possível sugerir que há momentos em que frases entonacionais, como as de (31), compostas por frases fonológicas, cujo foco semântico está nos grupos de palavras hipossegmentadas originou tal juntura; em outros momentos pode ser em decorrência do contorno entonacional do enunciado como no exemplo em (32). Convém ressaltar, que determinadas ocorrências de frases entonacionais como [ [obarato] I [saicaro] I ]U mostram, ainda, uma expansão dos limites morfológicos para os sintáticos/semânticos, podendo ser interpretadas como uma estrutura do tipo tópico-comentário ( Obarato/ saicaro).

Nas ocorrências de hipersegmentações, como o caso de ‘caça dor’ (caçador), têm-se a separação da palavra ‘caçador’ em duas palavras fonológicas que correspondem a dois substantivos da língua: caça e dor. Este tipo de dado foi motivado em função do reconhecimento por parte da criança de que são duas palavras existentes no léxico, isso significa dizer que a segmentação ocorreu em função de critérios semânticos (cf. ABAURRE, 1991). No entanto, houve uma ocorrência de hipersegmentação que aconteceu em função do processo de silabação no momento da escrita que propiciou o isolamento à esquerda de uma estrutura que corresponde a um pé métrico do tipo iambo, resultado da forma como a criança murmurou esta estrutura enquanto a escrevia, conforme ilustrado em (32):

(32)

caça dor (caçador)

(. \*)

Neste caso se poderia dizer que a criança estaria evitando o choque de acento entre as palavras (caça/dor).

No que se refere aos dados de híbridos, Letícia, apresentou uma ocorrência ao escrever: ‘Aspa redes temou vido’ ( As paredes têm ouvido) por serem estruturas que apresentam dois processos concomitantes, pressupõem mais de uma motivação (cf. CUNHA, 2004). Como mostram os estudos sobre segmentação não convencional na escrita, as hipossegmentações ocorrem em maior número do que as

hipersegmentações, já que na escrita inicial o conhecimento linguístico referente à prosódia desempenha papel relevante e somente em fase subsequente, quando as crianças começam a reconhecer palavras gráficas – sejam clíticos ou mesmo unidades lexicais, as hipersegmentações passam a ser produzidas com maior frequência (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Uma possível análise do dado está apresentada a seguir, em (33):

(33)

Aspa    redes    temou    vido  
 (\* .)    (\* .)    (\* .)    (\* .)

Foi possível observar que, enquanto a criança escrevia a frase, verbalizava essa fragmentação nas palavras, produzindo pés métricos troqueus sem atentar para o conteúdo semântico veiculado. Mesmo depois, diante da pergunta da pesquisadora, se cada uma daquelas estruturas separadas nos quadrinhos eram palavras, a criança assegurou que eram palavras.

Outro dado que foi motivo de conflito sobre a forma de segmentar foi em relação ao dado de hipossegmentação: ‘caranão’ (cara não). Na frase, cujas palavras deveriam ser colocadas dentro dos quadradinhos, a criança novamente pode ter sido influenciada por um contorno entonacional que produziu uma frase fonológica forte semanticamente, que justificaria o fato de crianças, como Kauan, por exemplo, que hipossegmentam a primeira forma verbal ‘vê’ com o substantivo ‘cara’, ‘vêcara’ e a segmentar convencionalmente a segunda forma verbal ‘vê’ presente na frase, como se pode conferir, a seguir (34):

(34)

[ [Quem] φ [não] φ [**vêcara**] φ [não] φ [vê] φ [coração] φ ] I  
 [ W ] φ    [ W ] φ    [ S ] φ    [ W ] φ    [ W ] φ    [ W ] φ ] I

Desta forma, é possível verificar que os limites entre as palavras parecem ser motivados pelo ritmo que perpassa a escrita, o que acaba por resultar em ocorrências de dados de segmentações não convencionais.

**c) Os clíticos podem continuar sendo uma não-palavra mesmo que segmentados convencionalmente**

Foi possível verificar que as crianças investigadas neste estudo podem escolher mecanismos diferentes para excluir o clítico como palavra. Algumas dessas estruturas, se analisadas por apenas um ângulo, por exemplo, o aspecto gráfico, podem passar uma falsa ideia de que estão sendo concebidas como palavras, quando, não estão. Somente com o apoio das declarações infantis foi possível ter clareza a respeito da relação entre a forma como segmentaram, principalmente, estruturas de uma ou duas letras, como os clíticos, e o que estavam pensando sobre tais estruturas.

Diante de algumas declarações, verificou-se que algumas crianças escolheram segmentar os clíticos não porque eram palavras, mas porque não poderiam ficar hipossegmentados às palavras que, segundo a sua memória gráfica, não admitia tal junção, ou porque, simplesmente, decidiram colocar o clítico em outro quadradinho como forma de afastá-lo da palavra subjacente, ou, ainda, escrever o clítico fora do quadrado para marcar a sua exclusão como palavra. Mais uma vez se confirma o quanto a segmentação convencional de palavras por si só não responde ao questionamento do que a criança está entendendo como uma palavra.

Verificou-se, ainda, que o comportamento das crianças, em relação aos clíticos em contexto de escrita contínua, acompanhou as concepções que cada sujeito foi mantendo durante o ano letivo sobre o que constitui palavras com estruturas mínimas de uma ou duas letras. Como já atestado em outras tarefas, as crianças que desconsideravam sempre os clíticos como palavras mantiveram essa concepção até o final, mesmo segmentado de forma convencional, assim como o contrário, as crianças que não consideravam os clíticos como palavra e que acabaram mudando essa concepção ao final das coletas.

**d) O comportamento das crianças investigadas nem sempre foi o mesmo frente a duas formas distintas de segmentação vocabular**

Na última etapa em que a pesquisadora apresentou uma frase com e sem segmentação convencional a maioria das crianças elegeu a escrita segmentada de forma convencional como a mais apropriada. Algumas crianças chegaram a refazer a



tarefa anterior de segmentação das palavras dentro dos quadradinhos ao perceberem que haviam se equivocado ao determinar os limites entre as palavras.

No caso de Letícia, não houve uma reelaboração da tarefa anterior porque sua segmentação dentro dos quadradinhos correspondia à forma da frase que havia escolhido como a mais apropriada, que seria a escrita com segmentação vocabular de forma convencional. Perante tal semelhança, a criança acabou reforçando a sua acepção de que o artigo era uma não-palavra, já que aparecia isolado na frase como quando ela o colocou dentro de um quadradinho também para isolá-lo da palavra seguinte. Percebeu-se que a criança acabou não reformulando o seu conceito sobre o artigo frente ao modelo de frase segmentada de forma convencional, mas reforçando o seu caráter como não-palavra. Isso quer dizer que, para essa criança, o modelo de segmentação convencional reforçou uma concepção em desacordo com a norma.

Salienta-se ainda a situação em que nenhuma das duas formas é aceita pela criança, como se viu nas declarações de Bernardo ao dizer que ambas estariam erradas. Em sua declaração, a criança explica o quanto as palavras não podem ficar tão juntas, mas, segundo ele, também nem tão separadas. E cita que o ideal seria a forma segmentada por ele, em que se percebeu a influência prosódica na escrita hipossegmentada em duas frases fonológicas.

Assim, verifica-se que as crianças podem ter comportamentos distintos frente à exposição de duas frases, com ou sem segmentação entre as palavras, o que pode fazer com que reforcem o que já entendem como sendo uma palavra, mesmo que de forma equivocada, ou que reformulem conforme a forma convencional de palavra na língua.

#### **e) O caráter semântico atribuído à segmentação é visto como um aspecto relevante para a leitura**

A maioria dos sujeitos, quando questionados se seria possível ler uma frase toda hipossegmentada, disseram que sim. Porém, algumas crianças não pareciam ainda conceber a segmentação como um aspecto formal próprio do sistema de escrita, que segue uma regularidade. Tanto que admitiam que se as palavras estivessem todas juntas ainda assim seria possível ler, mas se estivessem segmentadas facilitaria. É como se a segmentação vocabular fosse algo facultativo. No entanto, no

decorrer das tarefas, mais precisamente na última etapa, em que precisavam decidir se a melhor forma de uma frase seria com as palavras todas hipossegmentadas ou segmentadas conforme a norma, verificou-se que, quando confirmam que é possível ler uma frase sem espaços entre as palavras, estariam dizendo: *sim, eu consigo verbalizar o que está escrito aí*. Sendo assim, pode-se pensar que, segundo as concepções infantis, ler não corresponde necessariamente ao processo de compreensão do que está escrito, ou seja, a ação de ler não tem como primeira instância inteligibilidade. De acordo com as justificativas das crianças, quem pode garantir o caráter de inteligibilidade é a segmentação vocabular porque, segundo as crianças, ela facilitaria a compreensão da leitura.

Desta forma, a prosódia que prepondera na escrita inicial não parece ser elemento chave para a leitura no que se refere à segmentação entre palavras. Conforme as justificativas das crianças, para a leitura, parece que o critério utilizado é o semântico, na medida em que atribuem à segmentação um recurso que facilitaria a compreensão do que se estaria lendo.

**f) As refacções na tarefa de escrita contínua são movimentos de correção sob a ótica do escrevente que nem sempre condizem com a norma escrita**

Os movimentos de refacções, nas etapas desta tarefa de escrita contínua, mostraram que o que fez a criança refazer a sua escrita inicial foram movimentos de correções. Eles surgiram quando a criança, por algum motivo, refez sua escrita inicial por outra que julgou inadequada.

Muitos desses movimentos de reescrita surgiram logo após a releitura de estruturas escritas pelas crianças. Uma das refacções mais interessantes foi apresentada nos dados de Elisa, ao refazer três vezes uma estrutura até ser aceita como adequada por ela.

Certas refacções aconteceram em decorrência de a criança lembrar-se da forma gráfica de certas segmentações entre palavras, ou perceber que teria se esquecido de uma parte da palavra ou porque determinada estrutura teria ficado ilegível causando estranhamento ao escrevente. Ou, ainda, porque a maneira como segmentou as palavras estava em desacordo com a forma como teria elegido como correta, na última etapa, na qual a criança pôde comparar as suas segmentações em

quadrinhos com a escrita da mesma frase segmentada de forma convencional apresentada pela pesquisadora.

Convém ressaltar que nem sempre as refacções partiram de estruturas linguísticas em desacordo com a norma. Algumas ocorrências, não só partiram de uma estrutura linguística não convencional como, após a refacção, culminaram numa outra, também em desacordo com a norma.

Desta forma, os movimentos de refacção ocorrem para corrigir algo inadequado sob a ótica das concepções infantis de palavra, que nem sempre resultaram numa correção conforme a norma. No entanto, as refacções mostraram os momentos de conflitos gerados por determinadas estruturas, que, por algum motivo, despertaram a atenção da criança e a motivaram refazer a sua escrita inicial.

Para finalizar esta seção, convém ressaltar que todas as questões apresentadas a respeito da forma como a criança determinou os limites entre as palavras gráficas e o que considerou como sendo palavra, somam-se aos demais dados que auxiliarão no entendimento das percepções infantis sobre a palavra durante a aquisição da escrita.

Na seção, a seguir, serão apresentadas as tendências gerais sobre as concepções infantis no que se refere às suas aceções a respeito da palavra.

