

# A SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA ESPONTÂNEA DA CRIANÇA NA PRIMEIRA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

ADEMAR DA SILVA \*

## RESUMO

Neste artigo mostramos que a criança, ao escrever espontaneamente, segmenta de acordo com as hipóteses que formula sobre a pronúncia desta ou daquela parte do enunciado. Nesse processo, ela não só propõe soluções pessoais para cada parte do discurso mas também incorpora soluções de segmentação já observadas na escrita ou na cartilha. E isso ela não o faz sempre da mesma maneira: segmenta, às vezes, as mesmas unidades gráficas de modo diferente e conflitante, o que vem comprovar que ela está elaborando e reelaborando continuamente suas representações lingüísticas, fato este que deve, sem dúvida, ser considerado pelo professor em seu trabalho de alfabetização.

Descritores de assunto: Alfabetização, Escrita: percepção, Grupo de força, Grupo tonal, Hipersegmentação, Hipo-segmentação, Percepção de um componente tônico, Percepção da pronúncia, Procedimentos epilingüísticos, Texto espontâneo.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to demonstrate that when a child writes spontaneously it splits the syllables according to the hypotheses she makes about the pronunciation of the parts of the words. With such a process the child not only makes personal suggestions for each part of the words but also grasps and uses models of segmentation already observed in correct writing and in text books. However it does not always do such splitting by means of the same procedure. Sometimes it splits the same graphic units in a conflicting and different way. This proves that the child is unremittingly elaborating and re-elaborating its linguistic representations. Such a fact must most obviously, be taken into account by the teacher who deals with literacy.

**KEY WORDS:** epilinguistic behavior, Hypersegmentation, Hyposegmentation, literacy, perception of an stressed component, perception of pronunciation, spontaneous text, tonal group, writing: perception

\* Prof. de Língua Inglesa, Depto de Letras Modernas, UNESP, Araraquara, São Paulo.

Neste trabalho discorremos sobre o papel importante do texto espontâneo no processo de aquisição da escrita, bem como procuramos destacar, através de exemplos, aquilo que ele revela sobre esse processo, principalmente no que diz respeito à relação da fala com as diversas hipóteses de segmentação da escrita formuladas pela criança ao usar a escrita alfabética discursivamente. Tanto os exemplos como as hipóteses sobre a construção da segmentação foram extraídos da dissertação de mestrado "A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de criança da 1ª série do 1º grau" (SILVA, 1989).

O texto espontâneo reflete as intenções e opções da criança e é, sem dúvida, uma atividade imprescindível na fase inicial de alfabetização, por sua interação significativa com a escrita. Se, desde cedo, a criança for encorajada a experimentar significativamente a escrita, sem medo de errar, estimulada a refletir sobre os usos (eficácia) que a escrita pode ter na sociedade em que vive, ela produzirá o seu texto totalmente diferente dos padrões mecânicos propostos pela escola. No texto espontâneo a criança expressa, sem se preocupar com um leitor específico, o seu dia-a-dia ou o de seus personagens. São acontecimentos, muitas vezes engraçados e absurdos, nos quais fragmentos de histórias conhecidas são inseridos. Algumas vezes ela é o próprio sujeito de sua história. Há momentos em que aparece o diálogo entre ela e seus personagens. Enfim, a criança diz a própria palavra, diferente da simples reprodução do texto escolar, (ABAURRE, 1967) que não lhe diz nada, uma vez que não passa de um amontoado de frases descontextualizadas e artificiais para mostrar à professora.

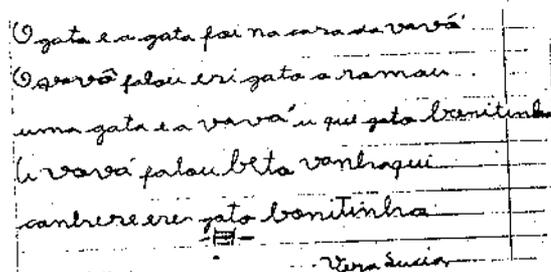
Um outro ponto que merece atenção dos linguistas, especialistas em educação e alfabetizadores é o modo como, no texto espontâneo, a criança lida com a segmentação da palavra.

