



---

## A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita

Tânia Maria Augusto Pereira (UFPB)

**RESUMO:** Este artigo apresenta delineamentos no campo da Linguística e da Psicolinguística com o objetivo de verificar os fatores envolvidos na segmentação em textos espontâneos produzidos por crianças na fase de aquisição da linguagem escrita. Nossa análise está centrada no esclarecimento dos motivos que levam as crianças a segmentarem a escrita fora das normas ortográficas. Concluímos que as hipóteses elaboradas pelas crianças acerca da escrita traduzem, em alguns momentos, a percepção de aspectos prosódicos da fala e, em outros momentos, a percepção da escrita convencional.

Palavras-chave: aquisição da linguagem escrita; ortografia; segmentação.

### Considerações iniciais

Devido às práticas de letramento as quais está exposta cotidianamente, antes de entrar na escola, a criança está construindo suas hipóteses no que diz respeito à segmentação da escrita. No entanto, ao testá-las, ela se vê diante da dúvida sobre o lugar em que esses espaços devem ser inseridos. Para a resolução dessa incerteza é necessário que o aprendiz dê conta da complexa tarefa de compreender o que é uma palavra. Começam a surgir, exatamente nesse período, as segmentações não-convencionais. Da falta de espaço entre fronteiras vocabulares surgem estruturas do tipo *emcasa, pegaele, desupresa*; da inserção de um espaço indevido no interior da palavra, são encontradas estruturas como *a inda, de mais, gosta ria*.

Nosso interesse por questões referentes às segmentações não convencionais na escrita infantil é resultante da constatação de grande frequência com que tais tipos de segmentações são encontrados nas produções textuais de crianças e, também, da busca por critérios que expliquem o funcionamento dessas segmentações e subsidiem a elaboração de hipóteses acerca de como acontece o processo de aquisição desta modalidade de enunciação da linguagem.

A produção escrita de crianças em processo de aquisição tem sido apontada como um lugar importante de pesquisa lingüística, conforme comprovam estudos de Abaurre (1999, 1996, 1991, 1988), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Cagliari (2002, 1998), Capristano (2004), Corrêa (2004), Cunha (2004), Ferreiro e Teberosky (1999), Silva (1994), dentre outros estudiosos da aquisição da linguagem escrita. O aspecto comum a esses estudos

é o de fazerem considerações acerca da reflexão sujeito/língua com base, predominantemente, no produto final da atividade escrita.

Acreditamos que as reflexões que as crianças fazem durante o processo de aquisição da escrita são essenciais para que possam compreender as convenções escritas da língua que falam e na qual estão aprendendo a escrever. Nessa perspectiva, as crianças não deveriam adquirir esse novo sistema de maneira passiva, por meio de atividades mecânicas como cópias e ditados de produções que não lhes pertencem – ainda muito comuns nas escolas – e que não lhes permitem compreender o funcionamento da escrita (SILVA, 1994). Muitas vezes, nessas atividades, as crianças estabelecem uma relação superficial com a escrita que não permite que se sintam encorajadas a serem autoras dos próprios enunciados escritos, sem receio, por exemplo, de não corresponderem às convenções ortográficas. Além disso, nessas atividades, as crianças seguem orientações que não condizem com as hipóteses que criam acerca do que é a escrita e de como ela se manifesta (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997).

A partir dessas considerações iniciais, elencamos como objetivo geral verificar os fatores envolvidos na ocorrência do fenômeno da segmentação na escrita de textos espontâneos por crianças em fase de aquisição da linguagem escrita. Especificamente, pretendemos fornecer subsídios para uma melhor compreensão dos critérios que a criança utiliza para a construção da escrita, que oscila entre o convencional e entre o idiossincrático.

## 1. O processo de aquisição da escrita

Usando as palavras de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 22), ao entrar “[...] em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem”. Isso implica em uma desestruturação do sistema linguístico construído, seguida de uma reestruturação que comporte os novos saberes com os quais o sujeito entra em contato. Concordamos com Silva (1994, p. 09) que “o trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita implícito nessa nova atividade faz com que a criança utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem”. Como fruto desse trabalho de reflexão e atuação, ao começar a adquirir a escrita, a criança entra em constantes conflitos com relação à maneira como se entrelaçam os modos de enunciação falado e escrito do sistema linguístico, no que se refere, por exemplo, às convenções ortográficas características do modo de enunciação escrito.

As hipóteses construídas pelas crianças nem sempre condizem com as convenções próprias da escrita. Entretanto, o fato de suas hipóteses não estarem de acordo com as convenções ortográficas não significa que as crianças, no processo inicial de aquisição da escrita, não sejam capazes de usar as convenções, mas, sim, que elas se encontram em um processo de construção de um novo sistema linguístico.

Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson,

[...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (1997, p.16-17).

No momento em que o sujeito realiza o ato de escrever propriamente dito, ele se vê diante da necessidade de fazer reflexões e de tomar decisões acerca dos percursos que deverá seguir, numa particular relação sujeito/língua. Portanto, “uma situação real de elaboração de um texto pressupõe, quase sempre, um planejamento anterior daquilo que se quer comunicar”

(SILVA, 1994, p. 13). Por esse motivo, os sujeitos apresentam um comportamento bastante diferenciado diante das decisões que precisam tomar, propondo, por exemplo, diferentes soluções para a escrita das palavras, passando por uma situação de grande e natural instabilidade, como defendem Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997).

Partindo da relação entre oralidade e escrita, sem ignorar que o desenvolvimento de ambas é diferente, a escrita exige por parte da criança um nível maior de abstração (VYGOTSKY, 2005). Durante o período de apropriação da escrita, especialmente na fase inicial, a criança tende a lançar mão do conhecimento internalizado que possui a respeito da estrutura da sua língua. Somente ao longo do processo, a criança é capaz de afastar a escrita da oralidade, tomando consciência, de acordo com Cagliari (2002), de que a escrita não é um espelho da fala.

