

ARTIGO

A Noção de Palavra na Perspectiva da Criança

The Sense of the Word in the Child's Perspective

Carmen Regina Gonçalves Ferreira*, Ana Ruth Moresco Miranda**

RESUMO: No presente artigo, dados de segmentação vocabular, produzidos por uma criança do 2º ano do ciclo de alfabetização, foram descritos e analisados com vistas à discussão concernente a aspectos relevantes para a constituição da noção de palavra durante o período inicial de desenvolvimento da escrita. Objetiva-se verificar quais são as percepções infantis no processo de aquisição da escrita a respeito do que seja uma palavra, tanto no âmbito da fala como da escrita. Os dados foram coletados por meio de entrevistas que visaram indagar sobre o que a criança entendia ser uma palavra (CARRAHER, 1989). A interpretação das respostas teve o suporte da teoria dos constituintes prosódicos (NESPOR; VOGEL, 1986). Os resultados da análise mostraram que, de modo geral, a criança rejeita estruturas constituídas por uma ou duas letras como sendo palavra e que, mesmo quando segmenta todas as palavras de forma convencional, não está necessariamente considerando cada sequência de letras circunscrita por espaços em branco como palavra. Isso demonstra que os critérios são oscilantes, pois há momentos em que a criança interpreta a palavra de acordo com o número de letras e em outros, como sílabas. Os resultados mostraram, portanto, que a trajetória da criança em direção à palavra falada/escrita não é linear e apresenta multiplicidade de acepções.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita; Noção de palavra; Segmentação vocabular.


ABSTRACT: In the present paper vocabulary segmentation data, produced by a child in the 2nd year of elementary school, are described and analyzed for the purpose of assisting a discussion concerning relevant aspects as for the construal of the meaning of what a word is during the initial stage of writing development. It is aimed at finding out what are the child's perceptions concerning what a word is both in spoken and in written language along the process of writing acquisition. The data were collected through clinical interviews intended to inquire about the child's understanding of the concept of word (CARRAHER, 1989). The the interpretation of the answers was based upon the theory of prosodic constituents (NESPOR; VOGEL, 1986). The results showed that, in general, the child rejects as words structures made up of one or two words and that, even when segmenting all the words in a conventional way, she is not necessarily considering each sequence of letters limited by blank spaces as a word. This shows that the criteria

Linguagem em Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

* Pós-doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Instituto de Educação (IE); e-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br.

** Prof.^a Dr.^a Titular na Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); e-mail: anaruthmiranda@gmail.com.

 10.46230/2674-8266-12-3086

Distribuído sobre



change as there are moments in which the child interprets 'word' taking into consideration the number of letters and, in other moments, equating it with syllable. Thus, the results showed that the path taken by the child towards the spoken/written word is not linear as the concept of what this category is takes on a multiplicity of meanings.

KEYWORDS: Acquisition of writing; Definition of 'word'; Vocabulary segmentation.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Saber definir conceitualmente um determinado termo como palavra não garante que o sujeito saiba exatamente o que isso significa e tampouco a incapacidade de defini-lo sugere que não se tenha compreensão sobre tal unidade. A noção de palavra é, antes de tudo, um desafio linguístico, já que é difícil identificar, também nos enunciados falados, as fronteiras de palavras, por serem instáveis ou de difícil identificação. Tal instabilidade é registrada muitas vezes na escrita produzida em desacordo com as formas que, convencionalmente, são consideradas corretas no sistema de representação da escrita, resultando assim nos casos de segmentação não convencional.

Como no início da alfabetização as crianças ainda não conhecem as convenções do sistema de escrita, estão mais livres para formular hipóteses e buscar possibilidades muitas vezes nada convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades relevantes à área da aquisição da escrita, como, por exemplo, a junção de palavras que deveriam estar separadas, hiposegmentação (acasa/ a casa) ou mesmo a inserção indevida de espaços no interior da palavra, hipersegmentação (a migo/ amigo) (FERREIRO; PONTECORVO, 1996, p. 34-36).

A fim de ampliar as discussões acerca de aspectos relevantes da noção de palavra, apresenta-se um estudo que teve por objetivo descrever e analisar dados de segmentação vocabular infantil. Especificamente, pretende-se apresentar como a criança vai, ao longo da alfabetização, elaborando suas hipóteses de escrita no que diz respeito aos limites gráficos entre as palavras, e como vai evoluindo até chegar, não só à demarcação de fronteiras vocabulares conforme a norma, mas também ao entendimento do que constitui uma palavra no sistema de escrita. Com os resultados encontrados, pretende-se subsidiar reflexões acerca de como o próprio processo de aquisição da escrita vai aos poucos se constituindo sob a ótica de quem o está adquirindo.

