

BREVE REFLEXÃO ACERCA DA ESCRITA: A NATUREZA DAS SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS

Gabriela Donadel*

RESUMO: *Este texto apresenta breve reflexão acerca da escrita. Nele, focam-se as relações entre escrita e fala, entre escrita e competência linguística. A partir de segmentações não convencionais, discute-se a natureza do processo de escrita com base em trabalhos recentes (Capristano, 2003 e 2007; Chacon, 2004, 2005, 2006, 2008; Cunha, 2004, 2010; Cunha e Miranda, 2006 e 2009; Tenani, 2004). Ao distribuir os espaços em branco, isto é, ao decidir onde começa e termina uma palavra, o escrevente parece orientar-se (i) pela fala, (ii) pelos constituintes prosódicos (cf. Nespor & Vogel, 1986), (iii) por categorias gramaticais em que pese a informação morfológica, (iv) por semelhanças visuais entre determinadas sequências de letras. Assim, os limites de uma palavra na escrita parecem ser definidos não apenas como uma transposição da fala mas também como a representação de fronteiras de unidades abstratas. Segmentações não convencionais seriam indicativas da relação entre o conhecimento linguístico internalizado do falante-escrevente e a convenção escrita.*

PALAVRAS-CHAVE: *escrita – hipossegmentação – hipersegmentação*

ABSTRACT: *This text presents a brief thinking about the writing. Here, the focus is the relations between writing and speech and between writing and linguistic competence. From non-canonical orthographic segmentations, we discuss the nature of the process of writing based on recent works (Capristano, 2003 e 2007; Chacon, 2004, 2005, 2006, 2008; Cunha, 2004, 2010; Cunha e Miranda, 2006 e 2009; Tenani, 2004). To distribute gaps, that is, to decide where a word begins and ends, the writer seems to be guided by (i) the speaking, (ii) the prosodic constituents (cf. Nespor & Vogel, 1986), (iii) grammatical categories considering the morphological information, (iv) visual similarities between certain sequences of letters. Thus, the boundaries of a word in the writing seem to be defined not only as a transposition of speech but also as the representation of borders of abstract units. Non conventional segmentations would be indicative of the relation between the speaker-writer's internalized linguistic knowledge and the written convention.*

KEY WORDS: *writing – hyposegmentation – hypersegmentation*

EM POBRE CIMENTO? OQUE?

Essas palavras foram escritas dessa forma por um aluno da primeira série do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Alegre. A primeira segmentação

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutoranda em Teoria e Análise Linguística – Fonologia e Morfologia, gabidonadel@yahoo.com.br. Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Carlos Schwindt pela leitura do texto inicial e pelas preciosas sugestões.

equivocada é um exemplo de **hipersegmentação** (SILVA, 1991), em que o escrevente divide uma unidade lexical em partes menores: *toda via, entre tanto*. A segunda orienta-se no sentido inverso, em que o escrevente grafia de forma contínua duas unidades lexicais: *derepente, anoite, porvocê*. A essa última segmentação não-convencional Silva (ibid.) chama de **hipossegmentação**.

Dados como esses chamam a atenção por serem produzidos por um adolescente, que se encontra distante de sua fase de alfabetização. No que diz respeito à escrita infantil, segmentações aquém ou além de uma palavra são bastante discutidas na literatura, em geral justificadas pela atuação dos constituintes prosódicos (cf. NESPOR & VOGEL, 1986). Se acreditamos que a aquisição da escrita não é um processo de vencimento de etapas e correspondências assimiladas, mas uma atividade contínua de aprendizagem em que se chocam a competência linguística do indivíduo com o conhecimento cultural institucionalizado que se adquire, então dados como os acima apresentados, produzidos por um estudante que se encaminha para a conclusão do ensino médio, podem não causar tanto espanto.

A pergunta que, em qualquer fase de escolarização, deve motivar um linguista nesses casos parece ser a mesma: o que originou essa grafia não convencional?

Neste trabalho, discutem-se questões de hipo e hiperssegmentações na escrita, buscando-se avaliar em que medida os limites da palavra gráfica são estabelecidos em relação à gramática da língua. Dito de outro modo, o foco está na natureza das decisões tomadas por um escrevente para segmentar um texto em unidades menores, isto é, em palavras.

QUAL A NATUREZA DA LÍNGUA ESCRITA?

A escrita e a fala podem ser entendidas, de acordo com sua função, como instrumentos da comunicação humana. São códigos de expressão das línguas e intermedeiam a relação do homem com o mundo que o cerca. Contudo, embora se assemelhem quanto à questão da funcionalidade, diferem-se em muitos outros aspectos. Dentro dos estudos da linguagem humana, a escrita sempre foi muito mais caracterizada como artefato cultural, enquanto a fala, mais que isso, estaria ligada à competência cognitiva do homem, no sentido de expressar – por meio de um aparelho fonador que assim o garante – o próprio pensamento, revelando a estrutura da linguagem.

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status *primário*. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária. (BIBER, 1988, p.8)

Escrever comumente é entendido como a materialização da fala por meio de um conjunto de sinais convencionados de forma quase particular pelas sociedades. À escrita corresponde, tradicionalmente, um processo de memorização, uma convenção criada para materializar e perpetuar a História. Esse processo pode associar-se tanto ao plano do conteúdo – escrita pictográfica ou ideográfica – como ao plano da expressão – escrita silábica ou alfabética.

