



REFLEXÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE ESCRITA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES: UMA ABORDAGEM SOBRE AS SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS

Ariane Bones Budke (Unioeste, Cascavel)¹
arianebudke@hotmail.com

Sanimar Busse (Unioeste, Cascavel)²
sani_mar@yahoo.com.br

RESUMO: Neste trabalho apresentam-se os resultados de parte da pesquisa realizada para a elaboração do projeto de monografia intitulado “Análise da hiper e hipossegmentação em produções escritas do Ensino Fundamental”. Esse artigo traz considerações sobre a aquisição da escrita em contextos multilíngues, sobre o lugar da variação linguística no ensino e reflexões sobre a segmentação não convencional da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa tem como pressupostos básicos uma fundamentação teórica em Abaurre (1981, 2013), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Busse (2013), Capristano (2010), Chacon (2004, 2005, 2006), Cristófaró *et al* (2006), Cunha (2010a, 2010b), Cunha e Miranda (2007), Ferreiro e Teberosky (2008), Tanini (2011), entre outros autores. Ao considerar que a escola tem grande importância no papel de dar ao aluno as capacidades necessárias para utilizar e normalizar a língua nos diferentes contextos, objetivou-se fomentar algumas discussões e reflexões sobre o tratamento da variação linguística nas aulas de língua, considerando a oralidade, a leitura, a fala e a escrita, sendo essa abordagem essencial para o trabalho com a língua que está em constante evolução.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Aquisição da escrita; Variação linguística; Hiper/hipossegmentação.

ABSTRACT: In this work we present the results of part of the research carried out for the elaboration of the undergraduate thesis project entitled "Analysis of hyper- and hyposegmentation in essays from elementary school". This article presents considerations about the acquisition of writing in multilingual contexts, about the place of linguistic variation in teaching and reflections on the unconventional segmentation in writing during the early years of elementary school. This research has as basic assumptions a theoretical basis in Abaurre (1981, 2013), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Busse (2013), Capristano (2010), Chacon (2004, 2005, 2006), Cristófaró *et al* (2006), Cunha (2010a, 2010b), Cunha and Miranda (2007), Ferreiro and Teberosky (2008), Tanini (2011), among other authors. When considering that the school has great importance in the role of providing the student with the necessary capacities to use and to normalize the language in different contexts, the objective was to foster some discussions and reflections on the treatment of linguistic variation in the language classes, considering orality, reading, speaking and writing, given that this approach is essential for the work with the language that is in constant evolution.

KEYWORDS: Teaching; Acquisition of writing; Linguistic variation; Hyper/Hyposegmentation.

¹ Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel). E-mail: arianebudke@hotmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado e Doutorado/PPGL e do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: sani_mar@yahoo.com.br



Introdução

Neste trabalho são apresentados alguns elementos teóricos sobre o processo de aquisição da escrita, quais as particularidades deste quando ocorre em contextos multilíngues e alguns apontamentos que salientam a necessidade de haver um ensino diferenciado na aprendizagem de línguas em contextos variados.

Este estudo tem como pressupostos básicos uma fundamentação teórica em Abaurre (1981, 2013), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Busse (2013), Capristano (2010), Chacon (2004, 2005, 2006), Cristófar *et al* (2006), Cunha (2010a, 2010b), Cunha e Miranda (2007), Ferreiro e Teberosky (2008), Ilha (2007), Isquardo (2003), Labov (1994), Mollica (2009), Tanini (2011) e Tarralo (2005), entre outros autores. Segundo esses pesquisadores, a linguagem oral fornece e serve importantes parâmetros para a análise e compreensão da aquisição da escrita, não deixando de esquecer as especificidades de cada um desses processos. Em relação a essa particularidade, Sim-Sim (1998) destaca que “a fala é a produção da linguagem na variante fônica realizada através do processo de articulação dos sons, enquanto que a escrita é a materialização da produção linguística na forma gráfica” (SIM-SIM, 1998, p. 24).

A aquisição da escrita em contextos multilíngues

O ensino da escrita deve tomar a diversidade linguística como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento sobre o funcionamento da língua. O trabalho com a variação na escola tem o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística. Diante da tarefa de levar a criança a dominar o código escrito, em diferentes situações de interação, o desafio do professor está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística da comunidade e, a partir dela, inserir o aluno no mundo letrado.