1. A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

Um dos princípios que regem o sistema notacional da escrita alfabética refere-se ao fato de o registro corresponder à representação da sequência de unidades sonoras que ouvimos quando pronunciamos uma palavra. As unidades sonoras, em nível mais abstrato, referem-se aos fonemas.

A cadeia sonora que se ouve é fruto de constantes reestruturas das unidades significativas, palavras e orações, as quais são decorrentes de operações cognitivas inconscientes, sempre reguladas pela fonologia da língua, mais especificamente pela prosódia (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 48). Ao contrário, quando escrevemos o nível de abstração é distinto daquele da fala, porque necessitamos detectar essas

reestruturações de forma mais consciente, desfazendo processos de juntura e sândi, como observados, por exemplo em uma sequência tal como [askazaza'zujz], cuja grafia corresponderá a 'as casas azuis', na escrita. O ato de escrever exige, portanto, a obtenção de um segundo grau de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e co-articulada para então transpô-los à forma escrita (KATO, 2001, p. 26).

Este exemplo demonstra que a aquisição da fala não ocorre da mesma forma que a aquisição da escrita, ou seja, são dois processos distintos de aquisição (KATO, 2001, p. 32). Há evidências, no entanto, de que em alguns momentos do percurso de aquisição da escrita esses dois processos podem se entrecruzar em episódios intitulados por Abaurre (1991, p.3) como vazamentos de fala na escrita. Na perspectiva de Miranda (2009; 2014), o conhecimento linguístico é a principal base para a produção das primeiras escritas alfabéticas e, portanto, o momento propício para que a criança atualize o conhecimento fonológico que construiu nos seus primeiros anos de vida. Na mesma linha, Miranda e Veloso (2017, p. 443) afirmam que a relação entre o desenvolvimento fonológico e a aprendizagem da leitura é bidirecional, enquanto aquele alimenta a aprendizagem da leitura e da escrita, essa aprendizagem pode reformatar aspectos do conhecimento fonológico. Em consonância com tais autores é coerente pensar-se que dados de escrita iniciais podem revelar indícios da representação fonológica dos sistemas linguísticos. Assim, retomando o *insight* piagetiano, referido em Kato (2001, p. 10), de que “a percepção das propriedades de um objeto torna-se mais fácil quando o confrontamos com outro objeto de natureza semelhante”, pode-se dizer que a criança se utiliza de conhecimentos que guardam semelhança entre si para alavancar novas aprendizagens e são, portanto, os conhecimentos fonológicos acerca da língua materna aqueles que estão acessíveis a ela no momento da produção de suas primeiras escritas alfabéticas.

2. A INSTABILIDADE DA NOÇÃO DE PALAVRA E A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL

A pesquisa desenvolvida pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 52), com a *Psicogênese da Língua Escrita*, apresenta uma série de investigações sobre a construção dos conhecimentos do domínio do sistema de escrita, por meio da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição desse sistema em um exercício que busca compreender a natureza das hipóteses infantis e desvendar o tipo de conhecimento que a criança manifesta ao iniciar a aprendizagem escolar.

A metodologia empregada no projeto desenvolvido pelas autoras é inspirada no método clínico de Piaget, que oferece ferramentas ao pesquisador para que ele possa ir além da verificação dos erros e acertos e tenha a oportunidade de desvelar as formas de pensamento subjacentes às respostas dadas. Assim, com base em pressupostos piagetianos, a aprendizagem é entendida como processo de Equilibração que deriva de duas ações cognitivas: assimilação e acomodação¹. A partir da análise dos dados, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 81) interpretam os erros cometidos pelas crianças como indicadores de fases do processo de aquisição, em razão das hipóteses delas sobre a escrita, as quais são inferidas pelo analista.

O capítulo 4 da *Psicogênese da Língua Escrita* traz importantes reflexões sobre a forma como as

¹ Assimilação pode ser interpretada como a incorporação pela modificação do meio, o que pode ocorrer de forma física ou psíquica. Acomodação seria objetivamente, a modificação do organismo em decorrência da assimilação (PIAGET, 1972, p. 63).

crianças tratam a segmentação vocabular e, conseqüentemente, sobre sua noção a respeito da palavra gráfica. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 28) é preciso não perder de vista que a definição de palavra e a decisão de quando se escreve junto ou separado não necessariamente correspondem a pausas reais na locução ou àquilo que o sistema de escrita definiu como palavra.