## 4 AS ACEPÇÕES INFANTIS SOBRE A PALAVRA

---

A partir dos dados resultantes dos textos de escrita espontânea, das tarefas de escrita controlada e das justificativas proferidas pelas crianças nas entrevistas clínicas, podem-se identificar *tendências* relacionadas às percepções das crianças investigadas neste estudo acerca da palavra, apresentadas conforme as subseções que seguem.

### 4.1 Os movimentos de refacções e a escrita de palavras segmentadas de forma não convencional

A análise de ocorrências de segmentações não convencionais de palavras, bem como os episódios de refacções em textos de escrita espontânea evidenciam as diversas tentativas da criança em compreender o modo como se constitui o sistema de escrita (cf. LANDSMANN, 1993). Esses movimentos podem ocorrer sob influência de diferentes aspectos como fonológicos, semânticos, lexicais, e, por vezes, pelo efeito concomitante de informações que são fruto da sua inserção em práticas letradas, uma vez que as escolhas de onde segmentar ou os movimentos de refacções podem ser influenciados pelo reconhecimento de unidades gramaticais, a exemplo dos clíticos, como já atestado na literatura (cf. ABAURRE, 1991; CHACON, 2007; CAPRISTANO, 2007; CUNHA, 2004).

Os dados do presente estudo apresentam, no entanto, um diferencial, já que permitem a observação de *vazamentos* (cf. ABAURRE, 1991) e de *flutuações* (cf. CHACON, 2007) no momento em que a escrita está sendo produzida. A possibilidade de observar ‘*online*’<sup>46</sup> o momento de produção textual de cada sujeito, permitiu que a relação entre o registro gráfico inicial e o registro gráfico final fosse evidenciada, revelando a coexistência de diferentes aspectos mobilizadores que podem levar às refacções. Dentre eles, pode-se citar o contorno entonacional gerado pelo murmúrio

---

<sup>46</sup> O termo ‘*online*’ está sendo usado neste trabalho como referência ao fato de as oficinas terem sido gravadas com duas câmeras, uma com ângulo para a criança captando suas impressões e gestos, outra capturando sua escrita com os tempos de pausas e reparos, conforme descrição no capítulo da metodologia.

produzido pela criança enquanto produziu sua escrita, essa voz baixa que acompanha o momento de escrita acaba, em certos momentos, influenciando a forma como a criança (re)escreve as palavras no seu texto. Portanto, não se trata simplesmente de considerar que existe um *vazamento* (cf. ABAURRE, 1991) da fala para escrita, mas uma entonação de murmúrio que nem sempre condiz com o ritmo de uma enunciação. A relação entre fala e escrita, decorrente apenas da observação dos registros escritos não convencionais dos tipos mais variados, é muito mais complexa.

Além disso, a oportunidade de observar *online* as refacções possibilitou, também, verificar que determinadas ocorrências de *flutuações* (cf. CHACON, 2007) receberam reelaborações em detrimento de outras, porque, como a criança não relê ou controla tudo que escreve, ela só para e refaz a sua escrita quando alguma estrutura, depois de grafada, lhe causa estranhamento, ou, ainda, após uma pausa para pensar sobre a sequência do que está registrando graficamente. Observou-se que o retorno à escrita, após a pausa, pode tanto influenciar a criança a escrever conforme critérios fonológicos e semânticos quanto ortográficos. Isso significa que, mesmo quando a criança dá uma atenção especial a uma determinada estrutura, não significa que obterá uma forma escrita convencional. Essas '*pausas sobre as palavras*' não pode ser interpretado como uma ação metalinguística, que promoveria ajustes adequados às convenções ortográficas.

Com base no exposto, reforça-se o quanto a definição de palavra é, antes de tudo, um desafio linguístico, já que é difícil identificar suas fronteiras. Dessa maneira, tanto as ocorrências de segmentações não convencionais de palavras quanto episódios de refacções são indícios dessa instabilidade e destacam a complexidade do *status* de palavra, uma vez que sinalizam, em certa medida, a relevância de noções como, por exemplo, palavra fonológica, palavra morfológica e grupo clítico, bem como as relações entre a palavra e outros planos da língua como os sintáticos, os semânticos e os textuais.

Importante salientar, no entanto, que estas são ainda hipóteses, ou seja, embora tenham sido gravados os momentos de produção textual de escrita espontânea, ainda assim, são apenas indícios, pistas gráficas sobre como a criança está concebendo a segmentação vocabular com base em suas concepções sobre a palavra. Nas subseções seguintes, pretende-se, além da análise gráfica dessas acepções infantis sobre a palavra, analisar também as justificativas sobre o que a criança estaria entendendo como sendo uma palavra.

## 4.2 O vínculo entre unidades do universo fônico e a escrita das palavras

Observou-se que a contagem das palavras na fala em relação à escrita pode ser algo complexo para a criança. Como se pode acompanhar nos quadros, a seguir, as crianças não parecem estabelecer correspondência entre a unidade palavra na fala e no escrito:

**Quadro 57 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Elisa 1º ano**

Coletas	Frases	Fala	Escrita
1ª	1ª	empé (em pé)	—
	2ª	—	ce u (céu)
2ª	1ª	acamisa (a camisa)	acamisa (a camisa)
	2ª	—	—
3ª	1ª	ocaderno (o caderno) éverde (é verde)	—
	2ª	nacasa (na casa)	—

**Quadro 58 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Bernardo 2º ano**

Coletas	Frases	Fala	Escrita
1ª	1ª	nãopara (nãopara) empé (em pé)	sacovazil (saco vazio)
	2ª	cadamacaco (cadamacaco)	cadamaco (cada macaco)
2ª	1ª	acamisa (a camisa) nosofá (no sofá)	acamisa (a camisa)
	2ª	—	—
3ª	1ª	ocaderno(o caderno) éverde (é verde)	ocaderno (o caderno)
	2ª	—	—

**Quadro 59 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Letícia 2º ano**

Coletas	Frases	Fala	Escrita
1ª	1ª	Silábica	nenpé (em pé)
	2ª	Silábica	seugaglio ( seu galho)
2ª	1ª	nosofá (no sofá)	—
	2ª	—	—
3ª	1ª	—	—
	2ª	—	—

**Quadro 60 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita - Renan 2º ano**

Coletas	Frases	Fala	Escrita
1ª	1ª	(silábica)	sacova zicho (saco vazio) paraepe (para em pé).
	2ª	(silábica)	doceugacho (no seu galho)
2ª	1ª	(silábica)	e la (ela) a chouacami sa (achou a camisa) u sa da (usada) nosofa ( no sofá)
	2ª	(silábica)	e ra (era) um manina (uma menina)
3ª	1ª	éverde (é verde)	—
	2ª	E u (eu)	—

**Quadro 61 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Kauan 3º ano**

Coletas	Frases	Fala	Escrita
1ª	1ª	empé ( em pé)	—
	2ª	noseu (no seu)	—
2ª	1ª	elaachou (ela achou) acamisausada (a camisa usada) nosofá ( no sofá)	acamisa ( a camisa) a chol (achou)
	2ª	eraumamenina (era uma menina)	—
3ª	1ª	ocaderno ( o caderno) éverdeescuro (é verde escuro)	ocaderno (o caderno)
	2ª	eumoro (eu moro) nacasa (na casa)	—

**Quadro 62 - Síntese das tarefas de segmentação na fala/escrita – Eduarda 3º ano**

Coletas	Frases	Fala	Escrita
1ª	1ª	Silábica ca da (cada)	vasi u (vazio) paraenpe (para em pé)
	2ª	Silábica	cadamacaco (cada macaco)
2ª	1ª	acamisa (a camisa) nosofá (no sofá)	camisausada(camisa usada) nosofa (no sofá)
	2ª	in te li gen te (inteligente) mininain teli gente (menina inteligente)	in teli gente (inteligente)
3ª	1ª	es cu ro (escuro)	verdeescuro (verde escuro)
	2ª	Silábica	—

Observou-se que, a prosódia parece ser a principal influência para delimitação da palavra na fala, o que prevaleceu para algumas crianças, até o final do ano letivo, independente do ano de escolarização dos sujeitos investigados. Para Abaurre (2011), dados de segmentação não convencional demonstram essa sensibilidade da criança com relação ao sintagma fonológico, refletindo a percepção de domínios prosódicos referentes à organização da fala. E em relação ao pé, ‘vasi u’ (vazio),



grupo clítico, ‘empé’ ( em pé), à frase fonológica, ‘cadamacaco’ (cada macaco), à frase entonacional, ‘eraumamenina’ (era uma menina), esses exemplos, extraídos dos quadros apresentados, podem ser tomados como evidência acerca da própria sensibilidade que as crianças parecem ter para unidades fônicas representativas de diversos níveis internos ao componente fonológico característicos das línguas. A segmentação parece estar baseada na ideia de que a fala é espontaneamente percebida como uma linha de constituintes prosódicos, e essa percepção se reflete na escrita inicial de crianças em fase de alfabetização (cf ABAURRE, 2011).

O desafio imposto pela escrita exige que a criança perceba onde cada palavra começa e termina dentro de um contínuo sonoro. E essa não é uma tarefa fácil para a criança em aquisição, uma vez que é a escrita que a coloca, concretamente, diante da necessidade de segmentar em palavras o que ela entende como um contínuo de sinais acústicos (cf. KATO, 2001).

No entanto, mesmo que a criança finalize o ano letivo segmentando corretamente a escrita, isso não é garantia de que acontecerá o mesmo na fala, pois a ação de determinar os espaços em branco na escrita não parece influenciar diretamente na contagem das palavras na fala. Isso faz supor, como o estudo de Ferreira (2004) atestou, que esse ajuste fala/escrito não acontece de forma imediata, mesmo quando a criança não apresenta mais problemas em segmentar as palavras na escrita.

Com situações de ensino sistematizado da escrita, essa concepção pode ir aos poucos sendo alterada. Até que algumas crianças passam a confiar mais no escrito que na fala para dar sua resposta. Não se pode deixar de considerar, no entanto, que pode levar tempo para que a criança consiga correlacionar as concepções de palavra falada/escrita (cf. FERREIRO, 2004). Essa é possivelmente uma tendência que deve ser considerada no processo de constituição da noção de palavra adquirida pela criança.

#### **4.3 O *status* gráfico da segmentação das palavras**

Os estudos sobre segmentação não convencional de palavra na escrita infantil sempre tiveram como núcleo da sua problemática a instabilidade da noção de palavra, que parecia estar resolvida quando a criança passava a segmentar de forma

convencional (cf. ABAURRE 1991, 1997; ABAURRE E CAGLIARI 1985; BAEZ, 1999; CHACON, 2004; CAPRISTANO, 2007; TENANI, 2004; CUNHA 2004, dentre outros). Os mesmos estudos também de forma recorrente apontam que a concepção de clítico como palavra é uma das últimas a serem aceitas pela criança que passa a segmentá-los corretamente na escrita.

No entanto, os dados desta tese apresentam uma contribuição importante em relação aos estudos recém-citados, pois verificou-se que quando a criança segmenta convencionalmente os clíticos, não significa necessariamente que tenha claro o que representa essa palavra morfológicamente. Ela talvez aceite os clíticos porque a sua noção de palavra ainda tem como base a sílaba. E essa noção de palavra com base na sílaba por vezes é tão forte que, mesmo reconhecendo a segmentação vocabular convencional como a mais adequada, ainda assim, quando se solicita que a criança aponte quantas palavras está visualizando graficamente, ela conta com base na sílaba e não na forma como estão segmentadas. Viu-se ainda que a criança pode segmentar corretamente clíticos constituídos de uma a duas letras como um recurso de separar essas unidades daquelas que considera como palavra porque as reconhece semanticamente ou possui uma memória gráfica da sua forma.