A aquisição da escrita ortográfica é um campo fértil para se investigar as dificuldades encontradas pela criança. É fundamental entendermos que essa aquisição não ocorre passivamente, não constitui uma memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem. (MORAIS, 2002, 1999). No que se refere à segmentação da escrita, as crianças no processo de aquisição encontram-se em constante conflito quanto às relações entre as pausas na fala e as pausas na escrita: “As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala.” (CAGLIARI, 1998, p. 127).

Considerando que existe uma normalização ortográfica, não se escreve como se fala. Escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo. Parece óbvio. Mas não é, tendo em vista que a descoberta da escrita pelas crianças não ocorre homogeneamente, elas não aprendem no mesmo ritmo e possuem diferentes níveis e graus de letramento. Esses aspectos devem ser considerados pelos professores, de forma que os alunos possam construir concepções de escrita, coerentes com a natureza desse objeto cultural. No que concerne à atitude do professor perante as dificuldades das crianças na aquisição da escrita, essas dificuldades relacionam-se à escrita ortográfica (trocas de letras, supressão de letras, hipercorreção) e costumam deixar o alfabetizador em estado de ansiedade.

Ferreiro e Teberosky (1999) pesquisaram a psicogênese da escrita e suas investigações repercutiram amplamente sobre a noção de prontidão e pré-requisitos para a alfabetização, transferindo a ênfase dos aspectos relacionados a habilidades de coordenação motora e de acuidade auditiva para os aspectos relacionados à construção do mecanismo de representação, onde aprender a ler e escrever pressupõe que o alfabetizando tenha atingido a compreensão de que a escrita é um modo de representar e de que essa representação é realizada através do sistema alfabético. Para as pesquisadoras, a ideia de “erro construtivo” é de fundamental importância no processo de aprendizagem.

Interpretar a aprendizagem da escrita sob o ponto de vista do sujeito, daquele que aprende, requer situar quem é esse sujeito dentro da epistemologia piagetiana. Na opinião de Ferreiro e Teberosky (1999), o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo abordado. O sujeito a que as autoras se referem é o sujeito apresentado na teoria piagetiana: um sujeito cognoscente, intelectualmente ativo, que busca adquirir conhecimento, procura compreender o mundo que o cerca e deseja esclarecer os questionamentos provocados por este mundo.

## **2. Idas e vindas da criança no texto espontâneo**

Como ponto de partida nesta discussão, adotamos a definição de texto espontâneo expressa por Abaurre (1991, p. 205), que afirma serem espontâneos, os textos “produzidos

pelas crianças em fase inicial de aquisição da escrita nas situações em que é delas a responsabilidade da decisão sobre o que vão escrever (sem determinação prévia do professor, como nas atividades escolares mais controladas)". As produções textuais espontâneas são espaços de observação dos critérios de segmentação com os quais as crianças operam e contêm dados naturalísticos representativos da enorme variabilidade característica da escrita inicial. Ainda na opinião da autora, tais textos são "unidades de análise privilegiadas, que permitem ao pesquisador observar alguns indícios preciosos dos processos que subjazem à aquisição da representação escrita da linguagem" (ABAURRE, 1991, p. 206).

Consideramos cada texto espontâneo produzido por uma criança como uma fonte riquíssima de vestígios sobre a relação sujeito/linguagem. Este texto apresenta comportamentos lingüísticos episódicos e singulares, hesitações, evidências de elaboração e reelaboração, marcas inequívocas da presença de um sujeito envolvido com a linguagem. Através da natureza mutante e idiossincrática dos dados lingüísticos que aparecem nos textos espontâneos observamos que a criança está em movimentos de "idas e vindas" em torno de um sistema alfabético convencional. Nesses textos encontramos dados interessantes para a análise dos critérios de segmentação, com os quais as crianças parecem estar trabalhando em momentos particulares da construção de sua escrita. Há momentos em que a criança apresenta segmentações propostas por ela e há outros em que segmenta conforme o modelo convencional; isto mostra que está elaborando a sua própria escrita em um processo de construção vivenciado por um sujeito ativo, que atua sobre a escrita, de modo a reproduzir o modelo, já contemplado e incorporado, e cria soluções quando não sabe usar as convenções ortográficas existentes. O texto a seguir contém exemplos dessas oscilações.<sup>1</sup>

O natal é muito bom porque é animado Eu voviaja para casa do **netio** poce é animado na casa do **meu titio**.<sup>2</sup>

(João, 12)<sup>3</sup>

Na resolução dos problemas da sua escrita, João utiliza critérios próprios que lhe parecem mais adequados para um dado momento e que resultam, na maioria das vezes, da intermediação de tudo aquilo que percebe da fala e do que já percebeu e inferiu acerca da escrita. Na seqüência das variações em *netio* e *meu titio*, podemos afirmar que alterna sua escrita entre a forma padrão e não padrão, essa alternância revela que ele está reelaborando as suas representações sobre a escrita. Sobre essa questão, Abaurre (1988) afirma que, nos textos espontâneos convivem, tranquilamente, critérios conflitantes e excludentes. Para ela, por trás das hipóteses infantis, em alguns momentos, então presentes características da fala que a criança já domina bem e em outros momentos, estão presentes as marcas próprias da escrita que a criança começa a contemplar.

Na opinião de Cagliari (1989), as crianças devem poder escrever o que quiserem e como quiserem. Do ponto de vista do autor, a criança deve ser incentivada a produzir textos da maneira que julgar adequada, usando espontaneamente a língua que sabe, sem que exista um roteiro estabelecido pela professora. Ainda segundo o autor, quando os alunos aprendem a escrever produzindo textos espontâneos,

<sup>1</sup> Os exemplos apresentados neste trabalho foram retirados de textos produzidos por alunos da 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande (PB), em 2003. O contexto de produção desses textos envolveu uma solicitação da professora para que os alunos escrevessem sobre quaisquer assuntos, ou seja, escrevessem espontaneamente dentro de uma temática livre.