Segundo Busse (2015)

O ensino da escrita deve tomar a diversidade linguística como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento sobre o funcionamento da língua. O trabalho com a variação na escola tem o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística. Diante da tarefa de levar a criança a dominar o código escrito em diferentes situações de interação, o desafio do professor está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística da comunidade e, a partir dela, inserir o aluno no mundo letrado. (BUSSE, 2015, p. 55)

A aquisição do código compreende o contato com estruturas da língua, o que exige graus de abstrações que cambiam entre fala e escrita. Nesta fase, o trabalho mais sistemático com a diversidade linguística e a consciência fonológica pode auxiliar o aluno a percorrer o trajeto que o leva das hipóteses iniciais sobre a escrita até a compreensão do sistema.

Nas palavras de Sim-Sim (1998), para a Gramática Generativa, a espécie humana é dotada de condições físicas e biológicas para a aquisição da linguagem e a aquisição da língua decorre da interação entre a nossa herança genética e o meio linguístico a que estamos expostos e inseridos, ou seja, o efeito do meio existe em correlação com a capacidade inata de aquisição. Partindo dos conceitos da Gramática Generativa, podemos fazer uma relação com a aquisição da língua escrita, já que as crianças utilizam a sua fala e a dos falantes da comunidade como parâmetro inicial e mais concreto para elaboração da escrita.

O que as crianças ouvem também determina a aquisição e seus erros revelam conhecimento, pois o desenvolvimento linguístico corresponde a uma sucessão de estágios ordenados observáveis nas diferentes línguas. Segundo Ferreira e Teberosky (2008), a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói raciocínio lógico. Para isso, o processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis que revelam as hipóteses formadas pelas crianças. É necessário assumir que para passar adquirir e construir um código escrito ocorrerá uma série de processos de reflexão sobre a linguagem compostos por inúmeras interações sociais e experiências do aprendiz, sendo um processo ativo, dinâmico, constante e auxiliado pela sequência de contradições e conflitos cognitivos.



Ao abordarmos a questão de que a criança busca a aprendizagem na medida em que constrói raciocínio lógico e que, ao adquirir e construir o código, passará por reflexões compostas por interações sociais e experiências do aprendiz, surge também o conceito de letramento.

A realidade de cada indivíduo determinará sua maior ou menor inclusão ou exclusão nas possibilidades de usufruir dos bens ligados à escrita. Neste sentido, Santos (2004) destaca que, nessa perspectiva, nas sociedades modernas não existiriam indivíduos com graus zero de letramento, inclusive os analfabetos, visto que inserem-se, nesse conceito, todos aqueles afetados direta ou indiretamente pelo uso que se faz da escrita em um meio sociocultural.

Os contextos de inserção dos sujeitos exercerão influência na sua aprendizagem, e é pelo fato de os ambientes linguísticos serem heterogêneos que o trabalho com a variação linguística na escola se faz importante tanto na fase de alfabetização quanto nas demais, pois ajudará o aluno a compreender a língua como produto das relações sociais, a partir do trabalho com os aspectos intra e extralinguísticos. Destaca-se, portanto, a relevância de perceber que a confluência e convivência de diferentes culturas, línguas e falares na comunidade não se neutraliza no espaço da sala de aula, visto que é função da escola criar condições necessárias à estabilização das aquisições em curso.

Quando a escola não considera no ensino da língua escrita fenômenos como: a monotongação, ditongação, elevação da vogal média-alta, juntura e segmentação, troca entre surdas e sonoras, vocalização de laterais, entre outros, torna a língua escrita algo distante, artificial e de difícil aprendizagem para os alunos. Essa realidade pode ser tomada como um dos elementos que atuam sobre o analfabetismo funcional e sobre os baixos índices de leitura e escrita dos brasileiros.

Em contextos multilíngues, os alunos lidam com uma realidade em que línguas, falares e culturas convivem, muitas vezes, em contextos de conflito, principalmente na escola. A aprendizagem da língua escrita impõe ao aluno graus de reflexão sobre o funcionamento da língua que, em alguns contextos, distancia-se muito da fala,

considerando as variedades linguísticas presentes na comunidade. Os os “erros” ou “falhas” podem ser tomados como indícios dos processos pelos quais os alunos constroem o conhecimento sobre a língua escrita, mas o professor precisa auxiliar o aluno a superar suas dúvidas e seus conflitos sobre a organização da escrita e sistematizar esse conhecimento para a plena apropriação e uso do código. Nesses contextos, é necessário que os professores e suas metodologias incorporem a variação linguística e, a partir dela, se leve os alunos a compreender o funcionamento da linguagem e a observar de forma sistemática a distinção entre fala e escrita.