Durante o processo de aquisição da escrita, a criança poderá, sem maiores dificuldades, afirmar que a oração lida pode estar escrita na própria oração inteira, em apenas uma de suas palavras ou em qualquer parte da oração. Posteriormente, percebe que a escrita se apresenta como uma espécie de ponte entre o referencial e o fonológico. No entanto, ainda não considera os clíticos como palavras. A respeito da classe morfológica dos artigos, a criança parece acreditar que eles não necessitam uma representação escrita, visto que já se sabe pelo substantivo, por exemplo, que será masculino ou feminino. Posteriormente, a criança começa a perceber as palavras termo a termo ao conseguir observar no escrito a correspondência com as distintas fragmentações que podem operar sobre o enunciado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 43).

Essas dificuldades observadas no processo de aprendizagem da escrita no que diz respeito à noção de palavra, a partir dos processos de segmentação, têm sido o foco de atenção de muitos pesquisadores que se atêm ao estudo da escrita inicial infantil (ABAURRE 1991; BAEZ, 1999; ABAURRE; CAGLIARI, 1985; CHACON, 2004, 2005; CAPRISTANO, 2007; TENANI, 2004, e CUNHA, 2004, 2010). Todos esses estudos descreveram e analisaram a escrita inicial infantil como produto final de uma construção do escrito e colocaram a discussão sobre a noção de palavra no centro dessa problemática.

A tarefa de descobrir o que vem a ser uma palavra é, segundo esses autores, um dos muitos problemas que o alfabetizando enfrenta ao se deparar com o sistema de escrita. Tais problemas podem ser de ordem prosódica, sintática e semântica. E os critérios utilizados pelas crianças na tentativa de representar o sistema de escrita configuram-se em indícios da forma como estão construindo um conhecimento sobre a sua língua (ABAURRE; CAGLIARI, 1985, p. 4).

Assim, para entender o princípio alfabético, a criança terá que aprender que a escrita é a representação da sequência de sons que ouvimos quando uma palavra é pronunciada, e que as letras representam as menores partes dessa sequência sonora. Terá também que aprender qual o valor sonoro que cada uma das letras pode assumir e em que posições e sequências as letras podem ser colocadas nas palavras que precisam ser separadas por espaços em branco na escrita. Esses conhecimentos não são adquiridos naturalmente; ao contrário, constituem uma série de conceitos que precisam ser (re)elaborados durante a aquisição da escrita. Isso significa dizer que a criança precisa reelaborar, em sua mente, uma série de aspectos que a humanidade consagrou na escrita, ao criar esse tipo de notação. Essas (re)elaborações dizem respeito a conhecimentos que, para adultos alfabetizados, parecem dizer respeito a informações 'já dadas'; ao passo que a criança terá que vivenciar todo um processo cognitivo (MORAES, 2005, p. 21).

3. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados analisados neste artigo foram extraídos de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo verificar o que 'provisoriamente' tantas crianças, em fase de alfabetização, estavam concebendo

como palavra, tendo em vista os possíveis obstáculos de ordem linguística: fonológica, semântica e/ou morfológica bem como lexical. Para o presente estudo serão apresentados apenas os dados de Letícia (aluna de 7 anos do 2º ano do ciclo de alfabetização), coletados por meio de três entrevistas ao longo do ano letivo (nos meses de maio, setembro e novembro de 2018). As entrevistas foram conduzidas por meio da utilização do método clínico-crítico piagetiano, conforme proposto por Carraher (1989, p. 31), com o propósito de compreender as razões das escolhas gráficas observadas.

As entrevistadas ocorreram de forma individual e foram conduzidas pela pesquisadora na instituição de ensino, em uma escola pública de Pelotas-RS. Foram utilizadas duas câmeras filmadoras (*Canon Vixia HF R800EX* e *Sony Hdr-Cx 440 Full HD*) postadas em diferentes ângulos que mostravam, primeiramente, de forma mais ampla, a criança no momento em que escrevia, captando suas expressões e seus movimentos. E, em outro ângulo, com close no lápis e na folha de papel, para que se pudesse observar *online* os comentários verbais da criança bem como registrar o tempo de reparos, pausas, rasuras, a fim de melhor observar hesitações e resoluções de problemas que pudessem surgir.