Na tentativa de usar a escrita alfabética discursivamente, a criança formula hipóteses que parecem refletir a percepção de vários elementos, dentre eles a sua fala e a própria escrita. Nesse momento único de construção do texto, a criança depara com vários problemas. Apesar de já saber como funciona o sistema alfabético, ela desconhece as suas convenções, ou seja, que um único som pode ser representado por várias letras ou que a mesma letra pode representar vários sons; que os critérios para a colocação dos espaços em branco entre palavras são baseados nas classes morfológicas, o que requer uma reflexão metalingüística que ela ainda não está apta a fazer. Entretanto, a partir da percepção espontânea de escrita no seu ambiente, de exemplos novos ensinados pelo alfabetizador, ou de elementos que já conhece (letras do próprio nome ou de nome dos familiares, por exemplo) ela passa a formular hipóteses sobre a forma escrita de palavras desconhecidas. Segundo ABAURRE (1986), a criança usa com frequência a própria fala como um ponto de referência, "ao mesmo tempo em que vai tomando decisões sobre como grafar determinadas palavras com base em soluções que já viu a ortografia dar para casos que considera semelhantes" (p. 34).

Observe-se o seguinte texto e suas representações gráficas:

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

(Vera Lúcia)



Vera Lúcia transpôs a estrutura de sua narrativa oral para o texto escrito. Ela apresenta os fatos seqüencialmente, introduzindo o turno dialógico pelo verbo falar (discurso direto), sem se preocupar, ainda, com a elaboração das diferenças entre o estilo oral e o escrito.

A concordância verbal: "O gato e a gata foi..." evidencia que ela é falante de uma variedade estigmatizada de português.

Parece-nos que o uso inadequado da letra i em esi e a ausência do r em conhese devem ter sido ocasionados pela influência da própria pronúncia: [ ' esi] [kone' se]. Ao juntar vanhaqui, ela deve ter sido influenciada, também, por sua percepção da pronúncia: [vena' ki]

Note-se que ao escrever ese pela segunda vez ela utilizou a letra e final, talvez com base na observação da própria ortografia. Além disso, ela se utiliza da letra s para representar o som [s] (ese e conhese) porque já deve ter notado que essa pode ser a possibilidade ortográfica, nesse contexto, em outras palavras da língua.

A identificação da letra a como uma unidade independente, deve, talvez, ter dado origem ao corte: a romou.

Como vemos, o texto espontâneo representa graficamente, com frequência, unidades e cortes semelhantes aos da linguagem oral, refletindo, assim, as várias tentativas e critérios de representações lingüísticas subjacentes da criança, nesse percurso. Representa, também, unidades da escrita convencional ou aspectos que as caracterizam, refletindo, dessa forma, todo o envolvimento da criança com a escrita.

Cortes para mais (Hipersegmentação) - a romou - e cortes para menos (Hipo-segmentação) - vanhaqui -, no que se refere à ortografia, são exemplos típicos de segmentação ocorridos nos textos espontâneos.

A análise lingüística de inúmeros textos espontâneos possibilitou-nos chegar às seguintes hipóteses sobre a construção da segmentação no processo de aquisição da escrita:

I. As formas idiossincráticas de segmentação, principalmente as **hipo-segmentações**, ocorrem em situações de fala expressiva.

O sistema de escrita da criança parece estar assim organizado: para a percepção do modelo escolar, uma representação convencional (já incorporada), enquanto que, para a expressividade da linguagem oral, uma outra mais idiossincrática. Quando a criança tenta representar graficamente a sua expressividade discursiva parece ocorrerem mais hipo-segmentações:

(2) Eu tenho um jardim com uma roza chamada  
vera Prima umtia eufui ga arroza  
eantre umispim nomeupe

(Telma)

As situações dialógicas explicitam esse fato. Nelas a criança tende a hipo-segmentar mais quando, como narradora, representa a fala de suas personagens: (1) O vovó falou esi gato a romou..... A vovó falou beto vanhaqui.