No que se refere à diversidade linguística no contexto de pesquisa, Busse (2013) destaca:

A região Oeste do Paraná é descrita por pesquisadores como Aguilera (1994), Danke (1997), Von Borstel (1999), Pereira (1999) e Busse (2010), pelo seu polimorfismo linguístico. A localização na fronteira com o Paraguai e a Argentina, os processos de povoamento que registram a presença de grupos oriundos de diferentes regiões do Brasil, falantes de dialetos do alemão, italiano, português brasileiro, do castelhano, além do guarani, levaram as localidades a apresentarem uma realidade multicultural e multilinguística que não pode ser ignorada ou relegada ao segundo plano no ensino. (BUSSE, 2013, p. 2)

Durante a fase de aquisição da linguagem escrita, o aluno entra em contato com estruturas da língua e precisa apreender a organizá-las de maneira a criar mensagens com significado. Sem compreender que estratégias são utilizadas nessa fase e conhecer os fenômenos presentes na fala, o professor não consegue encontrar caminhos que auxiliem os alunos a superarem alguns conflitos entre a oralidade e a escrita.

Conforme destaca Bortoni-Ricardo (2006), “aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204). O trabalho com a variação linguística na escola, na fase de alfabetização, deve levar o aluno a

compreender a língua como produto das relações sociais a partir do trabalho com os aspectos intra e extralinguísticos.

A aquisição da fala não goza de um contexto de explicitação do conhecimento o que não acontece com a apropriação da escrita, visto que esta se caracteriza como um processo de aprendizagem que envolve explicitação do conhecimento a adquirir, ou seja, goza de alguém para instruir e orientar, no caso o professor. Entretanto, existe um elemento comum entre a aquisição da fala e da escrita: o fonema. Segundo Ilha (2007), na fala o fonema é uma representação inconsciente, por outro lado, na escrita, o fonema é uma representação consciente. Para a autora, este seria um dos motivos da aquisição da escrita ser vista como mais complexa, já que é preciso do fonema inconsciente para o consciente.

O alfabetizador, segundo Mollica e Loureiro (2008), necessita conhecer as similaridades do sistema silábico-alfabético do português, os casos ortográficos regidos por regras, quanto aqueles cuja convenção é totalmente aleatória. Para isso, deve obter uma base consistente em Fonética, Fonologia e Morfologia. Na sua formação também deve ter acesso ao conhecimento dos princípios da heterogeneidade, variação e mudança.

Além das questões relacionadas à aquisição da língua escrita, outro aspecto que não pode ser esquecido é a heterogeneidade linguística da comunidade. A confluência e convivência de diferentes culturas, línguas e falares na comunidade não se neutraliza no espaço da sala de aula. O aluno utiliza a sua fala como parâmetro mais concreto para elaboração da escrita. Não considerar fenômenos como a monotongação, elevação da vogal média-alta, rotacismos, palatalização das oclusivas dentais, vocalização das laterais, entre outros, torna a língua escrita algo distante e artificial para os alunos.

Bortoni-Ricardo (2006) destaca que “a grande maioria dos nossos alfabetizandos já detêm, quando chega à escola – um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207). A realidade linguística da comunidade não pode ser preterida, ela precisa orientar

o trabalho dos professores em sala de aula, para auxiliar os alunos a compreender o estatuto da escrita.

Como *faculdade* utilizada na expressão de estados mentais no interior de processos de interação de um grupo social, a linguagem constitui-se como resultado de um processo sócio-histórico e cultural evolutivo.

Para Bortoni-Ricardo (2005), “o comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14). A língua traz no seu conjunto de variedades, os elementos da história e da cultura dos grupos, uma hierarquia social que remete à formação das comunidades e da convivência entre os diferentes grupos, essa realidade está refletida na fala dos alunos. Sendo assim, o que a princípio é erro e desvio, na verdade, deve ser compreendido como "elementos" da história da própria língua e da comunidade.

Conforme destaca Mollica (2009),

Torna-se importante saber que os indivíduos apresentam também perfis sociolinguísticos diferenciados em sociedades complexas e são obrigados a desempenhar inúmeros papéis num grande elenco de eventos de fala de que participam. É nessa medida que o trabalho do professor de línguas tem que considerar inúmeros contextos de fala, tirar partido das distintas experiências comunicativas dos alunos, de seus papéis sociais, de forma a desenvolver práticas variadas de letramento (MOLLICA, 2009, p. 30).

Nesse sentido, acredita-se ser necessário levar em consideração o contexto em que os alunos estão inseridos, pois estes partiram da fala da comunidade para adquirir tanto a fala como a escrita. Como destaca Mollica (2009), é preciso que o professor aproveite as experiências comunicativas dos alunos, a fim de que a aprendizagem ocorra com maior fluência, e não se efetive como um processo doloroso em que tudo o que o aprendiz traz, quando chega à escola, é tido como errado.



O lugar da variação linguística no ensino

Apresenta-se, nesta seção, alguns elementos teóricos para a compreensão do que é e de como ocorre a variação linguística, pois por este se tratar de um estudo da língua em uso faz-se necessário que seja levado em consideração esse fenômeno no momento da análise dos dados.