<sup>2</sup> Para efeito de análise, as ocorrências de segmentação estão destacadas com sublinhado e as oscilações da escrita de uma mesma palavra dentro do texto estão destacadas com negrito.

<sup>3</sup> Os nomes dos alunos são fictícios. A idade e a questão do gênero entre os alunos não foram consideradas na análise das segmentações encontradas nos textos.

[...] aplicam nesta tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem sempre é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória (CAGLIARI, 1989, p. 127).

Nos textos espontâneos há indícios preciosos que mostram etapas particulares do desenvolvimento cognitivo da criança com relação à escrita. São ocorrências únicas, que, pela sua singularidade, talvez não encontremos mais repetidas, pois representam marcas exclusivas de uma relação em construção entre a criança e a linguagem. Muitos desses dados singulares refletem o comportamento de um sujeito único, movimentando-se em torno do sistema convencional da escrita. Podemos constatar isso no texto a seguir.

era uma vei a familia di **diDi** uma familia bei bonita amãi de **diDi** euma  
pesoa muito bonita a tia di **diDi** e muito boazinha deu uma boneca a **diDi**,  
**diDi** fico alegi

(Marta, 9)

No texto de Marta há uma forma bem singular de escrita na palavra *Didi*. Seria mais comum encontrarmos essa palavra escrita só com letras minúsculas, só com letras maiúsculas ou iniciando com letra maiúscula, conforme a convenção ortográfica. A maneira sistemática como Marta escreveu **diDi** evidencia um comportamento linguístico peculiar de uma criança no seu processo de aquisição da escrita. Outro caso interessante encontra-se nas diversas maneiras que uma criança utilizou para escrever a palavra "hoje" no texto que produziu.

Eumichamo Fernando Eu **oje** dimanha **Oiji** foi muito bom pra mim **oji** di  
manha eu **ogen** eu joguei bola e depois levei u almoço.

(Fernando, 10)

A produção textual de Fernando apresenta dados episódicos que fornecem valiosos sinais sobre como ele percebe, em diferentes momentos de seu desenvolvimento linguístico, a relação entre a linguagem escrita e a realidade por ela representada.

Na opinião de Silva (1994), as variações da escrita infantil, encontradas nos textos espontâneos, são características dos procedimentos epilinguísticos<sup>4</sup> da criança que, em alguns momentos propõe soluções pessoais para a escrita de uma palavra e em outros reproduz a escrita padrão, já observada anteriormente através do contato com essa forma de representação do mundo. Muitas vezes, a criança já descobriu a natureza alfabética do sistema de escrita que utilizamos, mas ainda não tem o domínio sobre a convenção ortográfica. Há certos momentos em que ela segmenta de acordo com as normas ortográficas e outros em que segmenta de acordo com a sua fala. Segundo Silva (1994), no processo de aquisição, a criança não só propõe soluções próprias para a sua escrita como também incorpora soluções de segmentação já observadas no material didático que manuseia ou em outros com os quais entra em contato fora da escola. Isso leva ao surgimento de textos em que encontramos mesclados o discurso da criança e o discurso da escrita convencional.

### 3. As ocorrências de segmentação na escrita infantil

<sup>4</sup> Com base em GERALDI (1997, p. 24), são considerados procedimentos epilinguísticos os momentos de reflexão da criança sobre o objeto linguístico. São operações que se manifestam nas hesitações, autocorrekções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc.

Durante a aquisição da escrita, a criança ainda não domina todas as etapas deste processo e não corresponde ao que é esperado pela ortografia convencional. Isto pode ser comprovado na colocação de espaços em branco na escrita alfabética. Os critérios para essa colocação são baseados nas classes morfológicas, que ainda não são compreendidas pelas crianças. Desse modo, muitas vezes, as crianças realizam separações além das previstas pela ortografia convencional – fato caracterizado como hipersegmentações.

De acordo com Silva (1994), os critérios para a colocação de espaços em branco na escrita infantil são baseados, muitas vezes, em estratégias de segmentação indiossincráticas e particulares para um dado momento por parte da criança. Para o autor, muitas das segmentações adequadas resultam da percepção do modelo escolar, isso nos leva a supor que no processo de construção da segmentação da escrita, a criança não só incorpora soluções de segmentação observadas na própria escrita, como também propõe soluções pessoais para cada caso, baseada na escrita a que está exposta no contexto escolar. Há momentos em que segmenta de acordo com as convenções ortográficas. Algumas destas segmentações resultam da percepção da escrita convencional percebida no contexto social.

O desconhecimento dos critérios formais de segmentação entre palavras verificado na escrita infantil, especialmente no processo inicial justifica-se, segundo Abaurre (1991, p.203), pelo “fato de a escrita alfabética do português fazer uso de critérios morfológicos na definição de lugar dos espaços entre seqüência de letras”, o que acaba tornando necessário, para a criança, saber reconhecer, de antemão, as palavras para que possam ser separadas por espaços em branco.

Ao pesquisar a escrita infantil, Silva (1994) verificou “dois tipos comuns de ocorrências: segmentação para mais e segmentação para menos no que se refere à ortografia”. O primeiro tipo, constituído por “separações além da prevista pela ortografia”, o autor denominou de hipersegmentação; o segundo tipo, “constituído por junções de duas ou mais palavras”, denominou de hipossegmentação. Para o autor, quando a criança toma decisões sobre segmentação no seu texto espontâneo, mostra sua percepção ora de aspectos constitutivos do discurso oral, ora de aspectos que caracterizam a escrita.