Veja-se um outro texto ao qual foi incorporada uma situação dialógica:

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

(Rosângela)

Rosângela

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

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

Visto que a unidade de entoação do português é o Grupo Tonal (G.T.) (uma unidade rítmica, entoacional e, portanto, uma unidade de significação), acreditamos que, em um dado momento do processo de aquisição da escrita, a criança deve achar que essas unidades em enunciados falados podem ser transferidas para a escrita, de forma não segmentada.

A Hipo-segmentação vanhaqui (texto 1) é um exemplo, dentre vários, de uma representação gráfica baseada na percepção de um G.T. (unidade de entoação) da linguagem oral:

(1) // beto // ^vanhaqui //

Utilizamos o termo Grupo de Força (G.F.) para explicar as junções formadas por um clítico mais uma palavra ou grupos de dois vocábulos. Nesse sentido, consideramos o G.F. como um suporte segmental de uma proeminência acentual possível em termos de enunciado (unidade fonológica constituída de uma ou mais unidades morfológicas onde ocorre uma sílaba acentuada).

As hipo-segmentações (2) umtia, eufui; (3) vosemora são alguns exemplos, dentre vários, de representações gráficas baseadas na percepção de G' s.F. da linguagem oral: [û ' dzia], [eo' fui], [vose' mora] são G' s.F. cuja intensidade mais perceptível se encontra nas tônicas de: dia, fui e mora.

(4) Eu gosto da escola  
porque e legal eugostodabrofesora  
Eu gosto da brofesora  
porque eu aprendo a ler e a

(Telma)

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

III. Num primeiro momento do processo de aquisição da escrita, hipo-segmentações por G' s.T' s. parecem, para algumas crianças, preceder as por G' s.F. e hipersegmentações.

Segundo VYGOTSKY (1979), no processo de aquisição da linguagem, a criança parte de um "complexo significativo para somente mais tarde dominar as unidades semânticas separadas" (p.126). Supomos que esse processo conceitual de perceber o todo antes das partes se estende também à aquisição da escrita. Num primeiro momento desse processo, a criança parece identificar como unidade de escrita um todo indiferenciado formado por três ou quatro vocábulos (constituindo, muitas vezes, segmentações por G' s. T' s. À medida que trabalha com a escrita, a criança percebe a possibilidade de separar unidades maiores em menores e passa a segmentar por G' s.F.(casos de Hipo-segmentação) ou até mesmo a hipersegmentar, em muitos casos:

- (5) A macaca é mutomáo ce undiapareseo caçador cilevoamacacaparaosio eéla ficomutotrite (26/04)

Campinar, 20 de abril de 1984.  
 A macaca é mutomáo ce undiapareseo  
 caçador cilevoamacacaparaosio eéla  
 ficomutotrite  
 Valdecir

- (6) Era uma vez um gatilho ceéramutoepéto eudilha um palhaço pegoo gatilho eleva o gatilho nosico (09/05)

9 de maio de 1984.  
 Era uma vez um gatilho ceéramutoepéto  
 eudilha um palhaço pegoo gatilho eleva  
 gatilho nosico  
 Valdecir

- (7) Era uma vez um macaco ceéra mutoeépéto eudia apareceu um casador eleva o macaco paraosico e o macaco ficomuto a legi (25/05) (Valdecir)

Campinar, 25 de maio de 1984.  
 Era um velho um macaco  
 ceéra mutoeépéto eudia apareceu um casador  
 eleva o macaco paraosico e o macaco ficomuto a  
 legi  
 Valdecir

As datas diferentes explicitam a nossa suposição. Parece que ao operar com a escrita, a criança vai percebendo gradativamente a possibilidade de separar unidades maiores em menores:

- (5) "cilevoamacacaparaosio eéla ficomutotrite" (26/04)  
 (7) "eleva o macaco paraosico e o macaco ficomuto alegi" (25/05)  
 (6) "ceéramutoepéto" (09/05)  
 (7) "ceéra mutoeépéto" (25/05)