Para Bagno (2009), “o que se convencionou chamar de ‘língua’ nas sociedades letradas é, na verdade, um produto social, artificial, que não corresponde àquilo que a língua realmente é” (BAGNO, 2009). O autor concorda com a posição da Sociolinguística no que se refere à heterogeneidade da língua que é “[...]múltipla, variável, instável e está sempre em construção e desconstrução”, pois “é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles põem-se a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2009, p. 36).

O autor realça, ainda, que a língua não está registrada por inteiro em dicionários, nem suas regras de funcionamento são somente aquelas que aparecem nas gramáticas, sendo uma ilusão acreditar que se pode colocar num livro uma verdade definitiva sobre a língua. Bagno (2009) ressalta que

[...] a variação e a mudança linguística é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito, próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas! (BAGNO, 2009, p. 37).

Para os sociolinguistas, é impossível estudar a língua sem estudar a sociedade em que esta é falada. Não é possível pesquisar a sociedade sem levar em consideração as relações que os indivíduos utilizam para relacionar-se entre si com o uso da linguagem. Nessa relação, conforme Bagno (2009), língua e sociedade estão entrelaçadas, uma influenciando a outra e uma construindo a outra.

Segundo Coseriu (1988), na língua falada, “coincidem o sistemático, o cultural, o social e o histórico” (COSERIU, 1988, p.62), ou seja, a língua constitui-se pela relação entre os seus elementos e da combinação de formas do passado com novas formas, condicionadas as dimensões sociais e espaciais.

A Sociolinguística destaca que a variação não é aleatória, sendo estruturada e condicionada por diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos, como: a origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais. Bagno (2009) evidencia que a heterogeneidade ordenada tem a ver com o fato da língua

[...] ser altamente estruturada e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema que nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem todavia nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural (BAGNO, 2009, p. 43).

Nas pesquisas sobre variação, para Busse (2010),

[...] além da descrição das variantes de uma língua, é possível identificar os estágios dos fenômenos que se encontram nos processos de mudança, ou seja, nas formas inovadoras implementadas numa comunidade de fala, e que convivem com as já existentes. As formas que se mantêm, e no estado em que se mantêm, são indícios do movimento da língua nas dimensões sociais e espaciais. (BUSSE, 2010, p. 44)

O falante atua sobre a língua, pois faz uso de formas linguísticas da comunidade, mas também cria e acolhe outros elementos, sendo a língua o meio que orienta a situação comunicativa. Coseriu (1988) frisa que “o social da língua se dá no falar, assim como tudo aquilo que a língua é”, isto é, a língua não existe fora das ações do falante que age de acordo com o seu lugar no grupo, e do próprio lugar do grupo na sociedade. Para Busse (2010), desse modo, o falante assume o papel de indivíduo histórico, pois



constantemente renova a história da própria língua. Nesse contexto, a variação linguística segue o curso orientado pelas condições sociais da comunidade de fala. Para notar as mudanças linguísticas, basta comparar o português falado hoje na maioria das regiões brasileiras com a fala de pessoas mais velhas.

As variações são, normalmente, tachadas de erradas, incorretas e impróprias. Tarallo (2005) explica que as variações são estigmatizadas, pois esses tipos de juízos de valor recaem geralmente sobre os falantes das classes estigmatizadas.

Conforme destaca Bagno (2009), a discussão em torno da variação linguística já vem sendo empreendida nas universidades brasileiras desde pelos menos 20 anos antes da publicação da coleção intitulada *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* em 1977, na qual estavam reunidas propostas para a renovação do ensino nas escolas brasileiras e todas as disciplinas eram contempladas. Nessa coleção, a variação linguística foi contemplada e abrindo os PCN de Língua Portuguesa dedicados às séries iniciais do Ensino Fundamental encontram-se as seguintes informações: “A língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pelas formas de falar” (PCN, 1977, p.26), informações essas que salientam a pluralidade da língua falada no Brasil, reconhecendo a necessidade de mudança na concepção do ensino de língua no Brasil.

Os PCN de 1977, ainda, em relação à variação linguística, introduziram conceitos poucos conhecidos pelos professores, termos retirados de uma disciplina relativamente recente nos estudos da linguagem, a Sociolinguística.