Koch (1997) caracteriza as segmentações realizadas de forma diferente pela criança como um problema de escrita infantil diretamente relacionado ao que entende como interferência que o modelo de texto falado (supostamente já construído pela criança) produz em sua escrita. Partindo desse pressuposto, a autora estabelece aquilo que considera serem as diferenças entre o modelo de texto escrito e o modelo de texto oral. Nesse contexto, examina o que considera serem as principais interferências do modelo oral no escrito, dentre elas o “problema” de segmentação gráfica. As ocorrências de segmentação para menos (hipossegmentação) resultariam do que a criança apreende por vocábulo fonológico, ao passo que as ocorrências de segmentação para mais (hipersegmentação) corresponderiam às tentativas da criança de efetuar uma segmentação gráfica adequada, mas que acabaria, por vezes, “caindo no extremo oposto, ou seja, ‘picando’ demais as palavras” (KOCH, 1997, p.37).

Consideramos pertinente a observação de Silva (1994, p.61) de que, “no interior de um mesmo texto ou, às vezes, no de textos diferentes a criança apresenta soluções conflitantes para o mesmo problema de escrita, soluções que evidenciam, na maioria das vezes, reestruturações lingüísticas elaboradas anteriormente”. Provavelmente a criança tem consciência dos espaços em branco na escrita, mas parece desconhecer os critérios de escolha das possibilidades alternativas de colocação desses espaços, e propõe formas gráficas variáveis. Este comportamento aparentemente conflitivo pode ser característica marcante de ‘procedimentos epilíngüísticos’ (SILVA, 1994, p. 38). Este comportamento oscilante é visto por Abaurre (1991) como indício de que as crianças estariam explorando critérios conflitantes

de forma mais ou menos simultânea, na tentativa de atribuírem sentidos ao sistema convencional da linguagem escrita. Dessa forma, para a autora,

não é de estranhar, portanto, que possam ser encontradas soluções diferentes para o mesmo problema de segmentação em um mesmo texto [...], já que a elaboração de um texto escrito delimita, para a criança, um espaço particular de solução de problemas, onde ela será chamada a (re)construir a linguagem através de sua transposição para a forma de representação escrita. Enquanto estiver trabalhando em tal construção, a criança naturalmente elaborará hipóteses conflitantes, porque estará testando diferentes critérios possíveis para resolver os mesmos problemas (ABAURRE, 1991, p.205).

A questão das idiossincrasias no texto infantil conduz ao paradigma indiciário, ou seja, ao modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no singular, que emergiu na metade do século XIX, no interior das ciências humanas e que, embora não teorizado de forma explícita, nessa época já se mostrava amplamente operante. Foi Ginzburg (1986) quem retomou este paradigma, denominando-o de indiciário, com o objetivo de demonstrar a relevância teórica de fenômenos considerados negligenciáveis (como, por exemplo, em nosso caso, as imprecisões entre espaços em branco que podem definir, ou não, hipersegmentações, por representarem instanciações episódicas e locais), reconstruindo a trajetória histórica deste paradigma e, dessa forma, definindo princípios metodológicos que garantissem rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade.

Dessa forma, a adoção de um paradigma indiciário, preocupado com questões referentes a dados singulares, contribui “para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade” (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p.17). Acreditamos que a escrita infantil apresenta dados indiciários do trabalho realizado pela criança no processo de aquisição. Sobre essa questão, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson afirmam que os dados da escrita inicial são singulares e

importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, esses dados podem contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística. (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p.15).

Assim, antes de iniciar uma análise dos aspectos que envolvem o fenômeno da segmentação, queremos ressaltar a riqueza contida nas produções textuais infantis por apresentarem representações que as crianças fazem da escrita, que refletem o comportamento conflitante entre o idiossincrático e o convencional no processo de construção da linguagem escrita e são um espaço de observação dos critérios iniciais de segmentação explorados durante o processo de aquisição da escrita (ABAURRE, 1991). Nos dados analisados encontramos ocorrências da junção de dois ou mais vocábulos e a colocação de um espaço entre vocábulos que não são separados. Adotamos para análise dessas ocorrências a mesma nomenclatura usada por Silva (1994), ou seja, dizemos que existe hipersegmentação nos casos em que as crianças escrevem palavras juntas quando deveriam ser separadas; hipersegmentação nos casos em que elas separam o que não é para separar e hipohipersegmentação nos casos em que a criança tanto junta quanto separa as palavras fora das convenções ortográficas.

### 3.1. Ocorrências de hiposegmentação

Conforme Abaurre (1991), os critérios conflitantes de segmentação que aparecem, às vezes, em um mesmo texto são frequentemente usados pela criança, de forma mais ou menos simultânea, quando tenta atribuir sentido ao sistema convencional da escrita. Possivelmente, a criança acerta de forma aleatória quando usa a escrita convencional, sem ter consciência de que está escrevendo da maneira correta. Por não conhecer ainda as regras que determinam a escrita padrão, ao escrever uma palavra de modos diferentes, às vezes termina escrevendo corretamente uma delas por acaso.

Em um primeiro momento a criança escreve as palavras juntas da mesma forma como são faladas por ela, e, pouco a pouco, vai se dando conta dos espaços em branco existentes na escrita, fazendo as separações adequadas, no seu processo de aprendizagem. Partindo-se da hipótese de que a criança analisa o tamanho da palavra como referência para segmentação, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que, no início do processo de aquisição da escrita, conjuntos de uma ou duas letras são difíceis de serem reconhecidos pelo aprendiz, por isso, na maioria das vezes, o aluno junta essas letras à palavra seguinte fazendo uma hiposegmentação. As classes gramaticais como a conjunção “e”, os artigos, os pronomes e as preposições (monossílabos átonos) são as mais afetadas por esse fenômeno.