A partir dos dados do presente estudo, verificou-se ainda que nem sempre a criança reconhece o *status* gráfico da segmentação de palavras de forma convencional como algo imprescindível para a escrita. Como no início da alfabetização o caráter prosódico prepondera na escrita, a criança justifica que a segmentação é importante para entender o que está escrito, mas não necessariamente para ler (decodificar), porque na maior parte das vezes as crianças conseguiram ‘ler’ (verbalizar) sem grandes dificuldades as frases com palavras hipossegmentadas.

Isso significa que, ao escrever, a criança pode estar privilegiando critérios prosódicos e para compreender a leitura, critérios semânticos. Portanto, para a leitura, o *status* gráfico da segmentação convencional das palavras parece ser favorecedor enquanto, na fala, esses limites parecem ser motivados pelo ritmo perpassado para a escrita. Isso intensifica a máxima de que leitura e escrita são processos distintos, com motivações distintas, embora complementares. Evidencia, portanto, o quanto a relação entre fala/escrita, bem como leitura/escrita não são lineares/simétricas.

#### 4.4 A trajetória da noção de palavra

A trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional é marcada por transformações que evidenciam que a noção de palavra pode ter caráter múltiplo. Os resultados expressos neste estudo permitem inferir que essa trajetória, além de nada linear, apresenta multiplicidade nas noções de palavra. Há momentos em que a criança interpreta a palavra pelo número de letras, outros, como sílabas. De acordo com as concepções da criança, a palavra pode ser constituída por duas letras e um referente. Logo, o que não for semanticamente significativo para ela, ou for desprovido de acento, não pode ser considerado como palavra, como no caso das preposições. Portanto, os critérios oscilam. Não é qualquer palavra constituída de duas letras que será rejeitada pela criança. A criança tem, portanto, uma noção múltipla de palavra que ora parece ser movida por um aspecto ora por outro.

Em síntese, a tarefa de entender o que é uma palavra exigirá um processo de construção da criança que, em alguns momentos, parece reinventar a escrita, na tentativa de compreender seu processo de construção e quais normas de produção, quando tenta combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir, quando trabalha com a hipótese do número mínimo de caracteres como uma regularidade possível para a formação de uma palavra (cf. FERREIRO, 1991) e, acrescenta-se a isso, a problemática da ausência de acento e de referente.

Para exemplificar, apresentam-se, a seguir, as ocorrências retiradas do *corpus* do presente estudo que ilustram a forma como as crianças foram, durante as coletas de segmentação em escrita contínua, demonstrando oscilações acerca da noção de palavra, o quanto pode ser múltipla e o quanto se modifica a cada período das coletas que aconteceram no início, meio e final de ano letivo:

#### Síntese da Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Elisa

1ª coleta: UM DIA É DA CAÇA O OUTRO DO CAÇADOR

Asparedes	ovido		
-----------	-------	--	--

Refacção

--	--	--	--

Asparedes	uvido	tê	mo
Asparedes	temo	uvido	

Asparedes	têm	ouvido	
-----------	-----	--------	--

2ª coleta

O|SOL|NASCE|PARA|TODOS

O

barato	sai	caro	
--------	-----	------	--

3ª coleta

UMA|MÃO|LAVA|AOUTRA

Quem	não	vêcara	não	vê	coração	
------	-----	--------	-----	----	---------	--

## 2) Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Bernardo

1ª coleta:

UMDIA|ÉDACAÇA|OOUTRO|DOCAÇA|DOR

Aspar	edeste	mou	vido
-------	--------	-----	------

2ª coleta

O|SOL|NAS|CE|PARA|TODOS

Refacção

O|SOL|NASCE|PARATODOS

Obarato	saicaro		
---------	---------	--	--

3ª coleta

UMA|MÃO|LAVA|AOUTRA

**Refacção**

UMA MÃO LAVA A OUTRA

Quem	não	vê	cara	não	vê	coração
------	-----	----	------	-----	----	---------

**3) Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Letícia**

1ª coleta: UMDIAÉDACAÇAOOUTRODOCAÇADOR

Aspa	redes	temou	vido
------	-------	-------	------

**Refacção**

As	paredes	têm	ouvido
----	---------	-----	--------

2ª coleta

O SOL NASCE PARA TODOS

O	barato	sai	caro
---	--------	-----	------

3ª coleta

UMA MÃO LAVA A OUTRA

Quem	não	vê	caranão	vê	coração	
------	-----	----	---------	----	---------	--

**Refacção**

Quem	não	vê	cara	não	vê	coração
------	-----	----	------	-----	----	---------

**4) Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Renan 2º ano**

1ª coleta: UMDIAÉDACAÇAOOUTRODOCAÇADOR

Aspare	des	temo	uvi	do
--------	-----	------	-----	----

**Refacção**

Asparedes	temou	vi	do
-----------	-------	----	----

2ª coleta

O SOL NASCE PARA TODOS

C	ba	ra	to	sa	i	c	ro
---	----	----	----	----	---	---	----

3ª coleta

UMA MÃO LAVA A OUTRA

Quem	não	vê	cara	não	vê	coração
------	-----	----	------	-----	----	---------

**5) Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Kauan 3º ano**

1ª coleta: UMDIA É DA CAÇA O OUTRO DO CAÇADOR

Asparedes	têm	ouvido	
-----------	-----	--------	--

**Refacção** (oral)

As	paredes	têm	ouvido
----	---------	-----	--------

2ª coleta

O SOL NASCE PARA TODOS

Obarato	sai	caro	
---------	-----	------	--

3ª coleta

UMA MÃO LAVA A OUTRA

Quem	não	vê cara	não	vê	coração	
------	-----	---------	-----	----	---------	--

**6) Tarefa de segmentação de palavras em escrita contínua – Eduarda 3º ano**

1ª coleta: UM DIA É DA CAÇA O OUTRO DO CAÇADOR

As	pa	re	des	tê	mo	o	vi	do
----	----	----	-----	----	----	---	----	----

**Refacção**

As	pa	re	des	tên	o	u	vi	do
----	----	----	-----	-----	---	---	----	----

**2ª coleta**

O|SOL|NAS|CE|PA|RA|TO|DOS

O	ba	ra	to	sai	ca	ro
---	----	----	----	-----	----	----

**3ª coleta**

UMA|MÃO|LA|VA|AO|UTRA

Quem	não	ve	cara	não	ve	cora	ção
------	-----	----	------	-----	----	------	-----

Verificou-se que, na mesma coleta, a criança usa critérios diferentes para separar as palavras com barras ou escrever dentro dos quadradinhos. A mesma criança que, primeiramente, separa em barras, usando critérios fonológicos, que evidenciam um contorno entonacional, na sequência, ao colocar as palavras dentro dos quadradinhos, utiliza a noção de sílaba para determinar quais seriam palavras dentro de um fluxo contínuo.

Convém ressaltar que, independente do ano de escolarização, embora essa não seja uma variável a ser analisada neste estudo, não há diferenças significativas para justificar determinados tipos de concepções por estar no ano X ou Y. Verificou-se que a criança do 1º ano passou a segmentar as palavras de forma convencional enquanto outra, do 3º ano, ainda oscilava sua noção de palavra com base na sílaba.

Verificou-se ainda, que o registro gráfico dessas segmentações realizado pela criança sem as suas justificativas revela muito pouco sobre o que elas estão concebendo como palavra. Nos momentos em que as crianças precisaram justificar, por exemplo, suas escolhas de onde segmentar as palavras, percebeu-se que restringiram, muitas vezes, seus argumentos, considerando apenas os aspectos gráficos, justificando, por exemplo, que não se pode escrever tudo junto. Isso demonstra a percepção do aspecto formal da escrita, porém seu domínio parece ocorrer de forma lenta. O critério de inteligibilidade foi o mais apontado pelas crianças

que dizem que os espaços em branco entre as palavras são marcas que sinalizam para a leitura, atribuindo à segmentação uma funcionalidade (cf. BAEZ, 1999). No entanto, o acesso a essa informação só foi possível através do dado escrito juntamente com as justificativas infantis.

A observação dos dados de escrita espontânea, escrita controlada e das justificativas das crianças tornou possível acompanhar os percursos dos sujeitos em relação à construção da noção de palavra. Por meio desse cruzamento de dados foi possível verificar movimentos distintos em se comparando os sujeitos: enquanto os dados de Renan, por exemplo, mostravam uma linha evolutiva, a saber, uma primeira noção de palavra com base na letra, depois na sílaba, até chegar a uma perspectiva morfológica; Kauan foi revelando percepções quase imutáveis acerca da palavra. Pode-se mencionar ainda as concepções oscilantes de Eduarda, que ora segmenta com base em critérios entonacionais ora com base em critérios semânticos.

Os dados expressos nesta tese mostram que a noção de palavra não necessariamente mudará ao longo de um ano letivo, que foi o período investigado. É possível notar que a noção de palavra pode continuar oscilando desde o início do ano letivo e terminar ainda sem mudanças significativas. Isso quer dizer que a reelaboração da noção de palavra ao longo do percurso pode seguir distintos caminhos. Nos quadros (63-68), a seguir, é possível acompanhar, por meio dos excertos de entrevistas apresentados, o processo por que passou cada um dos sujeitos em relação à noção de palavra:



**Quadro 63 - Respostas da tarefa noção de palavra - Elisa 1º ano**

Tarefa noção de palavra	1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta
<b>1. Termos: se chama/ nome</b>	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.	São termos correspondentes.  Não fez relação com a escrita.
<b>2. O que é palavra?</b>	Respondeu que uma palavra é uma palavra.  E exemplificou com: 'planta' e 'passarinho'.	Não soube explicar	Palavra é alguma coisa sem ser um nome.
<b>3. Como identifica uma palavra?</b>	Letras	Leitura	Letras
<b>4. Referência à fala</b>	Confirmou que todas as imagens apresentadas eram palavras.	Não	Não
<b>5. Referência à escrita</b>	Disse que todas as palavras podem ser escritas.	Palavra é só o que estiver escrito.	Palavra é só o que estiver escrito.

**Quadro 64 - Respostas da tarefa noção de palavra - Bernardo 2º ano**

Tarefa noção de palavra	1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta
<b>1. Termos: se chama/ nome</b>	São termos correspondentes.  Nome é o mesmo que palavra.	São termos correspondentes.  Nome é o mesmo que palavra.	São termos correspondentes.  Nome é o mesmo que palavra.
<b>2. O que é palavra?</b>	Disse que não sabia definir, mas exemplificou com a palavra 'casa.'	Não soube explicar, mas disse que sabe que são formadas por letras.	Não soube explicar mas sabe que são formadas por letras.
<b>3. Como identifica uma palavra?</b>	Letras	Letras	Letras
<b>4. Referência à fala</b>	Exemplificou que casa seria uma palavra porque se fala todos os dias: 'vamos entrar em casa', 'vamos pra casa'.	Não	As palavras podem ser faladas.
<b>5. Referência à escrita</b>	Reconheceu como palavra apenas as imagens que continham escrita.	Disse que a palavra é só o que estiver escrito.	Disse que as palavras podem ser escritas.