Haveria, portanto, uma relação de anterioridade entre língua, fala e escrita, que prevê, aparentemente, uma ligação “de segunda mão” entre escrita e língua (veja-se: Sapir, 1921; Bloomfield, 1933; Fillmore, 1981; Matoso Câmara, 1969), conforme ilustra o esquema abaixo:



Ora, se é função da escrita espelhar a fala, parece ser natural a hipótese de que as habilidades de reflexão metalinguística orientem a aprendizagem também da leitura e da escrita, conforme defendia Liberman *et al* (1974). Desde esse ponto de vista, o ato de escrever ganha certa autonomia em relação à fala, e passa a ser observado também em sua relação sem intermediário com a competência linguística do escrevente:



Estudos sobre a relação entre língua e escrita foram se disseminando, no Brasil, a partir do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979), para quem o aprendiz se apropria da escrita por meio de um trabalho conceitual e não apenas perceptivo-memorístico, ocorrendo o que denominam “fonetização da escrita”. Nessa perspectiva, há uma relação bidirecional entre a escrita e o próprio conhecimento linguístico:

...a notação escrita e a distribuição gráfica da escrita no papel teriam um papel fundamental no desenvolvimento daquelas representações que envolvem uma reflexão metafonológica, já que a materialidade da escrita permitiria ao sujeito tratar como unidades discretas as partes da língua oral (palavras, fonemas, por exemplo), que não têm limites ou identidade naturalmente observáveis nas emissões da fala. (MORAIS, 2004, p.177)

Portanto, tanto pode existir relação de representatividade entre fala e escrita quanto haver uma relação direta entre a escrita e as habilidades metalinguísticas já desenvolvidas ou a serem desenvolvidas pelo aprendiz. Para Oliveira (2005), “o aluno, ao longo de seu processo de aprendizagem da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua.”(ibid., p.1). O autor propõe o seguinte esquema para ilustrar a evolução da construção da escrita por parte do aprendiz:

Fase Inicial

Base Fala
 Concreto
 Código

Fase final

Base Língua
 Abstrato
 Representação

SCHWINDT *et al* (2007)¹ empregam o termo *retroalimentador* ao se referirem a essa relação entre língua, fala e escrita: a fala interfere no processo de escrita, mas a escrita também interfere na expressão oral. Dentro dessa concepção de interferência mútua entre os níveis de expressão e a competência linguística do falante, a escrita, tal qual a fala, estaria sujeita a regras, princípios, restrições próprias da estrutura de uma gramática.

Mecanismos que constituem a gramática de uma língua estão presentes em suas diferentes manifestações. Assim, estudos sobre os usos oral e escrito não podem prescindir de uma base linguística capaz de caracterizar com clareza o funcionamento das diversas unidades que constituem a língua – por exemplo: fonemas, morfemas, sílabas, palavras. (MIRANDA & MATZENAUER, 2010)

A escrita, dessa forma, pode ser também considerada fonológica e não fonética não apenas porque a ortografia neutraliza diferenças dialetais (cf. CAGLIARI, 1989), mas também porque nela observa-se o funcionamento da gramática da língua para além do segmento. Ademais, na aquisição da língua escrita a criança parece construir (i) conhecimento sobre sua língua nativa, enquanto estrutura cognitiva, e (ii) seu lugar no mundo da linguagem: “na aquisição da língua escrita, a criança reconstrói sua relação com a linguagem” (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997).

A UNIDADE DA ESCRITA

A unidade da escrita é a palavra, entendida, grosso modo, como um conjunto de letras entre dois espaços em branco.

O *branco* constitui um signo e/ou sinal gráfico cujo funcionamento relaciona-se com a marcação dos limites e/ou fronteiras de palavras, frases, orações, sintagmas. (CAPRISTANO, 2003, p.23)

De um modo geral, entende-se por palavra o item lexical da língua listado em dicionários, ao qual é/são atribuído(s) significado(s) e o qual segue devidamente registrado de acordo com as normas ortográficas vigentes. Nesse caso, palavra pode ser entendida como um artefato cultural e objeto de acordo tácito entre aqueles que a usam,

¹ Os pesquisadores investigaram a relação entre escolaridade e processos fonológicos variáveis sob a hipótese de que quanto mais escolarizados, ou seja, quanto mais dominassem o código escrito, menos os falantes registrariam variações na fala.

podendo, como tal, ser considerada adequada ou inadequada, certa ou errada, conforme se (des)cumpra esse acordo.

Não fazendo parte exclusivamente do conjunto de termos de uma determinada área da ciência, a palavra *palavra* suscita indeterminação de seu uso em estudos linguísticos, uma vez que não expressa por si só o que seja *palavra* para aqueles interessados na fonologia, na sintaxe ou na morfologia das línguas. Sendo assim, faz-se necessário delimitar seu entendimento, e esses limites podem esbarrar em fronteiras completamente distintas conforme se fale de cada componente da gramática.

Para a fonologia, *palavra* pode ser entendida como conjunto de fonemas organizados em sílabas e portador de relações de proeminência acentual. Para a sintaxe, é possível que *palavra* seja a unidade mínima de uma árvore sintática que pode expressar relações com outras palavras do sintagma. Para a morfologia, *palavra* pode ser entendida como um conjunto de morfemas associados, ou como unidade lexical abstrata que prevê variações a partir do acréscimo de outras informações possíveis, sejam elas lexicais (portadoras de sentido) ou gramaticais (que expressem funções sintáticas).

Diante de uma palavra cuja definição desconhece, uma criança poderá perguntar-se: isso faz parte da minha língua? Se perguntar ao professor, certamente ele responderá indicando-lhe o significado ou sugerindo que o aluno a procure no dicionário. O critério de análise parece ser a inclusão no dicionário e a atribuição de um significado a essa unidade. A(s) unidade(s) gramatical(is) expostas no parágrafo anterior não são explicitadas pelas normas ortográficas. Posto que o limite de uma palavra não é discutido em termos de norma, configura-se uma espécie de axioma, aceita-se que determinada unidade forma uma palavra da língua e que essa unidade expressa algum sentido de acordo com os usos possíveis dentro de um texto, além de apresentar função sintática específica em relação à construção da oração.