Os dados apresentados são referentes à tarefa que teve como objetivo identificar as hipóteses elaboradas pela criança sobre o que constitui uma palavra gráfica em contraste com a realidade escutada², com base no estudo de Ferreiro (2013, p. 101-127), que investigou se crianças alfabetizadas poderiam apresentar dificuldades para identificar a unidade palavra nos níveis da fala e da escrita. O procedimento ocorreu da seguinte maneira: a) primeiramente a criança ouvia a frase dita pela pesquisadora, enunciada em velocidade média e sempre com o mesmo padrão de pronúncia (até 2 vezes); b) após, a criança deveria repetir oralmente a frase ouvida contando cada palavra, o que gerou o n° de palavras contada oralmente pela criança; c) em seguida, deveria escrever a frase, o que gerou o n° de palavras escritas pela criança; d) e, por fim, deveria ler o que escreveu contando quantas palavras identificava na frase, circulando-as, o que gerou o n° de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura. Essa última ação de circular apenas o que considerasse palavra acabou por vezes impulsionando a criança a reescrever o que havia escrito anteriormente. A essa ação denominou-se: recontagem que corresponde à ação, por decisão da criança, de refazer a escrita após a leitura das palavras circuladas.

Optou-se, primeiramente, por usar duas frases de ditados populares³, que, por serem conhecidas, não onerariam a memória de trabalho. Como forma de complexificar o instrumento, a partir da segunda entrevista, foram utilizadas frases que continham fenômenos típicos de fronteiras vocabulares, isto é, casos de junção e de sândi⁴.

Os dados foram todos analisados conforme a escala dos constituintes prosódicos proposta por Nespor e Vogel (1986, p. 28). A proposição da escala foi feita no âmbito de uma teoria que analisa o modo como o fluxo da fala se organiza em um conjunto finito de unidades fonológicas, além de ser, também, uma teoria das interações, ou seja, das interfaces, mediadas pela prosódia, entre a fonologia e componentes da gramática (NESPOR; VOGEL, 1986). Os constituintes prosódicos, segundo essas

autoras, são fragmentos mentais integrantes de uma hierarquia, aos quais se aplicam processos fonológicos

2 Realidade escutada é um termo utilizado por Ferreiro (2013, p. 105) para se referir às palavras escutadas pela criança.

3 Ditados populares: 'Saco vazio não para em pé' e 'Cada macaco no seu galho'.

4 Contextos como estes propiciam possibilidades de reestruturações silábicas, como pode ser observado na frase a seguir: 'Ela achou a camisa usada ontem no sofá', que pode levar a: 1. ela achou > el [a] chou: degeminação; 2. camisa usada > cami [zu] sada: elisão e 3. camisa usada > cami [zaw] sada: ditongação.

bem como regras fonológicas específicas. Esses constituintes não apresentam necessariamente isomorfia com constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos.

De acordo com (NESPOR; VOGEL, 1986) existem sete constituintes que compõem a hierarquia prosódica, os quais se apresentam na seguinte ordem, do menor ao maior:

i) **Sílaba (σ):** é a base da hierarquia prosódica. Ela é uma unidade prosódica que, obedecendo à regra geral de todo constituinte, também possui uma cabeça, ou seja, um elemento dominante que, em Português, é sempre uma vogal, devido a esta ser o elemento de maior energia acústica (maior sonoridade), e elementos dominados por essa cabeça, a saber, as consoantes ou os glides (semivogais) que a permeiam.

ii) **Pé Métrico (Σ):** é a combinação de duas ou mais sílabas estabelecendo uma relação de dominância, de modo que uma seja forte (cabeça) e venha acompanhada de sílabas significativamente fracas (dominadas). Esse constituinte é de extrema importância para a atribuição do acento, pois, de acordo com o pé, são determinadas as posições de sílabas acentuadas e não-acentuadas no interior de palavras.

iii) **Palavra Fonológica (ω):** é a categoria que domina o pé, de modo que todos os pés de uma sequência devem ser agrupados em uma palavra fonológica, sendo que um desses pés será relativamente mais forte do que os demais que com ele compõem uma palavra fonológica. Nesse pé se localizará o acento primário da palavra. A palavra fonológica representa uma interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática, diferente dos constituintes menores, que apresentam em sua constituição apenas informação fonológica.

iv) **Grupo Clítico (C):** é a unidade prosódica que admite um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo. Prosodicamente, os clíticos são monossílabos que não recebem acento.