Nas ocorrências *umdia* (um dia), *ticomer* (te comer), *derepente* (de repente), *medeu* (me deu), *osgatos* (os gatos), *poriso* (por isso), *etinha* (e tinha), observamos a juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica. Essa sequência parece ser a preferida pelas crianças. Em alguns textos nos quais ocorreu esse tipo de hiposegmentação, havia também possibilidade de a juntura ser feita entre um artigo e uma palavra de conteúdo que se iniciasse por vogal, mas isso não ocorreu. Como exemplos, temos as sequências *a estória* e *o auco* (o álcool), grafadas de maneira a preservar os devidos espaços entre palavras. No primeiro caso, a criança evita a formação da sequência *aes*, inexistente em início de palavras no português brasileiro; no segundo exemplo evita a formação de um tritongo, encontro vocálico de baixa frequência na língua. É interessante observar que essa preferência se manifesta em um texto no qual a hiposegmentação entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica ora ocorre, ora não. A mesma criança hiposegmenta um pronome clítico<sup>5</sup> e um verbo: *tiver* (te ver) e *ticomer* (te comer); mas não o faz em uma sequência como *ti ouvir* (te ouvir), possivelmente, evitando a formação do tritongo.

Parece que, para algumas crianças, os artigos, preposições, pronomes e conjunções não pertencem à classes de palavras, dessa forma não há razões para escrevê-los separados. Isso explica o aparecimento das seguintes ocorrências extraídas dos textos: *amai* (a mãe), *euma* (é uma), *sideu* (se deu), *aistoria* (a história), *Eudia* (é o dia), *idi* (e de), *narua* (na rua), *desupresa* (de surpresa), *iasí* (e assim), *tusoís* (tu sois), *pranin* (para mim), *Euteamo* (eu te amo).

O texto a seguir é uma narrativa na qual a criança se expressou à sua maneira, sem fazer reprodução dos textos da cartilha. Iniciou com a expressão típica encontrada nas histórias infantis: *era uma vez...* e apresentou uma sequência lógica na história que escreveu. O texto tem personagens (a menina, a irmã e a mãe), um problema a ser resolvido (a menina não gostava de estudar) e uma solução (a menina começou a estudar por vontade própria).

Era uma veis uma menina que não gostava di estuda um dia ela foi uma Escola para bosca asua irma Ela gostou da Escola ipediu asua mai para estuda isua mai botou ela na Escola Ela ficou uma menina muito estudati.

(Kátia, 10)

<sup>5</sup> São clíticos os monossílabos átonos que dependem, quanto à acentuação, das palavras que os seguem ou os precedem (SILVA, 1994).

Ao transpor as estruturas de sua narrativa oral para a escrita, Kátia hiposegmenta as palavras, fugindo da ortografia convencional: ipedi, asua, isua. Para ela, parece provável que as palavras não possam ser escritas só com uma letra, então soluciona esta questão fazendo juntura de uma palavra, constituída por uma vogal, com a palavra seguinte, iniciada por uma consoante.

É importante fazermos um comentário diante da confusão que esta criança faz na troca dos grafemas *e* por *i*. As complicadas relações entre sons e letras geram ocorrências desse tipo. Segundo Lemle (1994), o modelo ideal do sistema alfabético é o de correspondência biunívoca entre grafemas e fonemas, isto é, cada letra correspondendo a um som e cada som a uma letra, mas essa relação nem sempre acontece na escrita; são inúmeros os casos de correspondência não-biunívoca entre som e letra e vice-versa. A criança já aprendeu que a letra *i* é a representação do som [i], mas essa relação se complica quando ela aprende que a letra *e* também pode representar o mesmo som.

Muitas vezes, ao confundir o uso dos grafemas *e* e *i*, a criança tem consciência de que a letra *e* pode também representar o som [i], embora não saiba ainda quando usar uma ou outra letra. Se houvesse uma correspondência unívoca entre as letras e os sons essa aprendizagem seria mais fácil para a criança. Entretanto, um sistema ortográfico com tal facilitador dificilmente é encontrado devido à própria natureza da língua oral, que estando em constante mutação, modifica simultaneamente a representação fonética.

Hipossegmentações, como no exemplo *sesquecer* (se esquecer), no qual existe uma ressilabação vocálica, também ocorrem com frequência. Na grande maioria dos casos, as estruturas silábicas da língua não são violadas. Isso mostra que, desde muito cedo, esse constituinte apresenta realidade psicológica para a criança, comprovando o que diz Abaurre (1988) sobre a sílaba ser um dos primeiros constituintes prosódicos que a criança domina a estrutura canônica silábica do tipo CV (consoante/vogal).

Nos textos a seguir, observamos que as crianças tendem a juntar um monossílabo átono às palavras que o precedem ou o seguem, e juntam também grupos de duas ou mais palavras devido à percepção de Grupo Tonal<sup>6</sup> ou de Grupo de Força<sup>7</sup> na linguagem oral. Tais aglutinações foram encontradas na maioria dos textos e alguns exemplos estão apresentados a seguir.

o natal eu vou passa aqui com asminhas colega e emano vai ter uma festa muito boa  
(Aparecida, 9)

a miaferias foibua eu pasiei namiaferias fomutobo eu brinceimuto pasiei  
na praia o Natal vaicemoto bonito

(Julianderson, 12)

A grande maioria das hipossegmentações podem demonstrar que as crianças estão trabalhando com a hipótese de que, o que percebem como um fluxo contínuo e não segmentado da fala deve, como tal, ser representado na escrita. O texto a seguir contém exemplos dessa hipótese.

<sup>6</sup> Grupo Tonal refere-se à unidade de entoação da língua que possui uma ou mais sílabas tônicas salientes e se manifesta na fala por um padrão rítmico/entoacional (SILVA, 1994).