Um professor de ensino básico não dirá a seu aluno que *feira* é uma palavra porque apresenta relação de proeminência de acento entre duas sílabas, as quais juntas formam outra unidade maior chamada pé métrico, que, por sua vez, darão origem a uma palavra fonológica. Também parece difícil que um professor alfabetizador diga a seus alunos: *feira* é uma palavra porque apresenta um radical e uma vogal temática, e dela é possível formar *feiras* ou *festividade*. Porém, esse professor talvez até use a seguinte explicação: na frase *a feira estava muito divertida* nós temos quatro palavras. Se essa frase estiver escrita na lousa, a visualização dos espaços em branco certamente facilitará a identificação das quatro unidades por parte do aluno; oralmente, contudo, talvez ele encontre alguma dificuldade.

O estudante ouve desde os anos iniciais afirmações que acabam por construir seu conceito de palavra: “essa palavra não existe porque não está no dicionário”, “essa palavra significa X”, “essa palavra tem x sílabas”, “essa palavra não tem acento”, “essa é uma única palavra” (em relação aos compostos). Acaba-se, com esses dizeres institucionalizados, por criar um confronto. O falante poderá (mesmo inconscientemente) duvidar do estatuto de palavra das preposições e das conjunções, por exemplo, às quais não se atribui um significado lexical mas relacional. Ele poderá

estranhar o fato de uma determinada palavra ser bastante usada mas não estar listada no dicionário, questionando-se se ela existe (leia-se: é permitida). Ao aprender que algumas palavras não têm acento (gráfico), seu conhecimento internalizado de que as palavras expressam relação de proeminência acentual, ou seja, estruturam-se prosodicamente, poderá confundi-lo.

Um aluno sabe – no sentido de ser intuitivamente capaz de julgar – que *cachorro-quente* nomeia algo e, como tal, pode ser considerado uma palavra; mas também sabe – intuitivamente – que ali estão presentes duas palavras fonológicas (portadoras de acento), e isso poderá gerar oscilações em sua definição particular do que seja uma palavra, do mesmo modo que a relação entre determinante e substantivo, como em *couve-flor*, poderá fazê-lo pensar em duas palavras em vez de uma.

Antes de saber escrever, um aluno reconhece e produz palavras de sua língua na modalidade oral. Esse conhecimento perpassa todos os níveis da gramática (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica). Ao escrever, o aluno estabelece relação entre palavra escrita e palavra falada; mais que isso, entre palavra escrita e palavras da gramática. Os limites entre essas múltiplas facetas da *palavra* muitas vezes não coincidem, daí as oscilações, flutuações entre grafias que se prestam a interpretações.

A palavra escrita é produto do jogo entre a capacidade cognitiva humana e a interpelação pelo *outro*; em outras palavras, entre a gramática da língua e a capacidade de memorização e associação suscitada pelo exemplo (lido, copiado, dito pelo professor como correto). Nesse sentido, a palavra escrita nada mais é que uma construção (talvez inacabada) oriunda de hipóteses que emergem de um sujeito que conhece as possibilidades de sua língua e as testa conforme as exigências e interferências do meio em que se encontra. A flutuação na escrita pode ser, em última análise, um indício da busca pelo próprio estatuto de palavra (cf. Chacon, 2006; Serra, 2007).

POR QUE AS CRIANÇAS PRODUZEM SEGMENTAÇÕES NÃO CONVENCIONAIS?

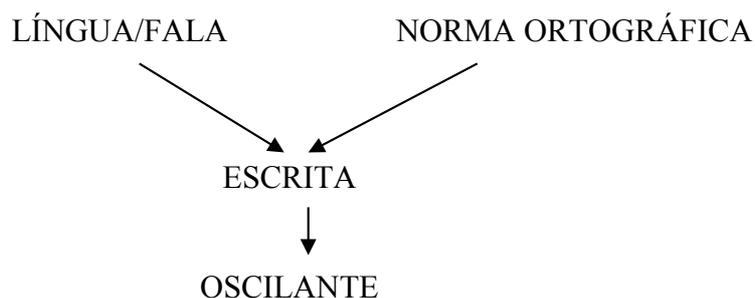
É preciso destacar que, neste texto, o termo *erro* é usado para nomear segmentações em desacordo com a norma ortográfica vigente, embora esse desacordo não seja considerado aqui um equívoco condenável, mas tão somente produto de uma possibilidade, uma hipótese da qual o escrevente lança mão para materializar graficamente aquilo que parece considerar uma unidade. Não se trata, portanto, de um sinônimo para “algo que desvia do bom caminho”, sujeito, portanto, a correções necessárias. Modernamente, tem-se usado a nomenclatura *segmentações não convencionais* como referência às unidades da escrita que não estão de acordo com as normas ortográficas institucionalizadas.

A segmentações não convencionais dividem-se, basicamente, em dois grandes grupos, (conforme SILVA, 1991): hipossegmentações, ocorrências que apresentam falta de espaço entre fronteiras vocabulares, como em *derepente*, *nosofa*, *oque*; e hipersegmentações, ocorrências que apresentam inserção de espaço no interior da

palavra, como em *toda via, a pareceu, em pobre cimento*. Cunha (2010) acrescenta uma terceira segmentação possível para palavras grafadas tanto de forma hipossegmentada quanto hipersegmentada, a segmentação híbrida, como em *escom deuce (escondeu-se), por quéque (porque é que)*.

A natureza da decisão sobre em que lugar o espaço em branco deverá aparecer foi objeto de estudo de muitos trabalhos recentes publicados no Brasil, sobretudo na UNICAMP, na UNESP e na UFPEL (ABAURRE, 1991; CAPRISTANO, 2003 E 2007; CHACON, 2004, 2005 E 2006; CUNHA, 2004; CUNHA E MIRANDA, 2006 E 2009; TENANI, 2004; PAULA, 2007).