**Quadro 65 - Respostas da tarefa noção de palavra - Letícia 2º ano**

Tarefa noção de palavra	1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta
<b>1. Termos: se chama/ nome</b>	Nem sempre estes termos serão correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.
<b>2. O que é palavra?</b>	Respondeu apenas exemplificando com a palavra 'lápis'.	Não soube explicar, mas sabe que são formadas por letras.	Não soube explicar mas sabe que são formadas por letras.
<b>3. Como identifica uma palavra?</b>	Escrita	Letras	Letras
<b>4. Referência à fala</b>	Explicou que todas as palavras que usou para nomear as imagens apresentadas eram palavras.	Não	Não
<b>5. Referência à escrita</b>	Disse que todas as palavras podem ser escritas.	Disse que palavra é só o que estiver escrito.	Disse que palavra só o que estiver escrito.

**Quadro 66 - Respostas da tarefa noção de palavra - Renan 2º ano**

Tarefa noção de palavra	1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta
<b>1. Termos: se chama/ nome</b>	São termos diferentes.  Nome pode ser criado ou o que estiver escrito.	São termos diferentes.  Nome é o mesmo que palavra.	São termos diferentes.  Nome é o mesmo que palavra.
<b>2. O que é palavra?</b>	Respondeu que palavra é o nome de cada coisa. Que existem palavras grandes e pequenas. Uma letra apenas não é uma palavra. Se forem formadas por duas letras, como pé, é uma palavra, mas palavra como a preposição 'de' não soube dizer se seria ou não palavra.	Disse que palavra seria o nome escrito das coisas.	Disse que palavras são coisas que se falam e acabam virando nome que também chamam de palavra.
<b>3. Como identifica uma palavra?</b>	Letras	Letras	Letras
<b>4. Referência à fala</b>	Disse que as palavras podem ser faladas.	Não	Disse que palavras podem ser faladas porque depois de escritas podem ser lidas.
<b>5. Referência à escrita</b>	Disse que as palavras podem ser escritas.	Disse que as palavras podem ser escritas.	Disse que a palavra primeiro é escrita para depois ser lida.

**Quadro 67 - Respostas da tarefa noção de palavra - Kauan 3º ano**

Tarefa noção de palavra	1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta
<b>1. Termos: se chama/ nome</b>	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.	São termos diferentes.  Nome pode ser criado ou o que estiver escrito.	São termos diferentes.  Nome pode ser criado ou o que estiver escrito.
<b>2. O que é palavra?</b>	Responde apenas exemplificando com a palavra 'gato'. Não soube dizer se quando se fala 'gato' se seria uma palavra.	Respondeu apenas exemplificando com a palavra 'escola'.	Respondeu que uma palavra é uma palavra.
<b>3. Como identifica uma palavra?</b>	Não soube explicar	Toda palavra tem um ponto final.	Escrita
<b>4. Referência à fala</b>	Não	Não	Não
<b>5. Referência à escrita</b>	Disse que as palavras podem ser escritas.	Referiu que a palavra necessita de uma pontuação gráfica (palavra=frase).	Disse que identifica uma palavra pelo que estiver escrito.

**Quadro 68 - Respostas da tarefa noção de palavra – Eduarda 3º ano**

Tarefa noção de palavra	1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta
<b>1. Termos: se chama/ nome</b>	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.	São termos correspondentes.  Nome também pode ser o que estiver escrito.
<b>2. O que é palavra?</b>	Respondeu apenas exemplificando com a palavra 'gato'.	Respondeu soletrando a palavra 'casa'	Respondeu que são letras, mas ao identificar as imagens disse que 'ABC' não é uma palavra. São apenas letras. Diferentemente da palavra 'morango' que seria uma palavra.
<b>3. Como identifica uma palavra?</b>	Pelo significado (sabe que 'gato' é um bicho)	Leitura	Leitura
<b>4. Referência à fala</b>	Não	Não	Não
<b>5. Referência à escrita</b>	Identificou como palavra apenas as imagens que tinham escrita.	Identificou como palavra apenas as imagens que tinham escrita.	Identificou como palavra apenas as imagens que tinham escrita.

Verificou-se que, apenas Renan abordou a problemática das estruturas constituídas com uma ou duas letras, mas deixa claro que para ser palavra uma estrutura com duas letras precisa ter um referente, como no exemplo da palavra 'pé', que difere da preposição 'de'. No que se refere aos dados de Elisa e Letícia, evidencia-se uma reelaboração no que diz respeito ao termo 'palavra', que antes podia estar associado à fala e à escrita, e, com o avanço da escolarização, relacionar-se apenas à escrita.

Quando as crianças explicam o que é uma palavra, são as palavras de conteúdo que ganham saliência, principalmente, quando a definição parte exclusivamente de exemplos e não de definições propriamente ditas. No Quadro 69, a seguir, é possível acompanhar a forma como as crianças definiram a palavra e como as identificam:

**Quadro 69 - Respostas das crianças na tarefa noção de palavra**

Sujeitos	O que é palavra?	Como identifica uma palavra?
1. Elisa	Uma palavra é uma palavra. Pra mim uma palavra é uma coisa sem ser nome, tem a (ou tenha) palavra, é alguma coisa, é alguma palavra.	Precisa de letras.  Lendo.
2. Bernardo	Sei lá. Casa. Porque casa a gente fala quase todos os dias, porque a gente fala “vamos entrar em casa.”, “vamos pra casa.”.	Pra ser uma palavra tem que ter letras. Se não, não teria o nome: ‘ <i>Olha lá pra aquela coisa</i> ’, se não a gente teria dito: ‘ <i>vamos lá pra aquela coisa</i> ’.
3. Letícia	Uma palavra... Deixa eu pensar uma...deixa eu ver ... já sei. Lápis. Isso é uma palavra. Borracha também é. Bússola. É assim, se a gente se perder tem uma bússola pra te mostrar o caminho de casa. Mapa. Pra gente, pros piratas, né? Que existiram. Por causa que enterraram um tesouro e, e os piratas que existiram eles tinham mapa pra saber onde que tava.	Tem escritura. Por causa que tem letra. Por causa que eu vejo em desenhos, e aí nos jornais, eles falaram pra minha mãe...e pra minha família que um dia acharam um pirata... no esgoto.
4. Renan	Uma palavra é um nome de cada coisa. Como a bíblia tem um nome, isso é uma palavra. Só se for grande também é uma palavra. Macacos. Áhm, tem gelatina Tem cachorro quente. É uma palavra grande. bola, gato, rato e pé (exemplo de palavras pequenas). O ‘o’ não é palavra. Porque só é uma coisa. Uma letra. ‘De’ é uma palavra. Talvez. Eu não sei se é uma palavra. É quando tem uma coisa escrita quer dizer o nome da coisa que é. Uma palavra é uma coisa que você fala, é que nem do ABC ABC, e acaba virando um nome, e também chamamos de palavra. (falada ou escrita?) As duas. É, porque primeiro é escrito aí depois você lê.	Letras
5. Kauan	É quando tu... Tipo... ‘Gato’ é uma palavra. Pelo que eu acho. Palavra? Tipo... escola. Sei. Deixa eu ver... (pega o lápis) Ué, uma palavra é uma palavra.	Uh, aí complica as coisas. Eu acho que precisa de um ponto final. Sim, por causa que a gente tava fazendo e se cria uma palavra sempre tem um ponto final.
6. Eduarda	Gato. E (letra ‘e’) esse (letra ‘s’) ce (letra ‘c’) o (letra ‘o’) ele (letra ‘l’) a (letra ‘a’) Hum... (gesticula que não sabe)	Porque, porque o gato é um bicho.  Letras.

Observa-se que, ao longo do percurso de cada sujeito, algumas acepções acerca da palavra passam por mudanças, tais como a dissociação da noção de existência da palavra na fala passando a ser admitida apenas na escrita com o avançar da escolarização. Assim como o quanto a criança confere à escrita a legitimidade à palavra. Ao justificarem que é através do aspecto gráfico das letras que as identificam, bem como por meio da leitura é que a reconhecem como unidade linguística. Dessa forma, observa-se o quanto o contato com a escrita institucionalizada acaba reelaborando a noção de palavra para a criança, a ponto de convencê-la de que o que legitima uma palavra é unicamente a sua forma escrita (cf. FERREIRO, 1991), mas provida de conteúdo semântico.

#### 4.5 A palavra e seus contornos morfossintáticos<sup>47</sup>

Por tudo que foi exposto até aqui, verificou-se quão complexa e mutável pode ser a noção de palavra para uma criança que está adquirindo a escrita nos primeiros anos de alfabetização. No entanto, não seria uma trajetória complexa se a criança não estivesse diante de duas perspectivas que entram em conflito: a acepção *pré-alfabética de palavra* e aquela que emerge da prática de escrita, a partir do momento em que a criança começa a entender os princípios alfabéticos que a regem. Portanto, trata-se de reorganizar essa primeira noção e isso corresponde a uma ação muito mais complexa do que apenas adquirir uma acepção acerca da palavra (cf. FERREIRO, 2000).

Ao que tudo indica, segmentar convencionalmente as palavras na escrita não implica necessariamente a reconstrução ou reelaboração da acepção do que se espera da noção de palavra em nível morfossintático<sup>48</sup>. Outros motivos podem estar influenciando na forma como a criança está segmentando as palavras embora esteja

---

<sup>47</sup> Considerando as interrelações entre o nível morfológico e sintático (cf. NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, 1995).

<sup>48</sup> Salienta-se que os princípios ortográficos que regem a segmentação convencional entre as palavras demandam, simultaneamente, não só o nível fonológico e morfológico, mas exigem também do alfabetizando um nível de conhecimento que se estabelece pela inter-relação entre os níveis morfológicos e sintáticos, a *consciência morfossintática* (cf. LAROCA, 2005). Desta forma, para escrever ortograficamente, os alfabetizados precisam desenvolver competências que lhes permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua posição na frase.

em acordo com a norma. Têm-se como exemplo os dados de Letícia, que segmenta corretamente sua escrita de palavras, mas quando está isolando os clíticos é justamente para separá-los do que considera uma palavra. A questão seria então detectar em que momento da trajetória da escrita a criança entende a função gramatical que tal unidade carrega, ultrapassando a concepção de que é apenas uma letra que precisa ficar separada das demais palavras, mas porque tem uma função morfossintática de definir no feminino a palavra que a sucede, como, por exemplo, na combinação como o substantivo *casa*.

A análise cuidadosa dos momentos *online* que registraram a forma como as crianças foram, ao longo do tempo, escrevendo as palavras e justificando suas escolhas mostrou que, embora num momento inicial a criança opere com diversos aspectos de ordem fonológica, semântica ou ortográfica, em outros um desses aspectos se sobressai em relação aos outros.

Têm-se como exemplo os dados de Renan, que mostra uma noção de palavra que inicia com base na letra (letra=palavra) e passa posteriormente para a sílaba. Poder-se-ia dizer que, durante esse período, é a prosódia que mais influencia suas escolhas de onde segmentar as palavras na escrita. Aos poucos, a partir da segunda coleta, tanto na escrita espontânea quanto nas escritas controlada, foi possível perceber que a criança começou a focalizar a sua atenção na escrita das palavras de forma isolada. Nessa fase infere-se que, embora os demais aspectos coexistam, é o semântico que mais prevalece.