Bagno (2009) frisa que por mais que seja positivo o impacto do ensino reconhecer como necessário considerar a variação linguística, ainda existem muitos pontos a serem priorizados. Um exemplo é o fato de se compararmos a produção bibliográfica sobre linguística textual, leitura, gênero textual, análise do discurso, logo, notarmos que são poucos os trabalhos que abordam em específico a variação linguística e menos, ainda, são aqueles que têm a intenção de ser material didático sobre o tema. Como o autor ressalta, “o resultado de tudo isso é que a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente, ou é abordada de maneira insuficiente, superficial,

quando não distorcida” (BAGNO, 2009, p. 29), quando deveria receber tratamento distinto, já que a heterogeneidade da língua é um importante aspecto da vida social.

A necessidade de um tratamento adequado das questões da variação linguística é também fundamentada por Bagno (2009), no fato de que, com a democratização do ensino no Brasil, ocorreram mudanças significativas no perfil do alunado e do professorado nos últimos cinquenta anos, pois grande parte dos alunos das novas escolas públicas falava e falam variedades linguísticas distintas da norma padrão que o ensino tentava e, por vezes, ainda tenta ensinar e transmitir aos alunos. Além disso, partir desse período no ensino, muitas pessoas que faziam parte da massa falante de variedades desprestigiadas começaram a engajarem-se na carreira docente.

Na próxima seção são expostas algumas reflexões sobre o fenômeno da segmentação não convencional da língua, visto que tal ocorrência se dá justamente baseada na fala como ponto de partida, segundo diversos autores, isto é, as possíveis hipóteses que os alunos elaboram sobre a constituição da palavra nas suas produções escritas tem como ponto de partida o contexto de fala.

A segmentação não convencional da língua

De início, faz-se necessário demonstrar a complexidade em definir o que é palavra. Para Bloomfield (1978), a palavra, ao contrário dos afixos, ocorre isoladamente, constituindo-se uma forma livre, podendo no caso de os clíticos apresentarem mobilidade na posição e tem incontestável autonomia ou individualidade formal, pois não é condicionada pela forma particular do vocábulo a que se adjunta.

Segundo Mattoso Câmara (1967),

É a partir dessa enumeração de fatores de diferenciação que Mattoso propõe a sua divisão tripla, em substituição à proposta bloomfieldiana: chegamos assim a 3 tipos de formas: 1) forma presa, que só aparece ligada a outra e por ela condicionada; 2) forma dependente, que nunca aparece isolada, mas pode aparecer ligada a outra que não é aquela que a condiciona, quando entre ela e a sua condicionante se intercalam



livremente outras formas; 3) forma livre, que aparece não raro isolada. (MATTOSO CÂMARA 1967, p. 88).

Na mesma linha das considerações de Mattoso Câmara, Nespor e Vogel (1986) propõem um modelo fonológico, no qual Bisol (1996) baseia-se para realizar um estudo sobre os constituintes prosódicos. Bisol (1996) propõe a noção de palavra fonológica como: o domínio em que se dá a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática, podendo ser composta por um ou mais pés métricos, ou seja, abarca todas as palavras que possuem acento primário e que, mesmo não tendo significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal.

Segundo Tenani e Paranhos (2011)

Para citar um exemplo, a palavra morfológica ‘guarda-roupa’ se constitui de duas palavras fonológicas [guarda] e [roupa], por haver a presença de dois acentos: um na primeira sílaba de ‘guarda’ e outro na primeira sílaba de ‘roupa’ (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 480, grifos dos autores).

Antes de avançarmos, faz-se necessário explicitar, resumidamente, o que se assume no Português Brasileiro como palavra gramatical, visto que esse também será um dos critérios de classificação dos dados de segmentação não convencional. Entende-se por palavra gramatical aquela que não possui significado lexical, como os clíticos, por exemplo. Para Bisol (2000), dentre os clíticos existem aqueles que formam pés, como “para, por, mas, em”. Por outro lado, muitos, porém, não atendem esse critério, como os pronominais: “me, te, se, lhe, nos”; artigos, como: “a e o”; contrações, como: “da, do, no, na”.

É importante salientar que, segundo Ferreira e Teberosky (2007), a escrita adota uma definição do que é “palavra” ao estabelecer quando devemos escrever junto ou separado e que essa definição não decorre de uma definição linguística. Para exemplificar essa questão, as autoras trazem exemplos de palavras e expressões

presentes na comunidade de fala espanhola, porém, que podem ser aplicados ao português, como:

[...] em diferentes regiões da comunidade de fala espanhola, o dia que antecede o de *ayer* (ontem) se escreverá como *anteayer* (anteontem), *antier* ou *antes de ayer*, e se comporá, portanto, de uma só palavra escrita ou de três palavras escritas, sem que haja troca de alguma no significado atribuído. A escrita decide que *guardamélo* (guarde-me o) é uma só palavra; porém, *me lo guardas* são três palavras. Para repetir uma ação, digo que tenho que *hacer lo mismo* (fazer o mesmo) ou *hacerlo de nuevo* (fazê-lo de novo), e os recortes escritos não serão idênticos, ainda que as pausas de locução situem-se nos mesmos pontos. (FERREIRO, TEBEROSKY, 2007, p. 116)