A aproximação com a fala é ponto de partida para reflexões que, em geral, se concentram em torno dos constituintes prosódicos (NESPOR & VOGEL, 1986) e apontam para um processo de aquisição bilateral, uma vez que tanto a língua (competência linguística) interfere na aquisição da escrita quanto a própria escrita, enquanto convenção social. Assim, alguns erros são entendidos como fruto da interferência de unidades gramaticais – como a sílaba, a palavra fonológica, a frase fonológica – e também como hipercorreções, ou seja, generalizações resultantes do contato com a norma. O esquema abaixo busca ilustrar essa relação:



A seguir, apresentamos algumas reflexões que consideramos pertinentes, mas que não se pretendem exaustivas. A pergunta a que se referem é aquela formulada no início desta seção: por que as crianças produzem segmentações não-convencionais?

PORQUE ELAS SE ESPELHAM NA FALA

A resposta mais geral à pergunta acima seria: a criança reproduz na escrita hesitações/entonações/pausas próprias da fala, e também, principalmente, seu caráter contínuo. Tal generalização pode parecer inócua quando se observam em um mesmo texto junções e segmentações oscilantes para um mesmo item.

Capristano (2007) discute a questão da contração *da*. No texto analisado, a autora encontra o clítico ora unido à palavra anterior (*eu vofalada dengue*²), ora inserido

² Vou falar da dengue.

no meio de uma segmentação alternativa criada pela criança (*mus qui todadengue*³) e ora conforme a convenção ortográfica, isolado, em *da dengue*.

PORQUE A ESCRITA CARACTERIZA-SE COMO UM PROCESSO CONDICIONADO A ETAPAS COGNITIVAS PRÉ-DETERMINADAS

Uma perspectiva que busca aprofundar a relação entre fala e escrita, observando, sobretudo, o papel da competência inata do indivíduo, encontra-se na proposta de Ferreiro & Teberosky (1991). Para essas autoras, a escrita é um objeto cultural, mas o processo de aquisição da língua escrita é um processo ordenado e sucessivo de etapas cognitivamente determinadas em direção à escrita convencional. Nesse momento, as pesquisas sobre a aquisição da escrita passam a orientar-se sob uma perspectiva cognitivista piagetiana, apoiando-se na premissa de que toda criança passa pelas mesmas etapas na aquisição da língua escrita, em ordem: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A hipótese inicial é fonética, de modo que a criança associaria sons a símbolos. Como a fala manifesta-se, via de regra, como um continuum, inicialmente a criança escreveria as palavras sem espaços entre elas, também num continuum. A escrita nesse momento seria um objeto substituto. A seguir, em razão especialmente de estratégias próprias da alfabetização, ela passaria a relacionar os sons a sílabas (1 som = 1 sílaba). Aos poucos, essa relação se daria entre som e letra. Nesse momento, a escrita passa a se distanciar da fala, e a criança passa a construir hipóteses com base no sistema alfabético da língua. Marcas históricas, como letras diferentes representando um mesmo som, ou uma letra representando mais de um som, seriam apreendidas já no final do processo.

A maioria dos trabalhos produzidos no Brasil referentes à aquisição da escrita baseia-se nesse modelo teórico. Na verdade, baseia-se na crença de que o papel cognitivo (e não meramente da memória) é determinante na relação que a criança estabelece com a língua escrita.

Contudo, a *psicogênese da escrita*, nome que se atribui à proposta de Ferreiro & Teberosky, conforme veremos a seguir, fundamenta muitos trabalhos que, no fundo, não analisam a escrita enquanto processo construído em cima de etapas. Sua importância para a análise que hoje se propõe diz respeito muito mais à relação que o modelo teórico vislumbrou entre a escrita e a capacidade inata do indivíduo, o que abriu caminho para pesquisadores (especialmente linguistas de formação gerativa) pensarem no papel das categorias gramaticais e dos processos fonológicos na grafia das palavras.

Em consonância à ideia de etapas, Cunha (2010) aproxima a aquisição da linguagem à aquisição da escrita. Ao analisar os seguintes dados

³ Mosquito da dengue.

(1)

(a) abruxa	(b) dacasa	(c) tiver
ajete (<i>a gente</i>)	dinovo	mesquece (<i>me esquece</i>)
olenhador	naredi (<i>na rede</i>)	mepegar
ulobu (<i>o lobo</i>)	emcima	miesqueci
umavez	porcausa	tesqueso (<i>te esqueço</i>)

(CUNHA, 2010, p.335),

a autora afirma que

Ao tomarmos um argumento de origem fonológica como referência, encontramos no processo de aquisição oral uma dificuldade semelhante a essa que observamos na escrita. De acordo com Abaurre, Galves e Scarpa (1999), os enunciados de uma sílaba são evitados por crianças que passam do balbucio tardio às primeiras palavras. As sílabas sozinhas aparecem sempre junto a emissões de outras duas ou mais sílabas. Da mesma forma como acontece na escrita, as sílabas que se agregam a outras palavras são aquelas que não portam acento, portanto, monossílabos átonos. (CUNHA, 2010, p. 335, grifos meus)

Cunha acrescenta que, ali, também parece atuar uma tendência rítmica própria do português brasileiro – conforme Carvalho (1989, apud CUNHA, id., p.335), *o Português Brasileiro tem uma tendência em associar o clítico à palavra que está à sua direita, integrando a sílaba pretônica, de forma proclítica, dentro dos limites da palavra fonológica.*

Capristano (2007) questiona o poder de explicação do modelo teórico de Ferreiro & Teberosky.