Quando o foco passa ser o semântico, a criança começa a se centralizar no sentido isolado de cada estrutura. No momento em que está escrevendo, presta tanta atenção em cada palavra de forma isolada que acaba gerando ocorrências de casos de hipersegmentações do tipo ‘caça dor’ (caçador), concluindo que se tratam de duas e não de uma palavra. Quando a criança está focada no ritmo, é a prosódia que influenciará a sua escrita, quando for a semântica, será palavra por palavra, mas, apenas quando a criança passar a ter uma percepção sintática da organização e sentido das palavras na frase, é que garantirá a noção de palavra de forma convencional, não só na sua forma gráfica, mas entendendo a função de cada uma das estruturas linguística no âmbito da frase.

Como exemplo, tem-se a parte final da trajetória de Renan, que passa a segmentar as palavras de forma convencional, mas, além disso, acaba aceitando estruturas menores como os clíticos como palavras, porque passou a buscar o sentido

não mais de palavras isoladas durante a escrita, mas do sentido da frase como um todo antes de escrevê-la. Desta forma, a percepção da organização sintática das palavras na frase garante o sentido e esse parece ser o último nível que parte inicialmente da noção pré-alfabética de palavra que vai aos poucos sendo reelaborada. Considera-se que esse dado seja um dos grandes achados desta tese, visto que a noção de palavra de forma convencional, para a criança, parece se consolidar no momento em que passa a organizar a escrita de cada palavra sob o aspecto sintático. Desta forma, a percepção morfossintática parece ser o ápice da trajetória da palavra sob a ótica de quem está aprendendo o funcionamento do sistema de escrita.

#### **4.6 Análise a respeito das evidências sobre as acepções infantis sobre a palavra**

Por meio da análise realizada, procurou-se expor os resultados obtidos quanto aos aspectos gerais e específicos acerca da noção de palavra encontrada nas produções escritas e justificativas das crianças investigadas. Como se verificou ao longo desta seção, foi possível tratar dos seguintes aspectos:

- (i) nos movimentos de refacções e de escrita de palavras segmentadas de forma não convencional, pode ocorrer um contorno entonacional gerado pelo murmúrio, que não necessariamente condiz com uma forma de enunciação, produzido pela criança, influenciando uma escrita não convencional, evidenciando a complexidade dos processos de *vazamento* (cf. ABAURRE, 1991) fala/escrita. Verificou-se ainda que determinadas ocorrências de *flutuações* (cf. CHACON, 2007) realizam-se em função do modo de retorno à escrita, após uma pausa, que pode ser influenciado por critérios tanto fonológicos e semânticos quanto ortográficos, que nem sempre pode ser interpretado como ações metalinguísticas, por parte da criança, com o objetivo de ajustar a sua escrita às convenções ortográficas;
- (ii) sobre o vínculo entre unidades do universo fônico e a escrita das palavras, observou-se que a segmentação parece estar baseada na ideia de que a fala é espontaneamente percebida como uma linha de constituintes prosódicos e



estas informações se refletem na escrita inicial de crianças em fase de alfabetização, conferindo-lhe uma noção de palavra percebida pela criança através do universo fônico;

(iii) quanto ao *status* gráfico da segmentação das palavras, quando a criança segmenta convencionalmente estruturas menores como os clíticos, não quer dizer que os considere como unidades linguísticas. Outros fatores podem estar influenciando, como a necessidade de isolá-los de outras unidades que considera como palavra, em função da noção de palavra de base silábica; por reconhecê-la semanticamente ou ainda por guardar uma memória gráfica da sua forma. Para as crianças, o status gráfico da segmentação parece adquirir importância para compreensão do que se lê;

iv) a respeito da trajetória da noção de palavra, observou-se uma multiplicidade, mas, ao mesmo tempo, uma singularidade na forma de constituir essa noção, que pode continuar oscilando desde o início do ano letivo e terminar sem mudanças significativas. Significa dizer que a reelaboração da noção de palavra, ao longo do percurso, pode ser múltipla e percorrer distintos caminhos;

(v) por fim, no que se refere à palavra e seus contornos morfossintáticos, observou-se que a criança parece reelaborar a sua noção de palavra em direção a sua concepção convencional quando passa a prestar atenção ao sentido das palavras na frase no momento em que está escrevendo. Considera-se esse dado de grande importância, pois o componente sintático parece promover uma mudança não apenas no aspecto gráfico, mas na própria concepção de palavra, que anteriormente não concebia palavras com estruturas de uma ou duas letras como os clíticos.

Nessas subseções, recém citadas, procurou-se apresentar uma análise de aspectos relevantes que parecem evidenciar a constituição da noção de palavra.

A seguir, será apresentada uma análise sobre os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

## 5 ANÁLISE SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

Nesta seção, serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados nesta tese.

Esta foi a primeira vez que uma integrante do GEALE (Grupo de Estudos de Aquisição da Língua Escrita) registrou em vídeo a escrita espontânea das crianças enquanto produziam seus textos. Também, foi a primeira vez em que ocorreu a utilização do método clínico de base piagetiana para a observação e o registro das justificativas infantis que poderiam permitir o acesso às noções concernentes à percepção da palavra pelas crianças do ciclo de alfabetização. Foi um desafio que exigiu muito estudo por parte da pesquisadora e um piloto para que fosse possível aprimorar o experimento, em especial, os que envolveram as entrevistas.

Não há dúvidas de que a gravação das produções textuais foi relevante, principalmente, para se ter um tipo de acesso *online* por meio da observação dos tempos de reparos/retornos ao escrito e das atitudes e gestos das crianças frente às suas produções. As crianças ficaram muito tranquilas, mesmo sabendo que estavam sendo filmadas. Pode-se dizer que a conversa informal com elas, promovida pela pesquisadora, antes de iniciar as entrevistas, colaborou para que ficassem à vontade.

No que se refere às entrevistas que envolveram escritas controladas, existem, neste tipo de coleta, perguntas básicas comuns a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas essas perguntas vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos. As respostas orientam o curso da entrevista, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente (cf. CARRAHER, 1989). No que se refere à primeira tarefa, intitulada ‘noção de palavras’, poder-se-ia pensar que as perguntas ‘Como se chama?’ e ‘Tem nome?’ poderiam ser entendidas como similares, sem necessariamente levar a criança a uma diferenciação. No entanto, como no projeto piloto isso não ocorreu, mantiveram-se essas perguntas, nas coletas com os seis sujeitos investigados neste estudo, e verificou-se, ao final, que as crianças acabaram associando à primeira pergunta ideias relacionadas somente à fala e à segunda, a palavras faladas e escritas.

Destaca-se, ainda, a tarefa em que as crianças deveriam colocar as palavras dentro de quadradinhos que, por já apresentarem os espaços conforme uma

segmentação convencional, poderiam induzir a criança a encaixá-los conforme tais espaços. No entanto, tomou-se o cuidado de dizer à criança que poderia ficar à vontade para ocupar quantos espaços fossem necessários, inclusive criando novos quadradinhos, caso aqueles não fossem suficientes. Verificou-se que elas tanto criaram outros espaços quanto deixaram alguns em branco. A eficácia da tarefa foi exatamente não só o registro gráfico, mas aliado a este as declarações da criança do porquê de suas escolhas.

Contudo, vale destacar que este método não está isento de inconvenientes. Na última tarefa de segmentação em escrita contínua, percebeu-se que determinadas perguntas poderiam levar ao mascaramento do dado. Quando, por exemplo, se perguntava às crianças quantas palavras tinham na frase, elas, às vezes, contavam conforme o número de palavras convencionais, porque entendiam que, mesmo não considerando os clíticos como palavras, deveriam contá-los, porque estavam ali representados graficamente. A resposta precisa só veio diante da solicitação para que apontassem ou circulassem as palavras consideravam válidas. Isso significa dizer que a pergunta: *quantas palavras têm nessa frase?* não é o mesmo que perguntar: *quantas palavras você considera nessa frase?*

Na tarefa de separar com barras ou dentro dos quadradinhos ocorreu algo similar. As crianças, por vezes, separaram de forma convencional a frase hipossegmentada, mas de forma diferente quando a mesma frase precisava ser colocada dentro dos quadradinhos. Isso ocorreu, em alguns casos, porque elas separavam em barras os clíticos para não ficarem próximo das estruturas que consideravam como palavras e não porque os consideravam como palavras. Já a tarefa de colocar as palavras dentro dos quadradinhos trouxe um pouco mais de precisão, principalmente quando uma das crianças escreveu o clítico, deixando-o de fora, por não o considerar uma palavra. Ainda assim, houve o caso de uma criança que colocou um clítico dentro do quadradinho para separá-lo das demais estruturas que considerava como palavras. No entanto, foi através das justificativas das crianças que se tornou possível entender aquilo que estavam considerando ou desconsiderando como palavra. Convém destacar que as duas etapas na sequência, separar em barras ou em quadradinhos, foram importantes na medida em que foi possível verificar que as crianças atentaram, na primeira tarefa, apenas ao aspecto gráfico e na segunda ao que consideraram como palavras. Essa questão é relevante porque se trata da problemática do comando. Isso significa dizer que muitas atividades

pedagógicas podem, pela forma como estão encaminhadas, mascarar o que a criança está entendendo que seja palavra.

Outra questão a ser destacada refere-se à pergunta relativa a uma frase hipossegmentada: *É possível ler o que está escrito aqui?* As crianças acabaram respondendo que sim, porque conseguiam verbalizar o que estava escrito; no entanto, quando se mudou a pergunta para *se era possível entender o que estava escrito* a resposta foi negativa. Como já mencionado anteriormente, o ato de ler para a criança não necessariamente está relacionado ao processo de compreensão. Esse é um aspecto relevante a respeito da ‘palavra lida’ que pode contribuir para com os estudos em leitura.

Ainda no que se refere à tarefa de segmentação em escrita contínua, na última etapa em que a criança recebia uma frase toda hipossegmentada e outra com segmentação convencional entre as palavras, avalia-se que teria sido relevante ter uma terceira forma, que representasse um contorno entonacional, para testar como a criança reagiria frente a um modelo por vezes igual ao seu, pois, para Bernardo, por exemplo, nenhuma das alternativas seria adequada, mas sim a forma como ele teria segmentado. Portanto, em vez de mostrar à criança apenas uma frase com todas as palavras hipossegmentadas, em contraste com outra, com as palavras separadas de forma convencional, se mostraria uma terceira frase com uma estrutura do tipo tópico-comentário (‘Obarato saicaro’) para verificar quantas crianças, assim como Bernardo, teriam escolhido essa forma como a mais adequada para a segmentação entre as palavras.

Avalia-se que essa etapa também foi importante visto que mais de uma criança, frente ao modelo de segmentação convencional, refez a sua segmentação anterior dentro dos quadradinhos.

Usar a entrevista clínica foi sem dúvida importante para estudar a forma como a criança determina o processo de segmentação das palavras com acesso *online* às suas justificativas, que puderam fornecer informações mais precisas a respeito da noção de palavra pela criança através da observação, da experimentação e dos questionamentos.

Contudo, vale destacar que este método não é fácil de praticar. É preciso saber observar, deixar a criança falar, nunca interromper nem lhe desviar a atenção e, ao mesmo tempo, saber procurar o que interessa. Em suma, as coisas não são

simples, cumpre ao pesquisador, com efeito, suprir as incertezas do método aumentando a sua potencialidade interpretativa (cf. CARRAHER, 1989).