v) **Frase Fonológica (Φ):** é a unidade prosódica constituída por um ou mais grupos clíticos ou palavras fonológicas, e que integra informação fonológica e informação sintática. O seu domínio consiste de uma cabeça lexical (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) e todos os elementos relacionados a ela que estiverem do seu lado não recursivo (no caso do Português Brasileiro, o lado esquerdo). A Frase Fonológica admite reestruturação. É considerada reestruturada quando é constituída de duas frases fonológicas que apresentam relação de complementaridade, ou seja, em duas frases que se relacionam, a frase mais à direita complementa (sintática e/ou prosodicamente) a anterior.

vi) **Frase Entonacional (I):** é o agrupamento de uma ou mais frases fonológicas dominadas por um contorno entonacional geralmente delimitado por pausas. Também na frase entonacional existe integração entre informações fonológicas e informações de outros componentes da gramática, especialmente o sintático e o semântico.

vii) **Enunciado Fonológico (U):** é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica. Também geralmente delimitado por pausas, esse constituinte corresponde a uma estrutura oracional completa, na qual informações fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas se integram.

A escala, por conta dessa sua base teórica, tem se mostrado pertinente para a análise de dados

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 12 n. 1	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

de segmentação não convencional como mostram os estudos de Cunha (2004, 2010) e Ferreira (2011, 2016). Com base nesses estudos julgou-se pertinente utilizá-la para analisar quais seriam as fronteiras que as crianças estariam elegendo para determinar os limites gráficos de uma palavra.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À TAREFA DE SEGMENTAÇÃO NA FALA/ESCRITA

Os dados mostraram que, no início do ano letivo, Letícia não conseguia fazer coincidir a contagem da fala com a contagem a partir do escrito. Sempre encontrava mais palavras na frase contada na fala. A disparidade inicialmente era tão expressiva que quase duplicava a contagem na fala em relação ao escrito, como é possível observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista

1ª Frase: Saco vazio não para em pé.	
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 09	Forma como segmentou Sa co va zio não pa ra em pé
Nº de palavras escritas pela criança: 06	Saco vasiu nãu para nen pé
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 05	Saco vasiu nãu para nenpé

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considera-se que a disparidade nas respostas ocorreu porque a criança contou a sílaba como unidade da fala. Esse é um dado relevante a ser considerado na trajetória de Letícia no que diz respeito ao processo de construção da palavra, pois mostra que ela estava, nesse período, operando com a unidade silábica, ainda que a nomeasse como palavra. Convém ressaltar que tal disparidade parece não ter produzido conflito para a criança, que pareceu aceitar bem o fato de o termo palavra não ter o mesmo referencial na fala e na escrita. Ao ser inquirida, respondeu, inclusive, que precisou juntar algumas palavrinhas (sílabas) na escrita por isso a contagem ficara diferente. De acordo com Ferreira (2013, p. 176), é a escrita que delinea a unidade palavra, que, apesar de ser uma novidade para a criança, é dissociação consolidada para o adulto alfabetizado, uma vez que automaticamente pode separar na escrita aquilo que está junto na sua fala. A diferença entre essas duas lógicas, a da criança e a do adulto, é ilustrada pela resposta de Letícia, que, ao ser questionada, recorre à silabação para a contagem das palavras na fala, o que se separa ao falar se junta ao escrever. Talvez por essa razão não estranhe que a contagem das unidades fala/escrita sejam distintas.

A disparidade na contagem das palavras, na 1ª coleta, ocorreu, também em função da forma como a criança segmentou determinadas palavras na escrita. Observou-se que, quando Letícia escreveu ‘Saco vasiu nãu para nen pé’ (Saco vazio não para em pé), ela apresentou na escrita o equivaleria a seis palavras. Porém, ao ler a frase que escreveu, reavaliou a estrutura nen pé (em pé)

e refez a sua escrita finalizando a contagem com 05 palavras escritas: Saco vasiu nãu para nenpé (Saco vazio não para em pé). Logo, o caso de hipossegmentação, nenpé (em pé) surgiu da leitura do que havia escrito. Poder-se-ia considerar, primeiramente, que tal juntura pode ter sido motivada pela ausência de acento na estrutura nem (em) que acabou por agregar-se à palavra de conteúdo pé, formando um pé métrico iambo⁵. No entanto, a partir da leitura realizada pela criança, pode-se ainda observar uma estrutura característica de uma frase entonacional⁶, conforme (01):

(01)

[[Saco vasiu] φ [nãu para] φ [nenpé]] I⁷ (reestruturação)

É possível perceber que a estrutura nenpé (em pé) realizada por Leticia na reestruturação produziu um contorno entonacional no final da frase que coincidiu com uma pausa na oração, o que se configura numa característica típica da frase entonacional (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 38).