...grande parte dos enunciados escritos produzidos pelas crianças com as quais tinha contato parecia não seguir uma ordem regular na qual seria possível verificar hipóteses consecutivas a respeito da linguagem escrita, tal como previsto, por exemplo, em trabalhos inspirados nas contribuições de Ferreiro & Teberosky (1991). (CAPRISTANO, 2007, p.24)

O quadro abaixo serve de base para a discussão que a autora propõe:

Palavras ditadas	“Palavras” escritas pela criança
FACA	FAENACA
MOLA	OROSENASOA
FADA	FACSEFNACANMA
LATA	LALRNACANA
BULE	BUSPUE
SAPATO	SPOSONUO
VALETA	FEASANA
JANELA	ANSANOSEMIM
CABELO	CABOBULO
MALETA	ROSNOASLOS

(CAPRISTANO, 2007, p.28)

A sílaba inicial parece exercer papel na correspondência adequada entre som e letra. Embora a autora não chame atenção para isso, historicamente, sílabas iniciais tendem a ser preservadas de processos de mudança linguística, e são, por isso mesmo, consideradas posições fortes.

O que interessa aqui é sua observação sobre a ausência de uma unidade: no texto escrito pela criança há uma mescla das etapas previstas por Ferreiro & Teberosky (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética). Nele é possível observar – também o comparando a outro texto produzido pela mesma criança anteriormente – “um processo marcado por oscilações e por ausência de sucessividade” (ibidem, p.29).

Entretanto, Capristano chama a atenção para o fato de haver simetrias entre a aquisição da escrita e a aquisição da linguagem como um processo mais geral:

Em outras palavras, o fato de considerar a escrita como uma modalidade da linguagem, uma forma de enunciação que se constitui ao mesmo tempo como prática social e fato linguístico (cf. CORRÊA, 1998, 2004), e não meramente como um código ou como uma forma de representação da fala, permite-me supor que, ao olhar para um aspecto que caracteriza a escrita da criança, posso fazer previsões sobre seu funcionamento mais geral: a segmentação divergente da criança, nesse sentido, poderia constituir evidência de processos linguísticos mais gerais e característicos da aquisição da linguagem como um todo. (CAPRISTANO, 2007, p.33, grifos meus)

PORQUE HÁ INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA

INTERFERÊNCIA DE PROCESSOS FONOLÓGICOS

Apoiado na perspectiva construtivista, Zorzi (1998) analisou mais de 20.000 erros ortográficos produzidos em 2570 amostras de produção escrita por 514 alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de quatro escolas particulares de São Paulo. Observando a frequência de erros ortográficos (organizados em tipologia específica), o autor chega à conclusão de que há relação entre quantidade de erros e a estruturação da competência linguística do falante, em dois sentidos: as unidades da língua seriam responsáveis, por exemplo, por segmentações equivocadas e, ao mesmo tempo, o

Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 201-219.

aprendizado da escrita no ambiente escolar favoreceria o reconhecimento dessas unidades.

Para Zorzi, a aquisição da escrita é um processo gradual que leva em conta a testagem de hipóteses. Quando a criança deixa de testar hipóteses fonéticas e passa a testar hipóteses alfabéticas, ela de fato está se apropriando da escrita. E esse processo é lento e gradual, conforme o esquema abaixo mostra:

Quadro I - Sequência de Apropriação da Escrita Proposta por Zorzi (1998)

1	A criança constrói a noção de letra e seu valor (associado à representação de fonemas);
2	Adquire bastante cedo também conceitos relativos ao lugar da letra na palavra, ordem, direção e linearidade da escrita ⁴ ;
3	Aprende muito cedo o “desenho” de cada letra, e pouco confunde a sua grafia por ser parecida com a de outra letra (como em <i>caclorro</i>);
4	Demora mais para aprender a segmentação exata da palavra;
5	Demora bastante para estabelecer a relação entre número de letras e de fonemas, e entre letras/fonemas e estrutura silábica;
6	Diferencia muito tardiamente a oralidade da escrita ⁵ :
7	Demora bastante tempo até reconhecer as múltiplas possibilidades de letras que representam um fonema, pois esses erros são muito frequentes mesmo na 4ª série e parecem ter mais a ver com um processo de memorização, de observação de pistas contextuais, de reconhecimento da origem das palavras e de seus paradigmas, do conhecimento, por fim, da morfologia da língua. (ibidem, p.98)

O trabalho de Zorzi, apoiado numa perspectiva cognitivista de aquisição da escrita que a vê como um processo construído a partir de testagens que passam por etapas pré-estabelecidas, é interessante, pois, além de organizar um grande número de dados em torno de uma tipologia, busca justificar o que o autor chama de *erros ortográficos* não apenas como “tentativa de representação gráfica da expressão discursiva” (cf. da Silva, 1989, p.38) ou como junções que podem estar sendo determinadas pela entonação do falante (cf. CAGLIARI, 1989). Sua pesquisa denuncia que algumas unidades linguísticas parecem motivar as alterações ortográficas das crianças, como a formação de uma palavra fonológica em que aparece a formação de

⁴ Ele quase não encontrou casos de inversão (metátese).

⁵ “Deixar conhecimentos acerca da oralidade num plano secundário, para começar a escrever segundo padrões ortográficos significa substituir hipóteses fonéticas por hipóteses alfabéticas: esta substituição, como pudemos acompanhar, corresponde a uma longa aprendizagem.” (ZORZI, 2007, p.98)

um pé binário – *esper (esperto), coida (coitada), cachor, crinças, sepa (separou), vasou (vassoura)*.

O autor atribui essa relação ao *Princípio Gerativo da Escrita*: um aluno sabe que tanto L quanto U podem representar a semivogal em final de sílaba; ele tem duas escolhas e, na dúvida, pode optar por ambas, *pegoul, escondeul*. Ainda, é possível atribuir a generalizações provenientes desse princípio os seguintes casos: se não é *mininu* mas *menino*, então é *fugio* e não *fugiu*, como também *cemento, emagresel, tesolra*.