A seguir, passa-se às considerações finais deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O objetivo central desta tese foi o de descrever e analisar dados de segmentação produzidos por um grupo de crianças do ciclo de alfabetização, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra. Para se alcançar a esse objetivo geral, buscou-se atender a cada um dos objetivos específicos, por meio das descrições e das discussões dos dados referentes às amostras de escrita espontânea e escrita controlada, juntamente com as justificativas das crianças acerca das suas percepções acerca da palavra, obtidas através de entrevistas, que compõem a amostra da tese.

Convém frisar que as conclusões a que se chegou a partir do material linguístico devem ser interpretadas sob a ótica de uma situação verificada em um grupo específico de crianças. Embora seja possível apontar tendências em relação à percepção da noção de palavra, pela ótica da criança, não se pretende realizar generalizações.

Retomam-se, a seguir, os quatro objetivos específicos e apresentam-se as conclusões concernentes a cada um dos aspectos que eles abordam.

**1º Objetivo Específico:** Descrever e analisar os movimentos de segmentação vocabular e episódios de refações extraídos de textos em contexto de escrita espontânea, que indiciem a construção da noção de palavra pelo alfabetizando.

Ao se analisar a escrita de palavras segmentadas de forma não convencional e as ocorrências de refações, foi possível ter acesso aos movimentos da criança ao tentar compreender o modo como se constitui o sistema de escrita. Verificou-se, através da escrita espontânea infantil, que as crianças escrevem, ora partindo de aspectos fonológicos, ora semânticos, e, por vezes, pode-se observar o efeito concomitante de informações que são fruto da sua inserção em práticas letradas (cf. ABAURRE, 1991; CHACON, 2007; CAPRISTANO, 2007; CUNHA, 2004). Isso acabou confirmando a hipótese de que a forma como a criança delimita as palavras na escrita, bem como os momentos em que refaz o que escreveu, revelam que os alfabetizandos lançam mão de conhecimentos acumulados sobre o funcionamento da língua, especialmente informações prosódicas, assim como de conhecimentos adquiridos por

meio das práticas de letramento de que participam, desde os primeiros momentos de inserção em uma sociedade letrada, para construírem a noção do que seja uma palavra.

Os dados, porém, permitiram chegar a um refinamento sobre dois movimentos importantes quando as crianças estão elaborando suas hipóteses de escrita, no que diz respeito aos limites gráficos entre as palavras, a saber, os processos de vazamentos (cf. ABAURRE, 1991) e de flutuações (cf. CHACON, 2007):

(i) em relação ao primeiro, nos movimentos de refacções e de escrita de palavras segmentadas de forma não convencional, destaca-se o contorno entonacional gerado pelo murmúrio que a criança produz enquanto escreve e que nem sempre condiz com uma forma de uma enunciação, evidenciando a complexidade desses *vazamentos* fala/escrita.

(ii) em relação aos casos de flutuação, determinadas ocorrências recebem reelaborações em detrimento de outras, porque, como a criança não relê ou controla tudo que escreve, ela só para e refaz a sua escrita quando alguma estrutura, depois de grafada, lhe causa algum tipo de estranhamento ou, ainda, após uma pausa para pensar sobre a sequência do que está registrando graficamente. O relevante a ser observado nessas '*pausas sobre as palavras*' é que não se trata de uma ação metalinguística que resultaria em ajustes adequados conforme as convenções ortográficas, o tipo de ajuste está diretamente ligado ao tipo de critério (fonológico/semântico/ortográfico) que estará influenciando o retorno à escrita. Portanto, as reformulações ou os retornos ao escrito nem sempre convergem para a forma convencional de escrita.

**2º Objetivo Específico:** *Descrever e analisar os dados coletados por meio de entrevistas que visaram obter explicações das crianças acerca das segmentações por elas realizadas.*

No tocante às escritas controladas e às justificativas infantis acerca da segmentação vocabular, foi possível corroborar a hipótese de que a forma como a criança entende a segmentação pode revelar indícios sobre aspectos do conhecimento linguístico dos escreventes acerca da noção de palavra. Verificou-se que:

(i) em relação à segmentação, a criança se utiliza de critérios prosódicos para escrever, mas, para compreender a leitura, utiliza critérios semânticos. As crianças atribuem à segmentação uma funcionalidade diretamente ligada ao critério da inteligibilidade, evidenciando a relação assimétrica entre leitura/escrita;

(ii) o fato de a criança segmentar convencionalmente estruturas mínimas de palavras, como os clíticos, não significa que os reconheça como palavra; ela pode estar utilizando a segmentação como um critério para isolar palavras em relação a não-palavras, ou, ainda, porque sua concepção de palavra ainda tem por base a sílaba e acaba por admitir estruturas com uma ou duas letras segmentadas. Concluiu-se, assim, que a segmentação por si só não pode ser o único elemento para interpretar as acepções infantis acerca da palavra porque nem sempre reflete a noção que a criança possui sobre as palavras;

(iii) o percurso da segmentação da palavra na fala é diferente na escrita. O ajuste da fala/escrita, além de não acontecer de imediato, exige mais que a assimilação de um modelo, mas a reconstrução de uma concepção que ainda apresenta conflitos com a quantidade de caracteres, o que significa a necessidade de reorganizar uma noção pré-alfabética de palavra (cf. FERREIRO, 2000) que não, necessariamente, resulta em uma definição de palavra na forma convencional. Esse dado evidencia uma relação assimétrica entre fala/escrita;

(iv) a delimitação dos limites de palavra nos enunciados falados é uma tarefa complexa para as crianças, por serem instáveis e/ou de difícil identificação. As ocorrências de segmentações não convencionais na fala acabam destacando a complexidade do estatuto da palavra, uma vez que sinalizam, em certa medida, a relevância de noções dos constituintes prosódicos como a frase entonacional e a palavra fonológica que são de grande relevância para se entenderem os limites prosódicos percebidos pela criança;

(v) embora o contato com a escrita de forma sistemática possibilite perceber, com o tempo, que o processo de segmentação entre as palavras é diferente do fluxo da fala, essa é uma ‘percepção de adultos alfabetizados’ de que o que se junta ao se dizer se separa ao escrever as palavras (cf. FERREIRO,



2013). Para a criança o movimento pode ser exatamente o contrário: as palavras se juntam quando se escreve e se separam quando precisa oralizá-las. Assim, a complexidade para o alfabetizando é construir outro conceito que seja diferente daquele que caracteriza sua visão pré-alfabética de palavra;

(vi) as crianças podem ter comportamentos distintos frente à exposição de duas frases com ou sem segmentação entre as palavras, o que pode fazer com que reforcem o que já entendem como sendo uma palavra, mesmo que de forma equivocada, ou que reformulem esse entendimento, conforme a forma convencional de palavra na escrita.

**3º Objetivo Específico:** identificar se o número de letras de palavras produz conflitos e interfere no modo como as crianças explicam o que é uma palavra.

(i) as palavras constituídas por um ou dois caracteres com ausência de acento e referente são as estruturas de palavra mais conflitantes para a criança, confirmando a hipótese relacionada a esse objetivo específico. Mas não são todas as estruturas com duas letras que causam conflito à criança. Há um perfil que delimita essa complexidade, que é a ausência de acento e de um referente e o número mínimo de caracteres;

(ii) o critério referente ao número mínimo de caracteres, típico do período inicial de aquisição do sistema de escrita, perdura mesmo após a escrita alfabética da criança em fase de alfabetização e desempenha um papel extremamente importante no processo de (re)elaboração da noção de palavra pela criança. Esse aspecto é, portanto, um dos motivos que parece fazer a criança ter dificuldade não só para delimitar as fronteiras entre as palavras, mas também, quando as delimita de forma convencional, entender que estruturas com poucas letras também são palavras.

**4º Objetivo Específico:** verificar, com base nos dados de escrita espontânea e escrita controlada, as definições de palavras que emergem nas falas de quem está aprendendo o sistema de escrita.

No que tange a todos os dados referentes às acepções da criança acerca da palavra, obtiveram-se os seguintes resultados:

- (i) as justificativas infantis concernentes à palavra podem mostrar tanto convergências quanto divergências com dados de segmentação gráfica de palavras, pois a segmentação convencional não implica necessariamente a reconstrução ou reelaboração da acepção do que constitui uma palavra no sistema de escrita;
- (ii) o registro gráfico das segmentações realizado pela criança, sem as suas justificativas, revela muito pouco do que elas estão concebendo como palavra;
- (iii) a prosódia influencia a segmentação de palavras em situações tanto de escrita espontânea quanto de escrita controlada. Em diversos momentos, os critérios utilizados pelas crianças para identificar a palavra em contextos de escrita contínua mantiveram uma relação com constituintes prosódicos, tais como pé métrico, palavra fonológica e frase entonacional (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004);
- (iv) o contorno entonacional responsável por determinadas ocorrências de hipossegmentações que correspondem a estruturas do tipo tópico-comentário, evidencia que, a noção de palavra pode, em determinados momentos, expandir seus limites morfológicos para os sintáticos/semânticos;
- (v) embora as crianças admitam a existência da palavra no âmbito da fala, é a escrita, segundo elas, que confere legitimidade à palavra;
- (vi) a escrita não só influencia na aquisição da terminologia metalinguística como na própria percepção acerca da palavra. Com o avanço da escolaridade, a criança pode acabar reelaborando a sua noção inicial de palavra, que antes a aceitava na fala, para admiti-la apenas no âmbito da escrita;
- (vii) os clíticos podem continuar sendo uma não-palavra mesmo que segmentados convencionalmente. Por isso o *status* do clítico não pode ser analisado apenas pelo aspecto gráfico de segmentação, pois a criança pode segmentá-lo e ainda assim não o considerar como palavra. Somente com o apoio das declarações infantis foi possível ter clareza a respeito da relação entre a forma como segmentaram e o que realmente consideraram como palavra;

**(viii)** a trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional é não-linear e apresenta multiplicidade nas noções de palavra. Os critérios são oscilantes. Há momentos em que a criança interpreta a palavra com o número de letras, outros, como sílabas. De acordo com as concepções da criança, a palavra pode ser constituída por duas letras e um referente. Portanto, o que não for semanticamente significativo para a criança, ou for desprovido de acento, não pode ser considerado como palavra, como no caso dos clíticos. Não é, pois, qualquer palavra constituída de duas letras que é rejeitada pela criança. Sua noção de palavra é, portanto, múltipla, pois ora parece ser movida por um aspecto, ora por outro. No entanto, a reorganização dessas concepções é importante para que se possa entender o que constitui uma palavra e suas fronteiras vocabulares;

**(ix)** além da multiplicidade existente na noção de palavra há, também, uma singularidade referente à forma como cada criança vai, ao longo do tempo, construindo a sua noção de palavra;

**(x)** a noção de palavra pode continuar oscilando desde o início do ano letivo e terminar ainda sem grandes mudanças. O que significa que a reelaboração da noção de palavra ao longo do percurso pode percorrer distintos caminhos;

**(xi)** quando a criança passa a ter uma percepção sintática da organização e sentido das palavras - competências que lhes permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua posição na frase - compreende a palavra conforme o sistema de escrita, configurando-se como o ponto-chave do processo. É, portanto, essa compreensão sintática de cada estrutura presente nos enunciados que faz com que a criança perceba a posição, função e significado de cada palavra, incluindo os clíticos, antes ignorados ou tratados como sílabas adjacentes de outras palavras.