Na segunda frase, ainda na primeira coleta, a criança iniciou a segmentação na fala com apoio na silabação encontrando mais do que o dobro de palavras. Na escrita, diferentemente, Leticia segmentou apenas quatro palavras, como se pode observar no Quadro 2:

Quadro 2 - Segmentação da frase II - 1ª Entrevista

2ª Frase: Cada macaco no seu galho	
	Forma como segmentou
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 10	Ca da ma ca co no seu ga li o
Nº de palavras escritas pela criança: 04	Cada macaco no ceugalio
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 10	Ca da ma ca co no seu ga li o
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após releitura - 1ª Recontagem: 11	Ca da ma ca co no seu ga li o
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após releitura - 2ª Recontagem: 10	Ca da ma ca co no seu ga li o

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a contagem de forma silabada: ca /da/ ma/ ca/ co /no/ seu/ ga /li /o, Leticia acabou gerando um conflito com a sílaba final da palavra galho, o que lhe fez ficar em dúvida se seriam dez ou onze “palavras”, resultando em duas diferentes refações conforme Quadro 2 (1ª e 2ª Recontagens). Observou-se que a dúvida surgiu no momento em que foi convidada a ler o que escreveu e ela então pergunta se deveria ler as palavras soltas ou juntas. Observa-se que, ao recorrer à silabação para realizar a tarefa de contagem das palavras da fala, a menina fica em dúvida quanto à resposta que deve dar, uma vez que separa ao falar mas precisa pensar num jeito de juntar as palavras, no caso as estruturas silábicas, para que possam ser escritas. Logo, para ela, mais uma vez, o que se separa ao falar se junta ao escrever. Neste caso, evidencia-se uma concepção de leitura que se mostra como

tarefa diferente da fala. Talvez por essa razão a criança não estranhe que as contagens das unidades na fala/escrita sejam distintas.

No caso da hipossegmentação referente a ceugalio (seu galho), observou-se a junção na escrita do pronome 'seu' com o substantivo galho, o que, mais uma vez, pode ter sido influenciado por um contorno entonacional, conforme ilustrado em (02):

(02)

[[Cada macaco] φ [no ceugalio] φ] I

Uma das características da frase entonacional, segundo Bisol (1996, p. 5), é que uma de suas frases fonológicas é forte, devido a características semânticas, e as demais são fracas. Não há um foco fixo, que pode variar de acordo com o valor semântico. Vê-se, no exemplo a seguir, o possível foco semântico representado por (S) e a frase fonológica fraca representada por (W). Essa representação foi feita com base na forma como Letícia foi falando enquanto escrevia a frase, conforme pode-se ver em (03):

(03)

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

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

Na segunda coleta, foi possível observar que a criança não recorria mais ao processo de silabação para contar as palavras na fala. No Quadro 3, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita):

Quadro 3 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista

1ª Frase: Ela achou a camisa usada no sofá.	
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 06	Forma como segmentou Ela achou a camisa usada nosofá.
Nº de palavras escritas pela criança: 07	Ela axo a camisa usada no sofá.
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 05	Ela axo camisa usada sofá

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observou-se que a criança manteve na fala uma segmentação muito próxima da segmentação da escrita convencional, a exceção de apenas um dos grupos clíticos potenciais por ter considerado como uma unidade o clítico e a palavra de conteúdo: nosofá (no sofá). Apesar de, na escrita, ter segmentado todas as palavras de forma convencional, ao circular as palavras que escreveu, Letícia identifica apenas

as palavras: ela, achou, camisa, usada e sofá. Embora tenha escrito toda a frase: ‘Ela axo a camisa usada no sofá’ (Ela achou a camisa usada no sofá), o artigo ‘a’ e a proposição ‘no’ não foram circuladas porque, segundo Letícia, essas unidades linguísticas não são palavras. A seguir, lê-se um trecho do diálogo entre a pesquisadora e a criança relativo a este dado:

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

Pesquisadora: Não é?/

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

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

Letícia: Não.

Pesquisadora: Então essa tu não vai querer circular?

Letícia: Não.

Pesquisadora: Não?

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

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

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

Como evidenciado no fragmento da fala da criança sobre o artigo a, para Letícia somente será uma palavra se junto com ela estiver a vogal ‘i’, pois assim a sequência de letras passa a ter um correlato semântico, interjeição ‘ai’. Isso mostra que, para a criança, uma palavra tem de ter significado lexical, isto é, não se trata apenas de considerar o número de letras, como a versão mais primitiva da Hipótese do Número Mínimo⁸ requer, mas sim o conteúdo semântico expresso.