Haveria, assim, uma relação entre processos fonológicos (e não simplesmente “fala”) e escrita. Vocalização da lateral, apagamento da vibrante em verbos, harmonia vocálica, neutralização da átona final, processos de sândi, todos podem ser observados nos dados encontrados por Zorzi: *papeu, come (comer) queiti, durmi, sinporta*. Contudo, quanto às segmentações não-convencionais, o autor as atribui ao continuum da fala, e faz apenas uma pequena ressalva ao afirmar que “os grupos tonais podem ser um dos parâmetros para a hipossegmentação” (ZORZI, *ibid.*, p.61) e acrescenta:

“Neste tipo de erro [de segmentação] (...) fica evidenciado papel da linguagem oral como determinante dos modos de escrita inicial. Por outro lado, a diminuição que se observa nestas alterações ao longo das séries parece indicar que a criança, gradativamente, reflete sobre a linguagem, fazendo diferenciações entre padrões orais e de escrita, chegando, assim, a uma noção do que é palavra.” (ZORZI, 1998, p.61)

INTERFERÊNCIA DOS CONSTITUINTES PROSÓDICOS

De acordo com Abaurre (2006), o constituinte prosódico sílaba desde cedo se manifesta como regulador da escrita. A criança, para evitar sílabas complexas, realiza apagamentos ou inserção de vogais, conforme os exemplos: *turama* por ‘turma’, *taradi* por ‘tarde’, *esetarga* por ‘estragar’. Portanto, não se trata de uma “fase” pré-estabelecida na qual a criança lança mão da escrita silábica. A associação não é necessariamente entre som e sílaba, como propunham os trabalhos cognitivistas, mas entre a escrita e o conhecimento linguístico da criança: restrições em relação à configuração silábica de sua língua, tanto na oralidade quanto na escrita, favorecem construções CV; com o tempo, outros padrões são reconhecidos e assimilados, e a criança apropria-se de estruturas mais complexas.

Outros trabalhos investigaram mais detalhadamente as segmentações não-convencionais e, especialmente baseados no modelo prosódico de Nespor & Vogel (1986), buscaram analisar dados em que se pudesse observar a atuação de constituintes maiores que o segmento.

Cunha (2010), por exemplo, analisa textos escritos de crianças de séries iniciais (brasileiras e portuguesas), classificando os erros ortográficos encontrados em 3 tipos: hipossegmentações, hipersegmentações e híbridos.

A autora classifica casos de hipossegmentação como aqueles cuja palavra gráfica resulta, em geral, da união de uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, como

em *poreste, adormir, olobo, derepente*. A palavra gráfica é, portanto, maior que a palavra fonológica e a palavra gramatical. Casos de hipersegmentação são aqueles em que há a formação de uma palavra gramatical e outra palavra fonológica a partir de uma única unidade ortográfica, como é o caso de *a quele, di-se, em coanto, de baicho*. Casos híbridos apresentam ambos os casos: *escom deuce (escondeu-se), por quéque (porque é que)*.

A fim de observar os dados de acordo com uma tipologia que dê conta de todos os exemplos, Cunha propõe que cada tipo, à exceção dos híbridos, seja classificado levando-se em conta duas categorias: palavra gramatical (PG) e palavra fonológica (PF). A combinação entre essas categorias dá conta de dividir os dados em 10 grupos distintos, conforme quadro abaixo⁶:

	hipossegmentações	hipersegmentações	híbridos ⁴⁸
PG + PF	aporta – asequir – olobo – derepente	a quele – em coanto (<i>enquanto</i>) – ou tra – com tigo	por quéque (<i>porque é que</i>)
PF + PG	comeua – apanhala – garrafade – parate	chama-da – tive-se – dissen-do – pode-se	as pera (<i>a espera</i>)
PG + PG	doque – oce (<i>o que</i>) – quese – quelhe	di se – de se (<i>disse</i>) – a qui – de la (<i>dela</i>)	pora cela (<i>por aquela</i>)
PF + PF	lobomáu – taogerandes (<i>tão grandes</i>) – podemterar (<i>pode entrar</i>) – teicoidado (<i>tem cuidado</i>)	bola chinhas – capo chinho – entre tanto – despis tou	escom deuce (<i>escondeu-se</i>)
+ DE DUAS PALAVRAS	cesepasa (<i>que se passa</i>) entroacapuchinho (<i>entrou a capuchinho</i>) paraondevais (<i>para onde vais</i>) comoquetchamas		

Casos de hipossegmentação seriam oriundos do fato de que todo falante da língua sabe que palavras gramaticais (sem acento) buscam um acento que as projete dentro de uma sequência prosódica, em uma palavra fonológica (acentuada). Então, casos como *garrafade* (garrafa de) poderiam ser explicados como uma projeção da gramática internalizada do falante.

Outros exemplos de PF+PF, como *entroacapuchinho (entrou a capuchinho)*, também encontram, segundo a autora, explicação na competência linguística do falante: ou por formarem uma frase fonológica, ou uma frase entoacional, ou por marcarem na

⁶ Observe-se que essa classificação não apresenta critério homogêneo de análise: enquanto, por exemplo, as hipossegmentações são classificadas em PG+PF avaliando-se a forma de escrita esperada, as hipersegmentações são classificadas em PG+PF avaliando-se o resultado da segmentação não-convencional.

escrita mudança de discurso (indireto para direto, por exemplo) ou de fala de personagens distintas na narração.

Se de fato a gramática da língua opera no sentido de forçar a escrita da palavra gramatical junto à palavra fonológica, por que, por outro lado, os escreventes agem no sentido inverso, hipersegmentando alguns vocábulos, como *chama-da, tive-se?* Cunha observa que nesses casos o falante/escrevente estaria reconhecendo palavras gramaticais da sua língua e separando-as da palavra fonológica.