<sup>7</sup> Grupo de Força consiste em um sintagma de dois ou mais vocábulos que constituem na frase um grupo fonético significativo. Há normalmente grupo de força - a) de um substantivo com seus adjuntos, b) de um verbo com seu pronome-sujeito, c) de um verbo com seu complemento essencial, d) das formas verbais que se combinam para funcionar numa dada oração. (CÂMARA JR., 1986).

meu gato não para **em casa** quando para **emcasa** que pega o passarinho  
este gato esta muito assutado comedo do cachorro porque o  
cachorro que pegaele

(Jorge, 12)

No texto de Jorge observamos que, em um primeiro momento, ele escreveu as palavras "em casa" conforme a convenção ortográfica e em seguida hiposegmentou a escrita dessas palavras. Podemos supor que essa hiposegmentação tenha sido influenciada pela percepção do que seria a pronúncia dessa parte do enunciado. Na formulação das hipóteses fonéticas, algumas vezes, a criança não consegue perceber o término de uma palavra e o início de outra. Muitas vezes, as hiposegmentações resultam da combinação de conjunções, preposições ou pronomes a um verbo ou um nome, que podem funcionar como clíticos e que parecem ser as unidades mais difíceis de ser identificadas e isoladas na escrita infantil.

### 3.2. Ocorrências de hipersegmentação

Entendemos hipersegmentação como a atribuição para mais espaços em branco na escrita de palavras, ou seja, a realização de separações/segmentações além das previstas pela ortografia convencional. Ao vermos esse fenômeno como característico do processo inicial de construção da escrita, estamos assumindo que as hipersegmentações não seriam marcas de imperfeição de um produto que se tem como modelo, mas, sim, marcas de um sistema em construção que indicam o percurso do sujeito aprendiz por diferentes modos de enunciação da língua.

As hipersegmentações encontradas em produções textuais de início do processo de escolarização podem representar a inserção do sujeito aprendiz em práticas orais e letradas constitutivas de seu aprendizado institucional da escrita e tendem a ocorrer de acordo com alguns movimentos ao longo desse processo, rumo a uma proximidade com o que se entende por escrita padrão, podendo se constituir em momentos de manifestação da subjetividade do produtor do texto.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que a criança, quando começa a escrever, tem muita dificuldade em reconhecer como palavra conjuntos de uma ou duas letras. Por isso, na maioria das vezes, junta essas letras à palavra seguinte fazendo uma hiposegmentação. Isso pode acontecer devido à hipótese infantil da quantidade mínima de caracteres, segundo a qual para a criança é necessário que se tenha um mínimo de letras para que algo possa ser lido. À medida que essa hipótese vai sendo superada, estruturas que foram indevidamente unidas passam a ser reconhecidas, e estruturas que deveriam permanecer unidas, principalmente na sílaba inicial, às vezes, resultam em uma segmentação inadequada. Entretanto, isso não implica que há hiposegmentação antes de hipersegmentação, é mais provável que tais fenômenos aconteçam simultaneamente durante o processo de aquisição da escrita.

Aburre (1991) e Cagliari (2002) concordam que uma das variáveis que pode influenciar a decisão da criança sobre onde segmentar a escrita é a constituição de palavras dissílabas paroxítonas. A ocorrência *com migo* merece especial atenção, pois exemplifica a ideia de que a hipersegmentação pode ocorrer em consequência do reconhecimento de uma palavra gramatical, visto que a criança, ao isolar a sílaba *co*, acrescenta-lhe *m*, produzindo uma forma gráfica já vista correspondente à preposição *com*.

Decidir como separar as palavras não é uma tarefa simples para quem acabou de compreender o sistema alfabético. Provavelmente, a criança separa palavras na escrita por analogia com a segmentação feita no oral ou por analogia ao modelo convencional com o qual já entrou em contato. Isto pode ser observado nos seguintes exemplos: *ao mocu* (almoço),

*ir man* (irmã), *no eu* (noel), *pre ze te* (presente), *de mais* (demais), *para bei* (parabéns), *de mais* (demais), *la vem* (lavem).

A criança pode ter descoberto que o artigo se escreve separado dos outros vocábulos e então generaliza esta descoberta para todas as palavras que começam por *a* ou *o*. Desse modo, podem ocorrer ocorrências como *o viu* (ouviu) e *o lha* (olha). Também podemos levantar a hipótese de que o artigo já deve estar interiorizado como uma palavra, pois logo cedo a criança aprende, através dos textos com os quais entra em contato, que *a* menina, *a* bola, *a* casa, *o* menino, *o* gato, se escrevem separados. As ocorrências, a seguir, mostram essa hipótese: *a trais* (atrás), *a inda* (ainda), *a sisto* (assisto), *a prede* (aprender).

As formas de recorte podem estar apoiadas em critérios derivados da experiência com a própria escrita como, por exemplo, as palavras *de*, *com*, *em*, *que*, *ria* e *ao*, que adquirem um estatuto independente para a criança, levando-a a fazer segmentações como: *de pois*, *com tente*, *em siste*, *que ria*, *ao mocu* (almoço). Desse modo, podemos levantar a hipótese de que a escrita das ocorrências *de mais*, *la vem* e *no eu* possivelmente foi influenciada por analogia ao modelo convencional, já visto pelas crianças, em que as unidades *de*, *mais*, *lá* e *vem*, aparecem isoladas na escrita. Entre os textos que receberam influência das cartilhas, destacamos um no qual a criança hipersegmenta cada sílaba de um vocábulo.

A tia é bo ni ta a tia é mu to bo ni ta a casa é bo ni ta.  
(Carla, 9)

Esta hipersegmentação pode ter ocorrido devido à silabificação enfática da linguagem oral ou à percepção de como a escrita é abordada na escola através das técnicas de ditado a que a criança é exposta. Na prática do ditado escolar, o professor inventa um modo próprio de ditar, usando uma pronúncia silabada, sem falar naturalmente as palavras e frases. Lembremos também a influência dos exercícios de separação de sílabas que são feitos na escola e as "famílias silábicas", usadas em certos métodos de alfabetização. Algumas vezes, a criança demonstra estar resolvendo o problema da segmentação na escrita, como exemplifica o texto a seguir, no qual aparece uma única hipersegmentação.