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

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

Podem atuar como identificadores de pontos de corte:

- a) Observação da escrita e as inferências que tal observação permite fazer. O contato da criança com a escrita faz com que não só incorpore formas convencionais aprendidas como também intua que há formas para a segmentação de um enunciado escrito e construa as suas:

- (1) ... esi gato a romou uma gata  
 (8) Era uma vez uma árvore bonita e xegou o namorado da cela árvore e ela ficou com tente cle e ela fim (Fátima)

Era uma vez uma árvore bonita e xegou  
 O namorado da cela árvore e ela ficou  
 contentem e ele e ela fim  
 Fátima

- (9) Era uma vez uma roza ela éra mutotite ai naseu uma roza vemelha ai a roza ficou com tente ai naseu tar roza a roza não queria sai de lá mais vei um homem e rão cou ela (Otaciano)

*Eu uma vez uma roza eba era  
 muito tã eu nasen uma roza  
 veller a a roza ficou com tente  
 a nasen ter roza a roza me queia  
 sai de lá mais zeli uma hamera  
 e não com ele*

Staciano

Essas crianças já devem ter notado que as unidades: a, da, e com podem ser também separadas na escrita.

b) Convivência entre a percepção da escrita e um componente tônico da fala:

(8) ... o namorado da cela árvore.

(9) ... ai a roza ficou com tente

Acreditamos que, em termos gerais, a sílaba tônica de algumas palavras deve, num dado momento, assinalar um ponto de corte possível para a criança nessa busca de espaços em branco para a construção de sua escrita.

c) Percepção de um componente tônico, muitas vezes definido localmente pelo próprio ato de escrever:

(1) ... esi gato a romou uma gata

(9) ... vei um homem e rão cou ela

Achamos também que a criança não se guia simplesmente pelas tônicas das palavras. Acreditamos, sim, num componente tônico criado ou percebido por ela e que resulta do próprio ato de escrever, da relação fala/escrita envolvida nesse processo. Em *rão cou*, vemos que tanto a sílaba *rão* como *cou* podem ser percebidas como igualmente tônicas, durante o ato de escrever e, portanto, uma delas pode, em algum momento, ter assinalado um ponto de corte para a criança. Sublinhamos as possíveis tônicas em (b) e (c).

V. Os procedimentos epilingüísticos desempenham um papel constitutivo no processo de aquisição da escrita.

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

Procedimentos epilingüísticos (Cf.

KARMILLOFF SMITH 1979, 1986) são hesitações, reelaborações, autocorreções, etc., ou seja, são operações espontâneas com a linguagem, feitas pela criança, numa atividade comunicativa, e resultam de sua progressiva tomada de consciência do objeto lingüístico. Esse conceito parece adequado para nomear comportamentos lingüísticos não-sistemáticos. E como a escrita espontânea apresenta muitas variações: evidências de autocorreções, hesitações, reelaborações, etc. decidimos utilizar o termo epilingüístico para fazer referência a esses dados:

(2) Eu tenho um jardim com  
 uma roza chamada  
 vera Prima **umtia eufui ga arroza**  
 eantro **umispim nomeupe**

(Telma)

(4) Eu gosto da escola  
 porque e legal **eugostodabrofesora**  
**Eu gosto dabrofesora**  
 porque eu aprendo a ler e a

(Telma)

(10) **Amiharede foirobato**  
**de demi**  
**O meuradio foirobato**  
**A mia roda foirobata**  
**rara seupego e le**

(André)

*amiharede foirobato  
 de demi*

*O meuradio foirobato  
 a mia roda foirobata  
 rara seupego e le*

*André*

Note-se que, em (2), **eu** e **um** ora vêm separados da palavra seguinte, ora ligados: **eu tenho/eufui**; **um jardim/umtia, umispim**.

Em (4), temos as seguintes variações: **Eugosto/ Eu gosto**; **dabrofesora/da escola**; **eugostodabrofesora/Eugosto dabrofesora**.