Segundo Veçossi e Ferreira-Gonçalves (2011),

[...] sendo a oralidade um dos alvos a partir dos quais a criança constrói suas hipóteses ao escrever, vemos que a modalidade oral influencia não só as grafias em termos segmentais, como também prosódicos. Isso porque, na escrita, as fronteiras existentes entre os vocábulos parecem ser marcadas mais claramente pelos espaços em branco entre as palavras. Como resultado das diferenças, encontramos casos de junturas e/ou separações indevidas das palavras. (VEÇOSSÍ; GONÇALVES, 2011, p. 44)

No que tange à união e separação indevida de vocábulos, Zorzi (1997) também salienta o fato dessas ocorrências estarem apoiadas na oralidade. É importante salientar ser natural, no início do processo de aquisição da escrita, a criança apoiar-se na língua falada como referência, pois esta já é de seu domínio muito antes de entrar para o Ensino Fundamental.

Segundo Ferreira e Teberosky (2007), no processo de aquisição da escrita os aprendizes buscam compreender de maneira ativa a natureza da linguagem que o cerca, formulando hipóteses, buscando regularidades e criando a sua própria gramática. Cunha (2010a) destaca o fato de que antes de dominar a escrita a criança já domina a língua falada e que é esta que será utilizada como parâmetro de comparação para aquela.

Kato (2002) descreve que

[...] a fala é uma cadeia contínua de sinais acústicos, ela não é segmentada em unidades linguísticas. Quem ouve é que reestrutura essa cadeia sonora em unidades psicologicamente significativas. Esse processo acontece de forma inconsciente, somente quando passa pela aquisição da escrita é que a criança toma consciência desse fato. Nesse momento, o aprendiz depara-se com uma nova e difícil tarefa, a de saber onde são os limites da palavra. (KATO, 2002, p. 43)

Por isso, a aquisição da escrita caracteriza-se como um processo de aprendizagem difícil e complexo, visto que o aprendiz terá que passar de conhecimentos inconscientes para conhecimentos conscientes. Diante dessas considerações, faz-se necessário ter uma perspectiva de análise dos dados de segmentação da escrita centrada não só na fonologia prosódica, mas também no modo heterogêneo de constituição da escrita.

Para Capristano (2010), o modo heterogêneo de constituição da escrita se faz em duas vertentes distintas, mas interligadas, pois,

[...] de um lado, a heterogeneidade da escrita iniciada pela representação que vemos encenada no registro da atividade escrita do escrevente e, de outro, a heterogeneidade da escrita que permite essa mesma representação, justificada pela presença do modo heterogêneo de constituição da escrita já nas práticas sociais das quais os escreventes participam (escolarizadas ou não-escolarizadas) (CAPRISTANO, 2010, p. 178).

Provavelmente muitos fenômenos que dão um caráter heterogêneo à língua escrita inicial deixarão de aparecer no decorrer do percurso escolar, porém, estes não mostram somente os movimentos e tentativas de estabilizar um conhecimento, constituem também marca evidente da relação sujeito/linguagem e contato deste com práticas orais/letradas.

Já Silva (1994) destaca que as variações na escrita infantil, encontradas nos textos espontâneos, são características dos momentos de reflexão que a criança faz ao apresentar possíveis soluções para a escrita, ora reproduzindo suas soluções, ora reproduzindo a escrita padrão, mostrando que, muitas vezes, ela já conhece o sistema



alfabético, porém, ainda não o domina, por isso, em certos momentos ela segmenta, segundo as normas ortográficas, e em outros segmenta, conforme a sua fala.

Para Tenani (2011), a segmentação não convencional de palavra gráfica caracteriza-se como a presença ou ausência do espaço em branco que delimita a palavra em local não previsto pelas convenções ortográficas.

A ausência do espaço em branco, quando necessário, denomina-se hipossegmentação um exemplo seria grafias como: “mesouta” (para “me solta”) e “nigopasepre” (para “amigos para sempre”). Já a presença do espaço em branco, quando não deve ocorrer, chama-se hipersegmentação um exemplo seria grafias como: “es – tava” (para “estava”) e “discreta – mente” (para “discretamente”).

Segundo Ferreira e Pontecorvo (1996), as crianças em fase de aquisição da escrita apresentam dificuldades em conceituar o que é palavra. É comum o aprendiz entender a palavra como um enunciado, sendo este um dos motivos pelos quais elas apresentam ocorrências de segmentação e hipossegmentação. Para as autoras, é só quando a criança entra para a escola que a noção de como segmentar as palavras passará a ter avanços em direção à maneira correta de juntar e separar os vocábulos.