Honte o irmão de uma vizinha foi ferido no trio eletrico derão uma  
facada nas costa dele Ele foi direto para o Hospital Um baraco  
perto da minha casa foi asaltado hoje a noite robaro tu do que avia la no  
baraco

(Rosane, 8)

O texto de Rosane é bastante expressivo e contém uma única hipersegmentação. Isso pode ter acontecido por razões puramente enfáticas. Em alguns contextos, a palavra "tudo" pode ser dita com tanta ênfase que parece conter dois vocábulos. Viviane pode ter desejado enfatizar a dimensão do roubo que ocorreu no barraco perto da casa dela e assim recupera a silabificação enfática da linguagem oral escrevendo silabicamente a palavra "tudo".

### 3.3. Ocorrências de hipo e hipersegmentação

Esses dados são relevantes à medida que ilustram a influência dos aspectos linguísticos sobre a decisão da criança na hora em que ela define o lugar dos espaços na sua escrita. Nesses casos híbridos também se observam alguns processos já mencionados tanto nas hipo quanto nas hipersegmentações. Devido ao fato de os dados apresentarem uma maior

incidência de casos de hiposegmentação em se comparando à hipersegmentação, pode-se pensar que, quando esses dois fenômenos aparecem simultaneamente, primeiro a criança hiposegmenta para depois hipersegmentar.

Juntar palavras em um momento e separar em outro, mostra a reflexão da criança no processo de aquisição da escrita: ela não sabe quando é para separar ou quando é para juntar as palavras conforme a ortografia padrão; desse modo, em um mesmo texto podem ocorrer separações e junturas, o que demonstra o trabalho que ela está elaborando com a escrita. Os textos seguintes exemplificam a ocorrência de hipo e hipersegmentação na escrita.

O natal e o melhor dia do mundo **pra mim** o natal esta chegando Eu queria agraderser o natal **pramim** é o melho dia da minhavida. Eu queria sabe se a senhora ve nhe pra aqui? Eu ti adoro

(Vivian, 8)

gosta ria quevocê vinhese a inda aqui.

(Jamerson, 9)

era aves o lobo mao que vi via soprando acasinha dos anões en tão os anão dise Pareei não asopre a casa

(Lívia, 7)

No texto de Vivian ocorrem variações na escrita das palavras *pra mim*, hiposegmentadas em um momento e em outro não. Outro dado interessante observado é o uso que ela faz da interrogação: *eu queria saber se a senhora ve nhe para aqui?* Isso demonstra que ela conhece esse sinal de pontuação e sabe que ele é usado quando se formula perguntas.

Ao fazer a hipersegmentação de *gosta ria*, Jamerson pode ter separado a palavra indevidamente por analogia à escrita de duas palavras já conhecidas por ele: *gosta* e *ria* e na hipersegmentação de *a inda*, ele pode ter interpretado *a* como artigo e, portanto, um vocábulo autônomo na escrita. A hiposegmentação *quevocê* pode ter ocorrido por razões puramente prosódicas.

Nas ocorrências *vi via* e *en tão*, produzidas por Lívia, podemos inferir que ela já tenha percebido na escrita convencional a existência das palavras isoladas: *vi*, *via*, *em* e *tão* e, por este motivo, tenha generalizado e feito as separações indevidas. Na hiposegmentação *aves*, supomos que a criança tenha juntado as palavras (uma vez) em função do ritmo e entonação da fala. A hiposegmentação, *pareei* é outra ocorrência interessante encontrada na escrita desta criança. Ela pode ter pretendido enfatizar a fala dos anões para o lobo mau, ao ordenarem que o mesmo não soprasse a casa.

Em momentos distintos, as crianças escrevem de modo diferente uma mesma palavra, o que pode ser visto como um reflexo do conhecimento que elas já possuem acerca da escrita convencional. As variações na escrita de uma palavra podem ser vistas como soluções conflitantes para uma mesma grafia, soluções que evidenciam, na maioria das vezes, reestruturações linguísticas elaboradas anteriormente. A escrita de palavras como *a gente* e *diverte* segmentadas, respectivamente, de maneira adequada, dentro das convenções ortográficas, e de maneira inadequada, fora das normas ortográficas mostra, mais uma vez, a instabilidade da criança diante da escrita e comprova o comportamento linguístico não sistemático: em um momento ela escreve seguindo as convenções gramaticais, em outro escreve fora dessas convenções, criando suas próprias regras ortográficas, propondo suas próprias soluções para a escrita de determinada palavra. Os textos seguintes contêm exemplos desse comportamento oscilante da criança.

A mia feria foi boa po que eu pa siei muito pera a praia i paciei pera o Rio pa ci ei tabei pe ra a casa da miatia

(Janilson, 9)

O natal a gente se sente feliz eu gosto muito porque a gente se divirte tambem é lindo todas as coisa quivinde e é muito lindo agente compra roupa agente si di verti eu gosto do natal

(Rosa, 9)

O natal é muito bom porque é animado Eu voviaja para casa do netio poce é animado na casa do meu titio rorido

(Fabiano, 12)

O natal e muito bom a mia família e muito boa amia mãe e muito boa em mia ferias eu fui pra praia

(Andréa, 10)

Observamos que nas hipossegmentação duas tendências mostraram-se predominantes: juntura entre uma palavra gramatical e outra fonológica, como em *olobo* (o lobo), *derepente* (de repente), *tecomer* (te comer), e juntura entre duas palavras fonológicas, como em *miaferias* (minhas férias) e *brinceimuto* (brinquei muito). Os dados que envolvem uma palavra gramatical e outra fonológica são os mais numerosos. Isso confirma o que diz Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a dificuldade da criança em reconhecer sequências de uma ou duas letras como palavra.