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

Tais variações são características de comportamento epilingüístico. Para resolver os diversos problemas que lhe apresenta a escrita, a criança utiliza-se de critérios próprios que lhe parecem mais adequados para aquele dado momento e que resultam, na maioria das vezes, da intermediação de tudo aquilo que percebe da fala, e do que já percebeu e inferiu acerca da escrita, nesta fase. Essas formas alternadas revelam que a

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

À guisa de conclusão, gostaríamos de salientar que vemos o processo de aquisição da escrita como parte do processo de aquisição da linguagem, uma vez que o primeiro define um processo particular dentro de um processo geral. (Cf. ABAURRE, 1988). Sabe-se que o contato com a escrita, geralmente, começa quando a criança ainda está formulando hipóteses sobre a linguagem oral. Então as atividades orais e escritas fazem parte de um mesmo processo cognitivo no qual um dado conhecimento dá origem a outro. Esse trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita faz com que a criança utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem, contribuindo, assim, para a construção gradual de um sistema lingüístico.

No processo de aquisição da linguagem, desde muito cedo, formas intermediárias variáveis (eu sabu, eu fazi, etc.), que atingem todos os níveis lingüísticos, aparecem. Resultam de um processo normal de formulação de hipóteses sobre formas intermediárias, até a produção do modelo adulto desejado. As formas-padrão da linguagem oral não resultam de um ensino direto, sistemático; elas mudam gradualmente, pela atuação da própria criança; daí a presença de formas variáveis. Nem por isso as crianças são bombardeadas pelos adultos com correções e explicações. Num clima de aceitação, a criança é estimulada a produzir cada vez mais.

As segmentações infantis, ainda que possibilidades virtuais do sistema alfabético, são vistas como "erros". Todavia, não demonstram incapacidade ou desatenção da criança e, sim, revelam uma atividade intensa de construção, pois resultam de sua atuação sobre a escrita.

Portanto, nessa fase inicial da aquisição da escrita, achamos que a criança deve ser envolvida na mesma atmosfera de aceitação que tem ao falar. Deve ser elogiada pelo que já apreendeu e pelo que já é capaz de produzir. A sua produção deve ser discutida em termos de mensagem, e não de correção ortográfica.

Quando o alfabetizador, condicionado a pensar a linguagem através da escrita, for capaz de perceber os diferentes percursos da criança ao produzir o seu texto, e se aproximar efetivamente, como mediador, entre ela e a escrita; quando ele deixar de lado a idéia de que, para se chegar ao texto, é preciso um treinamento controlado e exaustivo de aspectos formais e convencionais da escrita, e ao criar condições para que ela experimente e produza textos espontâneos, ele estará abrindo caminhos, não só para a busca de uma prática didática eficaz, como também para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, necessidades inegavelmente prioritárias entre nossas crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B. Esquizofrenias. Leia, São Paulo, n. 109, p. 4849, nov. 1987.
- \_\_\_\_\_. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. *European Journal of Psychology of Education*. (No prelo)
- \_\_\_\_\_. Introduzindo a questão dos aspectos lingüísticos da alfabetização. *Boletim da ABRALIN*, n. 7, p. 29-36, 1986.
- CAGLIARI, Luiz C. Elementos de fonética do português brasileiro. São Paulo: UNICAMP, 1981. (Tese, Livre Docência)
- CÂMARA Jr., J.M. Estrutura da língua portuguesa 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.
- HALLIDAY, M.A.K. A course in Spoken English: intonation. London: Oxford University Press, 1970.
- KARMILLOFFSMITH, A. Does metalinguistic awareness have any function in language acquisition processes? 1979.
- \_\_\_\_\_. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, n. 23, p. 95147, 1986.
- LEMONS, Cláudia T.G. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*, n. 3, p. 97126, 1982.
- SILVA, Ademar da. A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças de 1ª série do 1º grau. São Paulo: UNICAMP, 1989 (Dissertação, Mestrado)
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem, Lisboa, Antídoto, 1979.