A relevância desse dado é que a escrita realizada por Letícia, embora correta em termos do número de palavras, não corresponde ao que ela mesma considera como palavra. Portanto, mesmo que a criança possa segmentar convencionalmente todas as palavras, não significa que tenha uma percepção de que tudo o que escreveu e segmentou conforme a norma sejam realmente palavras. Se a tarefa tivesse finalizado apenas na escrita da frase, poder-se-ia concluir que compreendeu que cada unidade linguística da sentença é uma palavra por tê-las segmentado corretamente. A solicitação para circular palavras mostra-se como tarefa relevante para que se identifique quais são os critérios empregados pelas crianças na avaliação daquilo que seja uma palavra. A circulação denuncia quais estruturas a criança considera como palavra apesar da segmentação correta produzida.

No caso da próxima frase da segunda entrevista, ‘Ana era uma menina inteligente’, a criança acrescentou a palavra ‘muito’. Esse acréscimo pode ter acontecido por falta de atenção por parte da criança ao escutar a sentença, embora tenha sido lida pela pesquisadora duas vezes. Convém ressaltar

8 A hipótese da quantidade mínima se refere a uma exigência de que para ler um texto ele deve ter um número mínimo de grafias. Com menos de 3 caracteres não serve para ler porque como dizem as crianças: “são muito cortinhos”, “há muito pouquinhos”, “são só 2 letras”, etc. (FERREIRO;TEBEROSKI, 1999, p. 41). Isso significa dizer que a criança acredita que é preciso uma “quantidade mínima” de letras, ou seja, o texto que “serve para ler” deve ter no mínimo três ou quatro letras e que a palavra precisa ter várias letras diferentes com alternância que seriam os princípios de quantidade mínima e de variação interna.

que nessa segunda sentença, também, não houve disparidade na contagem das palavras fala/escrita, conforme se observa no Quadro 4:

Quadro 4 - Segmentação da frase II - 2ª Entrevista

2ª Frase: Ana era uma menina inteligente.	
	Forma como segmentou
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 06	Ana era uma menina muito inteligente.
Nº de palavras escritas pela criança: 06	Ana era uma menina muito inteligente.
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 06	Ana era uma menina muito inteligente.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na terceira entrevista é possível observar que Letícia continua segmentando corretamente todas as palavras na fala e na escrita, mas quando solicitada para circular quais estruturas escritas por ela são palavras continua desprezando estruturas com uma ou duas letras sem representatividade semântica, o que coincide com palavras gramaticais, como mostra o Quadro 5:

Quadro 5 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista

1ª Frase: O caderno é verde escuro.	
	Forma como segmentou
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 05	O caderno é verde escuro.
Nº de palavras escritas pela criança: 05	U caderno é verde escuro.
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 03	Caderno verde escuro.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Novamente a criança explica à pesquisadora por que segmentos como o artigo definido 'o' e o verbo 'é' não podem ser palavras:

Letícia: Por causa que esses são vogal.

Pesquisadora: São só vogais?

Letícia: Só que essa vogal de 'é' (verbo é) tem um acento.

Pesquisadora: É.

Letícia: É um tipo de uma vogal de acento.

Observa-se que, desta vez no argumento de Letícia apareceu a utilização do termo 'vogais', indicando

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 12 n. 1	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

a presença de metalinguagem. Termo possivelmente utilizado com recorrência por sua professora durante as ações pedagógicas vivenciadas no 2º ano da alfabetização.

Ao avaliar a segunda frase, a criança reiterou que o pronome pessoal 'eu' e a combinação 'na' não poderiam ser consideradas palavras porque são formadas por apenas duas letras, conforme se pode conferir, no Quadro 6:

Quadro 6 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista

2ª Frase: Eu moro na casa amarela.	
	Forma como segmentou
Nº de palavras contada oralmente pela criança: 05	Eu moro na casa amarela.
Nº de palavras escritas pela criança: 05	Eu moro na casa amarela
Nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura: 03	moro casa amarela

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como se pode observar ao longo das tarefas, por não considerar inicialmente palavras com uma ou duas letras como palavra, Letícia juntou essas estruturas a palavras subjacentes originando casos de hipossegmentação como nas ocorrências: nenpé (em pé); seugalio (seu galho) e nosofá (no sofá). A partir da segunda coleta, a criança deixa de hipossegmentar essas estruturas e opta por segmentá-las de forma convencional. No entanto, não as considera como palavras, tanto que não as circula.