Através dos dados singulares extraídos dos textos, podemos afirmar que a criança não grava meramente os sons e as grafias das palavras, mas elabora dinamicamente o conhecimento sobre a escrita. Há momentos idiossincráticos para cada criança, e levar em conta esses momentos é considerar a análise fonológica que o aprendiz da escrita faz como um ser pensante. É oportuno enfatizarmos, mais uma vez, que a percepção de momentos contínuos, não segmentados, da cadeia da fala e a enorme influência da disposição gráfica da escrita, já observada pelas crianças, são relevantes na construção das hipóteses que elas elaboram sobre a colocação dos espaços em branco entre as sequências de letras.

## Considerações finais

A análise lingüística que acabamos de fazer ressalta uma problemática enfrentada pela criança no processo de aquisição da linguagem escrita: a instabilidade na segmentação. Em alguns momentos uma mesma cadeia significativa é segmentada conforme a convenção ortográfica, em outros fora dela. As hipóteses elaboradas pela criança acerca da escrita ora traduzem sua percepção de aspectos prosódicos da fala, ora sua percepção de modelos da ortografia convencional. E por trás dessas hipóteses há um sujeito atuante e capaz, que ao perceber a eficácia da escrita, em seus usos e funções, quer representá-la.

Elegemos os textos espontâneos como o campo adequado para investigar as ocorrências de segmentação por serem textos que não são produzidos por meio de um controle pedagógico, nos quais as crianças não têm, necessariamente, que copiar modelos apresentados e nos quais estão presentes manifestações gráficas características da escrita inicial. Comumente os textos são produzidos em atividades conduzidas na sala de aula nas quais são dados modelos a serem seguidos e a produção textual da criança é controlada. Dessa forma, podemos esperar que o aprendiz apresente menos problemas ortográficos nesse tipo de

texto visto que ele apenas reproduz o que está escrito nos livros didáticos, seguindo o modelo de escrita graficamente correto que lhe é apresentado na escola. A cópia não favorece o aparecimento de problemas ortográficos, mas escrever não é copiar. Há uma grande diferença entre a escrita-cópia e a escrita espontânea tal como a criança a entende.

Os textos espontâneos trazem marcas da oralidade, que acontecem quando a criança tenta representar a entonação da linguagem oral e marcas da escrita convencional, que mostram o seu envolvimento com a escrita que está à sua volta. Esses textos apresentam variações, soluções conflitantes e diferentes para uma mesma situação. Isso reflete o comportamento mutante da criança diante da escrita e possibilita a ocorrência de dados idiossincráticos que refletem os critérios utilizados por ela para segmentar a escrita. É importante considerarmos as ocorrências de segmentação na escrita infantil como uma ousadia. Ao fazermos a criança perceber que tudo pode ser escrito, estaremos incentivando tal ousadia nela, que não vai saber das possibilidades que a escrita oferece se não escrever sempre. Desse modo, o processo de aquisição da escrita deve levar em conta a capacidade de entendimento e reelaboração daquele que escreve, ou seja, a discussão de aspectos formais da escrita deve ocorrer sem que se constitua em um sentimento de incapacidade para a criança.

As ocorrências de segmentação analisadas corroboram a ideia de Ferreiro e Teberosky (1999), segundo a qual a criança é ativa no processo de aquisição da escrita e faz do texto, produzido de forma espontânea, um laboratório de experimentação para suas hipóteses. A decisão sobre em que lugar segmentar as palavras não envolve apenas um critério para a criança e suas escolhas não são aleatórias. Considerando-se que tais ocorrências se mostraram reveladoras do conhecimento linguístico que a criança possui nesse caso, em especial dos aspectos prosódicos da língua, não se pode deixar de apontar para a estreita relação oralidade/escrita, preservada evidentemente a especificidade de ambos os processos.

Nossa intenção ao apresentar as considerações formuladas sobre a segmentação é que, elas contribuam para abrir novos caminhos, e não para fechá-los, no que se relaciona à elucidação dos motivos que levam a criança a segmentar fora das normas da escrita. É impossível determinar com certeza qual o critério específico que está por trás das escolhas de segmentação feitas pelas crianças. Assim sendo, as nossas considerações feitas na análise podem ser vistas como hipóteses interpretativas dos motivos que levam a criança a segmentar fora das convenções ortográficas.

ABSTRACT: This paper presents some thoughts in the fields of Linguistics and Psycholinguistics whose objective was to verify and analyze the phenomenon occurrences of the segmentation in texts produced spontaneously by children in the phase of acquiring written language. Our analysis focussed on why children segment its writing beyond the limits of conventional spelling norms. We conclude that the hypothesis elaborated by children through the written translate, in some moments, its perception from prosodic aspects of speech and, in others moments, the perception of conventional written.

Key words: acquisition of written language; spelling; segmentation.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) *Aquisição de linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.

\_\_\_\_\_. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1996. p. 111-163.

\_\_\_\_\_. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN*, (11), Campinas, SP, p. 203-217, 1991.

\_\_\_\_\_. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. In: KATO, M. (Org.) *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988, p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. (Orgs.) *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997. 204p.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 192p.

\_\_\_\_\_. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. A ortografia na escola e na vida. *Projeto IPÊ: isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: CENP, 1989.

CÂMARA JR. J. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260, 2004.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Marco e Nestor Jerusalinsky. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 284p.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p.143-179.

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

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994. 72p.

MORAIS, Artur G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2002. 128p.

\_\_\_\_\_. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 144p.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. 100p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 136p.

RECEBIDO EM 31/10/2010 – APROVADO EM 13/05/2011