Parece que se estabelece uma contradição: o escrevente (i) reconhece uma unidade como uma palavra gramatical, que necessita de acento, e a escreve junto da palavra fonológica; ou (ii) por identificar uma sequência como uma unidade gramatical, a isola da palavra gramatical da qual faz parte. No entanto, essa contradição pode ser apenas aparente, consequência de uma análise que não divide os dados desde um ponto de vista uniforme: olha-se para o *input* (a segmentação esperada) para se classificar as palavras hipossegmentadas e para o *output* (a segmentação realizada) para se classificar as palavras hipersegmentadas.

De qualquer forma, os limites alternativos criados pelo escrevente parecem registrar o conflito entre as forças operantes na escrita: de um lado a gramática internalizada determina hipossegmentações e, de outro, o conhecimento da forma gráfica institucionalizada interfere na segmentação, especialmente em casos de hipersegmentação.

INTERFERÊNCIA DA MORFOLOGIA

Koch (1997), assim como Cunha (2010), defendia que hipossegmentações seriam produto da interferência do conceito de vocábulo fonológico e hipersegmentações seriam, principalmente, tentativas de efetuar uma segmentação gráfica adequada. O quadro abaixo, retirado de Cunha (2010), apresenta exemplos de hipersegmentações.

(8)

- | | | |
|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| (a) a via (<i>havia</i>) | (b) a parsou (<i>apareceu</i>) | (c) su bimo (<i>subimos</i>) |
| a pura | a judar es tranha | tor meiro (<i>torneio</i>) |
| em costas | a gora | |
| na mora | o relha | |
| de pressa | de chava (<i>deichava</i>) | |
| da nada | com migo | |
| es tava | e lastico | |

(CUNHA, 2010, p. 343)

Em (8a), encontramos dados que corroboram a tese de que hipersegmentações são motivadas pelo reconhecimento da palavra gramatical e de uma possível palavra

lexical. No entanto, em (8b), as estruturas à esquerda assemelham-se a palavras lexicais da língua, enquanto as estruturas que sobram à direita não; para esses dados Cunha propõe a atuação de pés métricos, que parecem atuar também na segmentação em (8c), em que se observa, segundo a autora, a pressão pela formação de dissílabos paroxítonos, conforme propostas de Abaurre (1991) e Cagliari (1998).

A partir do questionamento do ponto de vista “tradicional” dos estudos da escrita infantil, Chacon (2008) procura mostrar que, embora haja “vínculos diretos entre características fonético-segmentais possíveis em enunciados falados e características ortográficas da escrita infantil” (ibidem, p.215), há, também, outras relações pertinentes entre língua e escrita que acabam por nortear os vínculos acima. Assim, observando a grafia de codas silábicas (fricativa, vibrante, *glide* posterior e nasal) em textos produzidos por crianças entre 5 e 6 anos de escola pública de São Paulo, o autor observa que ela é gradual, conforme organiza no gráfico:

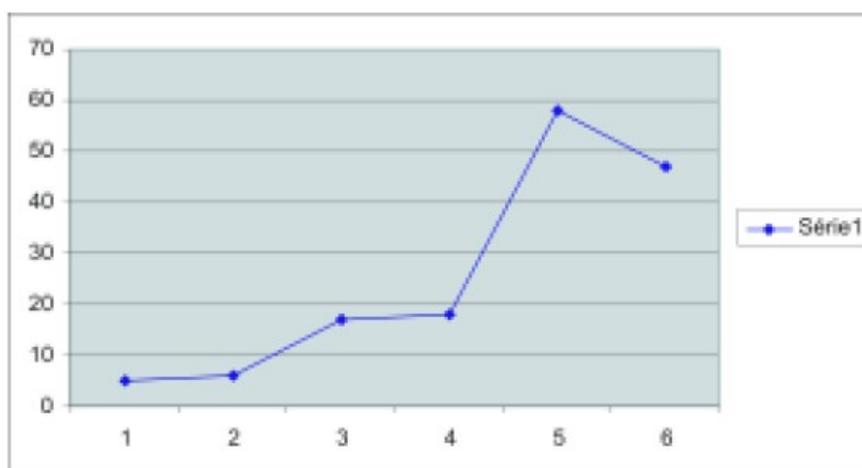


GRÁFICO 2: Registros de codas ao longo do ano

(CHACON, 2008, p.222)

O autor defende que as práticas de letramento contribuem para a percepção e consequente registro do segmento que aparece em coda:

Esse resultado sugere que o maior tempo de inserção em práticas de letramento (...) é um dos fatores que atua em favor do estabelecimento de vínculos entre características fonético-segmentais e características ortográficas no aprendizado formal da escrita. Essas práticas, sobretudo quando desenvolvidas em contexto escolar, tendem a favorecer a percepção (tanto auditiva, quanto visual) da posição da coda, levando, conseqüentemente, a um maior número de registros por parte das crianças. (CHACON, 2008, p.222)

Alterações de registro, conforme apresenta, orientam-se dentro de possibilidades oferecidas por essas práticas que relacionam segmentos e letras/sinais: “*Assim, nasais foram registradas com M ou com N; semivogais posteriores, com O ou com U; fricativas, sempre com S; vibrantes, sempre com R.*” (*idem ibidem*).

Nesse trabalho, Chacon atribui à morfologia a manutenção de alguns segmentos em detrimento de outros. Ele cita Miranda (2008), para quem alternâncias discrepantes entre i/e e u/o podem ser oriundas do fato de –o possuir traço morfológico que o preserva mais que o –e final. Também destaca a importância da informação morfológica presente nas codas em –s (pelas, ruas), o que garantiria/estimularia seu registro escrito. Ele justifica o registro da fricativa em coda não final, como em *motorista*, em que –s não marca plural, em razão de essa palavra estar em uma posição na frase em que recebe “grande investimento prosódico”: “por corresponder a uma frase entonacional (NESPOR; VOGEL, 1986), em situações de fala seria proferida com contorno entonacional característico e, muitas vezes, delimitado por pausas.” (*ibidem*, p.225).