De acordo com os dados apresentados ao longo desta tese, as estruturas que a criança considera como palavra podem ser decorrentes do conflito entre diferentes componentes da língua, tais como, fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e ortográficos. No entanto, o componente sintático parece ser o *upgrade* da criança para o reconhecimento da última categoria de palavra, a saber, os clíticos. Os dados permitem afirmar, ainda, o quão assimétrica são as relações entre fala/escrita, bem

como leitura/escrita. Todas essas contribuições presentes nesta tese são atribuídas aos aspectos metodológicos que garantiram o acesso *online* à escrita e ao pensamento das crianças, garantindo a originalidade deste estudo.

Pode-se, pois, concluir que o objetivo geral desta tese foi cumprido. De fato, descrever e analisar dados de segmentação produzidos por um grupo de crianças do ciclo de alfabetização, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra, possibilitou fornecer argumentos capazes de contribuir para com o avanço das discussões linguísticas voltadas à aquisição da escrita acerca das representações e acepções a respeito da noção de palavra. A identificação da existência da multiplicidade presente nas acepções acerca da palavra e o quão singular e oscilante pode constituir-se a trajetória de cada criança é o argumento central desta tese.

Para finalizar, é de fundamental importância ressaltar a contribuição pedagógica desta pesquisa. Os resultados, além de esclarecerem aspectos sobre o funcionamento das segmentações não convencionais, podem subsidiar reflexões a respeito do modo como o processo de aquisição da escrita da palavra vai se constituindo sob a ótica de quem aprende.

Embora a problemática da segmentação textual pareça estar resolvida com o tempo, à medida que ocorre a exposição às práticas de leitura e escrita que conferem a esses aprendizes um conhecimento implícito das fronteiras vocabulares, a instabilidade do conceito de palavra, em especial, estruturas com quantidade mínima de caracteres, pode indicar o quanto o ensino de questões ortográficas está descolado das práticas de leitura e escrita (cf. BAEZ, 1999). Destaca-se a importância de se propor atividades que possam deixar a criança expressar o que está concebendo sobre os aspectos normativos da língua, que parece ser o ponto central dessa questão, e não restringir o questionamento ao que parece pertinente ao adulto, seja pesquisador ou docente. Nessa perspectiva, entende-se que, tanto o conhecimento das teorias linguísticas quanto o entendimento da trajetória da criança, em busca de compreender como o sistema de escrita funciona, pode proporcionar ao professor alfabetizador melhor acompanhamento das atividades discentes realizadas de forma reflexiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ABAURRE, Maria Bernadete. M.B.M. & L.C. CAGLIARI. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em: Cadernos CEDES 14, Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 25-29). 1985.

ABAURRE, Maria Bernadete. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Anais do GEL, 1987.

ABAURRE, M. B. M A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. Boletim da ABRALIN, 1991.

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

ABAURRE, Maria Bernadete. Acento frasal e processos fonológicos segmentais. Letras de hoje. Porto Alegre: PUC-RS, v.104, p. 41-50, 1994.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, Ademar da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1995  
Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. acessado em 30 nov. 2010.

ABAURRE, M. B M; Fiad, R., & M. L. Mayrink-Sabinson. Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras. 1997.

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

ADAMOLI, Marco. Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia. 2006. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BAEZ, Mónica. La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolinguística. In: \_\_\_\_; CÁRDENAS, Viviana I. Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición. Ed. Homo Sapiens. Rosario, 1999.

BISOL, Leda. (org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BISOL, L. Mattoso Câmara e a Palavra Prosódica. Revista Delta. v. 20, p. 59-70, 2004..

BOGDAN, Roberto. BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Cedez, 1994

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CAPRISTANO, C.C. Aspectos de segmentação na escrita infantil. São José do Rio Preto: 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP).

CAPRISTANO, C.C. Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita. 2007. 245p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAPRISTANO, C.C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. Cadernos de Educação. Ano 19 n.35, Ed. UFPel- Pelotas, RS - Janeiro-Abril 2010.

CAPRISTANO, C.C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. Cadernos de Educação, v. 35, p. 171-193, 2010b.

CAPRISTANO, C.C. Um entre outros: a emergência da rasura n o processo de aquisição da escrita. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 13, n. 3, p. 667-694, 2013.

CAPRISTANO, C.C. MACHADO Souza T. H. Rasuras em segmentação e a construção do conceito de palavra. V CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação Múltiplos Olhares 05, 2013.

CAPRISTANO, C.C. Rastros de uma escrita em construção, 2014, (prelo).

CAPRISTANO, C.C. e CHACON, L. Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a “aquisição” da noção de palavra. In: TFOUNI, L. V.; TONETO, D. J. (Org.) O (In) esperado de Jakobson. Campinas: Mercado de Letras, 2014 (prelo).

CARRAHER, Terezinha Nunes. O Método Clínico: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1989.

CATACH, N. Hacia uma teoria de la lengua escrita. Barcelona, Gedisa. 1996.

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

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. Estudos Linguísticos, Campinas, v. 34, 2005, p. 77-86.

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

CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre os constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. 2007.

CHACON, L. Concepções de "palavra" em escolas de educação infantil. Scripta, v. 13, n. 24, 2009. p. 173-186.

CHOMSKY, Noam; FODOR, Jerry. Exposição do paradoxo. In: PIATELLI & PALMARINI, Massino. (org.). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

COLLISCHONN, Gisela. A Sílabas em Português. In: Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.95-130, 1996.

CORRÊA, Jane, SPINILLO, Alina, LEITÃO, Selma. Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: Editora FAPERJ, 2001.

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

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

CUNHA, A. P. N. As segmentações não convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu. Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

FERREIRA, Carmen R. G. Um estudo sobre a segmentação não convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA, 2011, 161p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERREIRO, Emília. PALACIO, Margarita Gomes. Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília. PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, Emília. PONTECORVO, Clotilde. MOREIRA, Nadja Ribeiro. HIDALGO, Isabel García. Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever. São Paulo: Ática, p.38-66, 1996.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO & VERNON (1992), *La distinción palabra/nombre em niños de 4 e 5 años* In: FERREIRO, E. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo Ed.: Cortez, 2013.

FERREIRO, E. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo Ed.: Cortez, 2013.

FINGER, Ingrid. QUADROS, Ronice M. Teorias de aquisição da linguagem. Florianópolis, Ed. da UFSC 2008.

GINZBRUG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In: Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

KATO, Mary. No mundo da escrita. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAROCA, M. N. C. Manual de Morfologia do Português. Campinas: Pontes Editores, 2005.

MACHADO, Tatiane H. S. M. Rasuras ligadas à segmentação de palavras na escrita infantil, 2014. 118p. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. História e Estrutura da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1969.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE et al. Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 53-59.

MIRANDA, Ana Ruth. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do português. Anais da ANPEDSul – UFSM, Santa Maria, 2006.



MIRANDA, Ana Ruth. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, Regina. Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MONTEIRO, Carolina. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MORAES, Artur. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. La Prosodia. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1986.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. E quem se preocupa com a ortografia? In: Cardoso-Martins, C. (Org.). Consciência fonológica & Alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 129-158.

PAULA, I. F. V. Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações. São José do Rio Preto, 2007. 132p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

PIATELLI □ PALMARINI, Massimo. (org). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

PONTES, Eunice. O tópico no português do Brasil. Campinas: Pontes, 1987.

ROMBALDI, Claudia R. M. Estratégias utilizadas por falantes nativos de português brasileiro na aquisição da ortografia das vogais do francês. Pelotas. Rio Grande do Sul, 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas.

ROSA, Maria Carlota. Introdução à morfologia. São Paulo: Contexto, 2006.

SANDALO, F. TRUCKENBRODT, H. Algumas observações sobre a Formação de Sintagmas Fonológicos no Português Brasileiro. Delta, São Paulo, V 19, n.2, 2006.

SELKIRK, E. Phonology and syntax: the relation between sound and structure. Cambridge: MIT Press, 1984.

SILVA, Ademar da. Alfabetização: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. Série Fundamentos. São Paulo, SP: Ática, 1997

TENANI, L. E. Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. 2002. 317f. Teses (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

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

TENANI, L.; CHACON, L. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. Estudos Linguísticos XXXV, p.1247-1254, 2006.

TENANI, L. E. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. Cadernos de Educação. Ano 19 n.35, Ed. UFPel - Pelotas, RS - Janeiro-Abril 2010.

TOLCHINSKY, L., Martí, Ma A., & LLAURADO, A. The growth of the written lexicon in Catalan from childhood to adolescence. *Written Language and Literacy*, 13, 8–22, 2010.

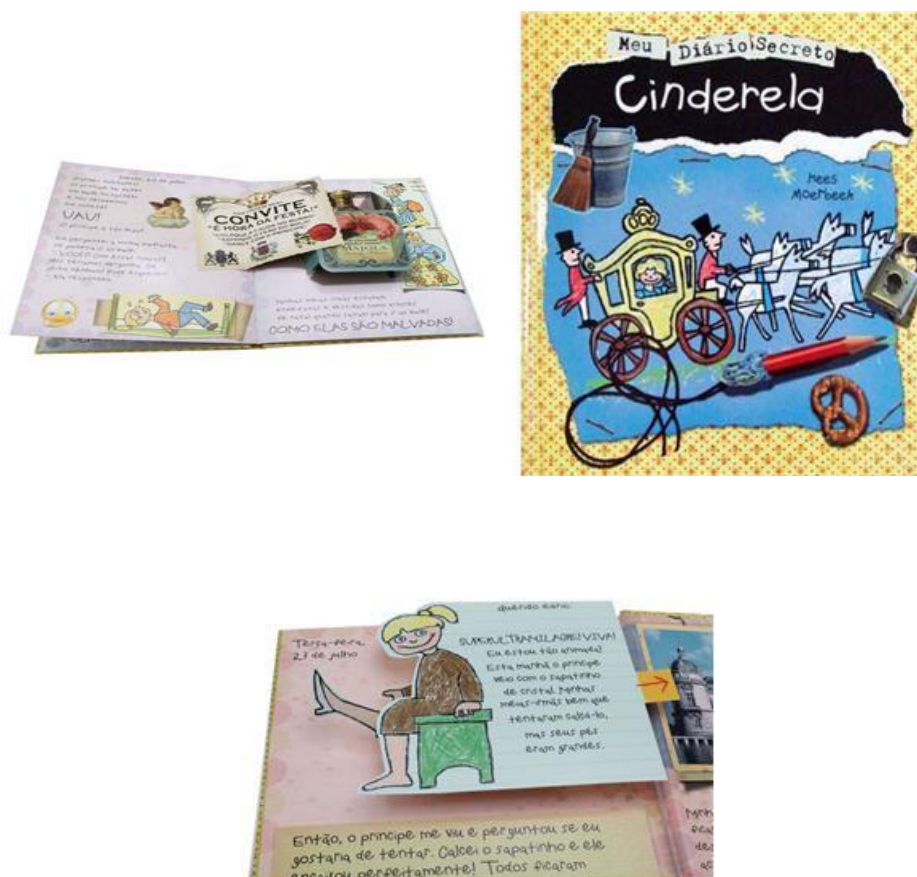
VALE, Maria José. Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista. In:\_\_\_\_\_. Educação de Jovens de Adultos: a construção da leitura e da escrita. São Paulo: IPF, 2002, p.6-63.