As segmentações não convencionais caracterizam-se como “erros construtivos” (perspectiva piagetiana) característicos da fase de aprendizagem da criança, revelando suas hipóteses e noções de limites de palavras. Ainda para a teoria piagetiana, o objeto de conhecimento, no caso a língua escrita, só está compreendido quando o sujeito for capaz de reconstruí-lo, ou seja, quando realmente tiver entendido suas leis de composição.

Capristano (2010), em seus trabalhos, afirma ter observado que as ocorrências de segmentação não convencionais decorrem do movimento ou coocorrência entre práticas orais e letradas nas quais os aprendizes estão inseridos. A autora sugere, ainda, a existência de fatores que parecem influenciar o modo de segmentações não convencionais feitas pelos aprendizes: um mais ligado aos aspectos prosódicos de enunciados de fala e outro mais ligado à imagem que os escreventes teriam do que seria próprio da escrita.

Cagliari (1989) destaca que as segmentações indevidas, para além de estarem ligadas à fala, estão ligadas à entonação do falante que pronuncia os vocábulos separando-os em grupos tonais, representando, desse modo, esse aspecto em sua escrita pela ausência ou presença de espaços em brancos no interior das palavras.

Ferreiro e Pontecorvo (1996) verificaram que no período de alfabetização os alunos têm mais facilidade em reconhecerem como palavras: substantivos, verbos e adjetivos; tomando as demais classes como não palavras, principalmente no que tange a artigos, à conjunções, à preposições e outros elementos de ligação e, por isso, os hipossegmentam. Segundo as autoras, a escrita das crianças parte de formas unidas e evolui para uma segmentação cada vez mais complexa.

Na mesma linha das autoras anteriores, Chacon (2004) argumenta que os dados de segmentação indevida revelam: a noção do que é uma palavra e de quais os seus limites, a organização em constituintes prosódicos da língua, a circulação do escrevente em práticas orais/letradas e as características dos enunciados falados nos enunciados escritos.

Autores como Veçossi e Gonçalves (2011), Zorzi (1997), Ferreiro e Teberosky (2007) pensam os erros de segmentação a partir de uma perspectiva: problema de alfabetização; já estudiosos como: Capristano (2010), Ferreiro e Pontecorvo (1996), Cagliari (1989), Cunha (2010a) e Tenani e Paranhos (2011), Chacon (2004, 2005), Paranhos (2012) e Abaurre (1981) acreditam que os erros são indícios da complexa relação do sujeito com a linguagem.

Tal como Capristano (2010), Ferreiro e Pontecorvo (1996), Cagliari (1989), Cunha (2010a) e Tenani e Paranhos (2011) e Chacon (2004, 2005), Paranhos (2012), assumimos que as segmentações não convencionais oferecem pistas da maneira como o aluno se relaciona com a linguagem e representa a fala na escrita, pois o ato de escrever é sempre o produto do trânsito do sujeito escrevente por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

Em resumo, a heterogeneidade constitutiva da língua escrita, no que tange as segmentações não convencionais, é explicada pela relação que o sujeito mantém com a



linguagem, em seus diferentes modos de enunciação, demonstrando que manifestações como as segmentações não convencionais são marcas de um sistema em construção, que indicariam o trânsito do aprendiz pelos distintos modos de enunciação da língua.

Considerações finais

A linguagem oral fornece e serve importantes parâmetros para a análise e compreensão da aquisição da escrita. Assim, o ensino da escrita deve tomar a diversidade linguística como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento sobre o funcionamento da língua. Desse modo, faz-se necessário na escola o trabalho com a variação, tendo como objetivo levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística.

A aquisição do código compreende o contato com estruturas da língua, o que exige graus de abstrações que cambiam entre fala e escrita. Nesta fase, o trabalho mais sistemático com a diversidade linguística e a consciência fonológica pode auxiliar o aluno a percorrer o trajeto que o leva das hipóteses iniciais sobre a escrita até a compreensão do sistema.

Diante da tarefa de levar a criança a dominar o código escrito, em diferentes situações de interação, o desafio do professor está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística da comunidade e, a partir dela, inserir o aluno no mundo letrado, pois as crianças utilizam a sua fala e a dos falantes da comunidade como parâmetro inicial e mais concreto para elaboração da escrita.