A mesma explicação é dada para a vibrante: –r marca de infinitivo favoreceria a grafia do segmento; ademais, no contexto de produção, a palavra *ar*, em que –r não tem morfema gramatical correlato, a escrita teria sido influenciada pela rima (A boneca senta e chora/ A pipa voa lá no ar/ O pião gira e rebola/ a bola rola sem parar). Essa justificativa merece a observação de que a palavra *ar* dificilmente seria escrita sem a vibrante final, pois isso a transformaria em um artigo definido feminino, ou seja, em outra palavra que geraria interpretação não desejada ao contexto.

RESUMO

Durante muito tempo a tese de que a escrita tomava a língua falada como base foi aceita entre linguistas e pedagogos. Em cima dessa premissa, construíram-se propostas de alfabetização, postulou-se um percurso da aquisição da língua escrita. Embora a analogia entre a produção escrita e a oral seja pertinente, o escopo de análise ampliou-se, e hoje os pesquisadores voltam-se para princípios próprios da Linguística, entendendo processos de segmentação não-convencionais como resultado da ação da competência linguística do falante, ou seja, da sua língua enquanto estrutura organizada de elementos (abstratos).

As respostas possíveis para a questão **Por que as crianças produzem segmentações não-convencionais** parecem orientar-se numa mesma direção: há influência da prosódia e da própria convenção escrita. Os limites da palavra escrita ora esbarram nos limites da palavra fonológica, ora da frase fonológica, ora de uma palavra lexical semelhante. Além disso, a escrita institucionalizada, na medida em que passa a constituir conhecimento-instrumento do escrevente, passa a interferir na segmentação das palavras a partir das generalizações que, no processo de aquisição da escrita, o falante-escrevente testa como hipóteses válidas.

A distribuição de espaços em branco para segmentar o continuum da fala na escrita envolve, como vimos, as relações que o falante-escrevente estabelece entre as modalidades da língua, que dizem respeito, principalmente, a seu conhecimento sobre processos fonológicos e constituintes prosódicos bem como sobre as regras ortográficas. Há, dessa forma, um embate entre aquilo que a criança sabe e aquilo que ela está aprendendo. Quanto mais a escrita se distancia da fala, quanto mais se aproxima do objeto cultural que é, menor parece ser a probabilidade de encontrarmos segmentações não-convencionais.

Para Capristano (2007), contudo, escrever é um processo de aprendizagem que pode nunca ter fim; por isso, mesmo em textos de jovens e até de adultos, algumas palavras podem ser grafadas aquém ou além do esperado. O adolescente que produziu *em pobre cimento e oque*, no mesmo texto, exemplifica isso. Parece ser possível, assim, pensar na escrita não como um objeto a ser aprendido, mas como um processo contínuo em que se relacionam convenção e competência linguística. Trata-se, portanto, de um trabalho memorístico e, também, de intuição linguística.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* In: KATO, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988, p.135-42.
- _____. *A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial*. *Boletim da Abralín*, 1991, v. 11, pp. 203-17.
- _____. *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita*. In: CASTRO, M.F.P. (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p.111-163.
- _____. *Dados da escrita inicial: indícios de construção de hierarquia de constituintes silábicos?* In: HERNANDORENA, C.L.M. (org.) *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, pp. 63-85. 2001.
- _____. *Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem?* In: IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, 1993, Campinas. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*. Campinas: IEL/UNICAMP, v. 1. pp. 361-381.
- Abaurre, M. B. M.; ; Fiad, R. S; Mayrink-Sabinson, M. L. T. 1997. *Cenas de Aquisição da Escrita*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- BIBER, D. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge, 1988: Cambridge University Press.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1989,189pp.

CAPOVILLA, A.G.S. *Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e interações*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de São Paulo. São Paulo.

CAPRISTANO, C.C. *Aspectos da segmentação na escrita infantil*. Dissertação (Mestrado em Análise Lingüística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

_____. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHACON, L. Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, p. 215-230, 2008.

_____. *Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais*. Letras de Hoje, Porto Alegre, 2004.

_____. “Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento”. *Revista Estudos Lingüísticos*, 34. 2005.

_____. *Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra*. In: CORRÊA, M.L.G. & BOCH, F. (orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de letras, 2006. pp. 155-167.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas: 1997, Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CUNHA, A.P.N. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. Pelotas, 2004. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

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

CUNHA, Ana Paula e MIRANDA, Ana Ruth. A hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita. *Anais do 4o SENALE – UCPEL*, Pelotas, 2006.

_____. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia*. Alfa: Revista de Lingüística (UNESP. São José do Rio Preto. Impresso), v. 53, p. 127-148, 2009.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

KOCH, I. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.30, p.31-38, jul/dez, 1997.

LEMO, C.T.G. (1998) Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 13-31.

LIBERMAN, I. Y. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, p. 201-212, 1974.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português – relações com a fonologia e a morfologia. *Revista Letras* (Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM), n. 36, 2008.

_____. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MIRANDA, A.R.M.; MATZENAUER, C.L.B. *Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia*. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 35, p. 359-405, 2010.

MORAIS, A. G. de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, n.3, p. 175-192, set 2004.

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

OLIVEIRA, Marco Antônio. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

PAULA, Í.F.V. *Movimento na escrita oficial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações*. 2007. 154 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – IBILCE, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007.

SCHWINDT, L. C. ; QUADROS, E.S.de ; TOLEDO, E. E.; GONZALEZ, C.A. A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 5, p. 1-12, 2007.

SERRA, M.P. *Segmentação de palavras: prosódia e convenções ortográficas na reelaboração da escrita infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SILVA, A. (1991) *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto.

TENANI, L. E. *Segmentações Não-Convencionais e Teorias Fonológicas*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39 nº 3, p. 233-244, 2004._____. *Sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia*. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, n. 16, p.231-245, 2008.

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