## APÊNDICES

---

## APÊNDICE A - Oficina II - Meu diário secreto Cinderela

Esta oficina foi realizada individualmente com cada um dos 06 sujeitos selecionados, em sala reservada pela escola. Seguiu-se a mesma estrutura da oficina anterior da Chapeuzinho Vermelho (ANEXO B), que iniciou com uma indagação a respeito do conto Cinderela e, em seguida, foi realizada uma recuperação da história oralmente e, por fim, o livro *'Meu diário secreto Cinderela'*, de Kees Moerbeek, foi lido pela pesquisadora. Na sequência, foram feitos questionamentos sobre o que é um diário, para que serve, se já viram ou tem algum...finalizando com a leitura do livro. Após, desafiou-se a criança a reescrever a história como se fosse a Cinderela, tendo a liberdade de mudar não só o final, mas tudo o que achasse conveniente desde espaço, tempo e personagens. Com essa atividade, produziu-se um texto narrativo do gênero diário.



Imagens do livro Meu diário secreto Cinderela

## **APÊNDICE B** - Descrição da forma como foi organizada a gravação e as transcrições das entrevistas filmadas

A degravação dos vídeos compreende a transcrição das falas de pesquisador e sujeitos, sem preocupação com a ortografia da língua e fonética das palavras, além da descrição da interação, quando pertinente ao propósito da coleta.

O trabalho foi realizado com base em dois vídeos distintos de cada sujeito, cada qual produzido de um ângulo diferente:

Câmera 1 - localizada acima do sujeito, que privilegia a fala e a visualização do que está escrevendo ou lendo.

Câmera 2 - localizada na frente do sujeito, que mostra os gestos durante a interação e os movimentos da boca.

A transcrição foi realizada com a escuta do áudio da câmera 1, por ela apresentar áudio mais nítido. O tira-teima e a revisão foram realizados com a escuta do áudio da câmera 2.

O tempo de vídeo foi computado com base na gravação da câmera 1, que, em alguns casos, difere daquele apresentado na gravação da câmera 2.

Legenda utilizada na transcrição:

(...)= fala não compreendida

/ = interrupção de um interlocutor pelo outro ou pausa bruta na fala

Letra maiúscula= referente à palavra ou frase lida

(palavra ou frase entre parênteses com fonte menor)= descrição do que ocorre antes, durante ou depois da fala

Sílabas separadas (GA TO) = referente à separação de sílaba marcada na leitura.

Formatação:










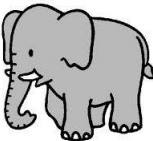













Fonte: Times New Roman

Tamanho: 12 (transcrição)

8 (descrição)

Margem: 2,5 x 3,0 cm

Espaçamento:1,1

Entrevista	Mês/2014	Tarefa: Noção de palavra
1ª	Maio	     
2ª	Setembro	        
3ª	Nov./Dez.	       

**APÊNDICE D** - Frases utilizadas em todas as entrevistas referentes à tarefa de segmentação fala/escrita

Entrevista	Mês/2014	Tarefa: 2ª: Segmentação fala/escrita
1ª	Maio	1) Saco vazio não para em pé. 2) Cada macaco no seu galho.
2ª	Setembro	1) Ela achou a camisa usada ontem no sofá. (Elisão/Ditongação/degeminação) 2) Ana era uma menina inteligente. (Elisão/Ditongação)
3ª	Nov./Dez.	1) O caderno é verde-escuro. (degeminação) 2) Eu moro na casa amarela. (degeminação)

**APÊNDICE E-** Frases utilizadas na 1ª entrevista referentes à tarefa de segmentação em escrita contínua

1ª Entrevista	Maio/2014	Tarefa 3ª: Segmentação de palavras em escrita contínua				
1)	<div>UMDIAÉDACAÇAOOUTRODOCAÇADOR</div> <div><i>Umdiaédacaçaooutrodocaçador</i></div>					
2)	<div>UM/DIA/É/DA/CAÇA/O/OUTRO/DO/CAÇADOR</div>					
3)	<div>Asparedestêmuvido</div>					
4)	<div>Asparedestêmuvido</div> <div><table><tr><td><i>As</i></td><td><i>paredes</i></td><td><i>têm</i></td><td><i>ouvido</i></td></tr></table></div>		<i>As</i>	<i>paredes</i>	<i>têm</i>	<i>ouvido</i>
<i>As</i>	<i>paredes</i>	<i>têm</i>	<i>ouvido</i>			
5)	<div>Asparedestêmuvido</div> <div>As paredes têm ouvido</div>					



**APÊNDICE F** - Frases utilizadas na 2ª entrevista referentes à tarefa de segmentação em escrita contínua

2ª Entrevista	Setembro/2014	Tarefa 3ª : Segmentação de palavras em escrita contínua				
1)						
<div>OSOLNASCEPARATODOS</div> <div><i>Osolnasceparatodos</i></div>						
2)						
<div>O/SOL/NASCE/PARA/TODOS</div>						
3)						
<div><i>Obaratosaicaro</i></div>						
4)						
<div><i>O barato sai caro</i></div> <table><tr><td><i>O</i></td><td><i>barato</i></td><td><i>sai</i></td><td><i>caro</i></td></tr></table>			<i>O</i>	<i>barato</i>	<i>sai</i>	<i>caro</i>
<i>O</i>	<i>barato</i>	<i>sai</i>	<i>caro</i>			
5)						
<div><i>Obaratsaicaro</i></div> <div><i>O barato sai caro</i></div>						

**APÊNDICE G** - Frases utilizadas na 3ª entrevista referentes à tarefa de segmentação em escrita contínua

3ª Entrevista	Nov.-Dez./2014	Tarefa 3ª : Segmentação de palavras em escrita contínua							
1)	<div>UMAMÃOLAVAAOUTRA Umamãolavaaoutra</div>								
2)	<div>UMA/MÃO/LAVA/A/OUTRA</div>								
3)	<div>Quem não vê cara não vê coração</div>								
4)	<div>Quem não vê cara não vê coração <table><tr><td>Quem</td><td>não</td><td>vê</td><td>cara</td><td>não</td><td>vê</td><td>coração</td></tr></table></div>		Quem	não	vê	cara	não	vê	coração
Quem	não	vê	cara	não	vê	coração			
5)	<div>Quem não vê cara não vê coração Quem não vê cara não vê coração</div>								

## ANEXOS

---

**Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido**

**Universidade Federal de Pelotas**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Curso de Doutorado**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
 (Resolução CNS 196/96)

Prezados pais ou responsáveis:

Seu filho(a) está convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre Aquisição da Escrita desenvolvida pela doutoranda Carmen Regina Gonçalves Ferreira que possui por objetivo investigar a aquisição da palavra gráfica durante o processo de aquisição da língua escrita pela criança em fase de alfabetização. Para isso, serão realizadas oficinas de produção textual, que visam à coleta de escrita espontânea, e entrevistas individuais, que serão gravadas com o intuito de captar os comentários verbais das crianças e registrar o tempo de reparos, pausas, rasuras, ou seja, hesitações e resoluções de problemas que possam se configurar como elementos importantes para a análise do processo de aquisição da escrita.

Ressaltamos que a participação na pesquisa é livre e voluntária. As atividades serão realizadas nos horários das aulas e não irão prejudicar o andamento escolar do aluno(a).

Solicita-se ainda autorização para o uso de imagem em atividades de cunho acadêmico, cujo objetivo seja apenas de socialização e divulgação dos dados resultantes da presente pesquisa.

Pretende-se a partir dessa pesquisa compreender as etapas por que passam as crianças ao longo do desenvolvimento escolar, bem como a possibilidade de (re)elaborar propostas de ensino, assim como, fornecer um retorno aos pais e professores, sempre que se fizer necessário.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Doutoranda Carmen R. G. Ferreira  
 Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ruth Miranda  
 Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta

Nörnberg

Pelotas, 15 de maio de 2014.

**Recorte**

**aqui.....**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) menor \_\_\_\_\_, após ter sido devidamente informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos a serem adotados e ter a garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida bem como ter a liberdade

de retirar o consentimento a qualquer momento, autorizo a participação do menor nas atividades propostas para o desenvolvimento do estudo.

## ANEXO B - Oficina I Chapeuzinho Vermelho

A oficina foi realizada com 06 turmas de 1º, 2º e 3º anos do turno da manhã de uma escola municipal de Pelotas (RS), nas suas respectivas salas de aula com uma média de 22 crianças por turma, totalizando 94 alunos. A oficina foi aplicada por bolsistas vinculados aos grupos de pesquisa GEALE e OBEDUC - PACTO, previamente instruídos e coordenados pela pesquisadora com o objetivo de selecionar sujeitos de cada ano com alto e baixo índice de segmentação não convencional.

Inicialmente realizou-se o processo de antecipação da história com o intuito de estimular inferências e conhecimentos prévios dos sujeitos a cerca da temática. Após, osicineiros contaram a história mostrando figuras reproduzidas em tamanho A3 que remontavam alguns episódios da história clássica da Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, as crianças foram desafiadas a recontarem a história alterando o final reescrevendo o conto ouvido introduzindo outros elementos na história ou propondo um desfecho diferente. Essa oficina finalizou-se, portanto, com a produção escrita de uma narrativa do gênero Contos de Fada.



Imagens utilizadas na oficina Chapeuzinho Vermelho

**ANEXO C - OFICINA III - Animais Fantásticos I**

A oficina iniciou com a exposição de fotos de animais da mitologia grega, como o centauro. Após exploração dessas figuras e suas histórias, apresentou-se um livro com folhas partidas em dois pedaços, de forma que, conforme foi sendo folheado, mostrava animais que surgiam a partir da combinação de duas metades. As crianças receberam envelopes contendo as mesmas gravuras e ficaram livres para fazer as combinações que desejassem. Após escolher uma delas foram motivadas a narrar uma história sobre o animal criado (um nome, o que gosta de comer, sua habilidade principal, seu 'poder', onde vive,...). Ainda no mesmo texto deveriam explicar qual a vantagem ou desvantagem dessa nova figura sobre as outras duas que se fundiram. Assim, obteve-se um texto narrativo com características descritivas e argumentativas.



Imagens utilizadas na oficina sobre Animais Fantásticos

FONTE: Desenhos de Isabel Ramil, 2003

**ANEXO D - Oficina IV - Animais Fantásticos II**

Tendo em vista que as coletas de textos descritivo e expositivo normalmente resultam em textos com menor quantidade de palavras, especialmente, nos anos iniciais da alfabetização, optou-se por adotar uma proposta que denominou-se de texto expositivo para contrapô-lo ao narrativo pretendido na oficina descrita anteriormente.

Assim, ainda com base na oficina sobre Animais Fantásticos I, novamente, de forma individual em sala reservada pela escola, a pesquisadora procurou recuperar oralmente com a criança a combinação das partes de animais e sua narrativa. Em seguida sugeriu-se que escrevesse uma carta para um suposto amigo cientista que poderia ajudá-la na criação do animal. Para tanto, teria que descrever com detalhes e convencer seu amigo com fortes argumentos que explicasse os motivos pelos quais seria importante que esse animal, inventado pela criança, fosse criado.



Exemplo de combinações realizadas pelos sujeitos