Percebe-se que a oralidade é, então, um dos alvos a partir do qual a criança formula hipóteses ao escrever, ou seja, a modalidade oral influencia não só as grafias em termos segmentais, como também em termos prosódicos. Na escrita é mais fácil perceber os limites das palavras pela presença dos espaços em branco entre palavras ao contrário da fala que é um *continuum*. Como resultado dessas diferenças as crianças em



aquisição da língua escrita apresentam ocorrências de junturas e/ou separações indevidas das palavras. Essas ocorrências revelam a noção do que é uma palavra e de quais os seus limites, a organização em constituintes prosódicos da língua, a circulação do escrevente em práticas orais/letradas e as características dos enunciados falados nos enunciados escritos.

Referências

ABAURRE, M. B. **Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do português do Brasil.** *Cadernos de Estudos Linguísticos*. n. 2, p. 23-44, 1981.

_____. (Org.). **A construção da palavra fonológica.** Contexto: São Paulo, 2013.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BASILIO, M. **O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara.** *DELTA*, v. 20, n. spe, p. 71-84, 2004. Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/159235367/BASILIO-2004-O-conceito-de-vocabulo-na-obra-de-Mattoso-Camara>> Acesso em: 22 set. de 2014.

BISOL, L. **O clítico e seu status prosódico.** *Revista de estudos de Linguagem*, Belo Horizonte, v. 9, p. 5-30, 2000.

_____. **O sândi e a ressilabação.** *Letras de Hoje*, Porto Alegre, jun. 1996. v. 31, n. 2, p. 159-168.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança.** *SCRIPTA*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, Minas Gerais, v. 9 n. 18, p. 201-220, 2006.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. 1º a 4º séries. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BUSSE, S.; SELLA, P.; BUDKE, A. B. Língua portuguesa, diversidade e ensino: a aquisição da escrita em contextos multilíngues. In: Terezinha da Conceição Costa-Hübes / Douglas Corrêa da Rosa (Orgs.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula.** 1ed. Campinas/SP: Editora Pontes, 2015.

BUSSE, S. **Língua portuguesa, diversidade e ensino:** uma análise de contextos multilíngues. In: Anais do IV SIMELP. Goiânia, 2013.



BUSSE, S. **Um estudo geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná**. 2010, 287 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina/UEL, Londrina, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se tinha na escola. **Cadernos de Educação**- FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 35. p. 171-193, jan./ abr. 2010.

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

_____. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. XXXIV, p. 77- 86, 2005.

_____. Algumas palavras sobre a relação entre oralidade e letramento em hipersegmentações na aquisição da escrita. In: CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. (org.). **Práticas escritas na escola: letramento e representação**. São Paulo: Convênio CAPES/COFECUB, p. 57-61, 2006.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história: el problema del cambio lingüístico**. Madrid: Gredos, 1988.

CUNHA, A. P. N. As segmentações não-convencionais da escrita em textos de crianças brasileiras e portuguesas: um estudo sobre prosódia. **Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**, Évora, p. 80-96, 2010a.

_____. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. 2010b. 188f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

_____; MIRANDA, A. R. A influência hierárquica prosódica em hipossegmentação da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Pelotas, edição especial, n. 1, p. 1-19, 2007.

FERREIRO, E; PENTECORVO, C. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, Emília (Org.). **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-77.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ISQUERDO, A. N. Acheugas para o discussão do conceito de regionalismo no português do Brasil. **Revista Alfa**, São Paulo, n. 50, p. 9-24, 2006.

ILHA, S. E. Os processos fonológicos na representação escrita de estruturas silábicas complexas do português brasileiro. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Pelotas, ed. Especial, n. 1, p. 1-19, 2007.

KATO, M. (Org.) **Gramática do português falado**. Volume V: Convergências. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.



_____. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2002.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

MOLLICA, M. C; LOUREIRO, F.. Aportes sociolinguísticos à alfabetização. In: **Português Brasileiro II:** contato linguístico, heterogeneidade e história. (UFFFAPERJ, 2008). Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br>> Acesso em: 11 out. 2013.

_____. A formação em linguagem. In: _____.(Org.). **Linguagem:** para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-33.

SANTOS, J. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p.119-134, jul./ dez. 2004

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

TENANI, L. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da Abralín**, v. 10, n. 2, p. 91-119, jul./ dez. 2011.

_____; PARANHOS, F. C. Análise prosódica de segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. **Folologia Linguística Portuguesa**, São José do Rio Preto, n. 13(2), p.477-504, 2011

TARALLO, F. (1990) **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, ed. 7 2005.

VEÇOSI, C. E; FERREIRA-GONÇALVES, G. A hipo e a hipersegmentação em dados de escrita de alunos da 8º série: influência exclusiva dos constituintes prosódicos?. **Verba Volant**, v. 2, n. 1, p. 44-62, jan./ jun. 2011.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Recebido Para Publicação em 30 de junho de 2018.

Aprovado Para Publicação em 30 de março de 2018.