De acordo com suas declarações, infere-se que é necessário que a estrutura de duas letras tenha um referente semanticamente significativo para que possa ser considerado palavra, como no caso da interjeição 'ai', que, segundo Letícia, é uma palavra porque se usa quando alguém se machuca, mas, estruturas vocabulares como a combinação 'na', a criança as rejeita como palavra, pois as considera apenas como sílabas.

Esses dados mostram-se relevantes na medida em que se observa que a zona de maior conflito para a criança são as estruturas vocabulares constituídas de uma ou duas letras. Esse critério gráfico de serem poucas letras e a ausência de sentido por falta de referente, evidencia o quanto a exigência de quantidade mínima de caracteres (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 123) desempenha um papel extremamente importante no processo de (re)elaboração da noção de palavra pela criança. Tal critério, que seria típico do período inicial de aquisição do sistema de escrita, perdura mesmo após a produção já consolidada da escrita alfabética pela criança. Esse aspecto pode, portanto, ser um dos motivos por que a criança apresenta dificuldade seja para delimitar as fronteiras entre as palavras, seja para entender, ainda que as delimite de forma convencional, que estruturas com poucas letras também são palavras.

Ao se observar o percurso de Letícia, percebe-se um significativo avanço na forma como ela passou a segmentar as palavras escritas ao longo das coletas. No entanto, a noção de palavra ainda aparece em processo de consolidação, pois mesmo segmentando conforme a norma, Letícia continuou

desconsiderando os clíticos como palavra. Tal fato parece sinalizar para a insuficiência de se considerar apenas a escrita segmentada convencionalmente como atestado de superação da ideia inicial de que as palavras gramaticais não são palavras. Esse é um dado relevante, à medida que sinaliza que a segmentação gráfica convencional pode ser produzida mesmo antes da consolidação da noção de palavra gráfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados mostram que a noção de palavra construída pela criança vai sendo modificada ao longo do ano letivo. Primeiramente, pode-se mencionar o fato de a primeira entrevista revelar um efeito do modo como a leitura está sendo realizada pela criança, isto é, como processo de decodificação que tem a sílaba como unidade e que se confunde com a própria fala. Tanto que a contagem de palavras solicitadas em ambas as tarefas da primeira entrevista revela claramente a sobreposição de uma forma silabada sobre a forma falada, cujas características são exatamente opostas, à medida que na cadeia da fala há a dominância de constituintes mais altos da hierarquia prosódica. Em relação à escrita, foi possível observar que o grupo clítico se mostrou influente, uma vez que hipossegmentações foram realizadas, especialmente nas posições de frases entonacionais.

Nas sessões posteriores, a leitura se aproxima da fala e a escrita da criança revela uma atenção especial sobre os elementos clíticos, os quais são recusados por ela sob a alegação de que não possuem conteúdo lexical. Essa ideia se aprofunda na terceira entrevista, quando Letícia avalia o pronome reto 'eu' como simples sequência de letras, ignorando o fato de haver, neste caso, um referente claro, ainda que apenas duas vogais sejam utilizadas para o registro.

Com estes dados, pode-se observar que o percurso do aprendiz em direção à noção de palavra (oral e gráfica), bem como a relação entre as duas modalidades da língua (a fala e a escrita), não é linear e está sujeito a constantes ajustes que vão ocorrendo à medida que a criança esteja exposta a situações problema.

Embora o contato com a escrita de forma sistemática possibilite perceber, com o tempo, que o processo de segmentação entre as palavras é diferente do fluxo da fala, essa é uma percepção de adultos alfabetizados: o que se junta ao se dizer se separa ao escrever as palavras (FERREIRO, 2013, p. 169). Para a criança, como mostram os dados de Letícia, o movimento pode ser exatamente o contrário: as palavras se juntam quando se escreve e se separam quando lidas/faladas.

Assim, a complexidade que se impõe ao alfabetizando é a construção de outro conceito, distinto daquele que caracteriza sua visão pré-alfabética de palavra. Segundo Ferreiro (2004, p. 157), reorganizar uma noção já existente não está no mesmo patamar de quem a está adquirindo. A criança estudada, ao expressar suas concepções sobre a palavra, mostrou o quão oscilantes são suas ideias acerca do que seja uma palavra e, com isso, evidencia-se assim parte de um complexo processo de reestruturação das concepções sobre a língua, o qual é sistematicamente impulsionado pelas práticas de leitura e escrita.

Convém destacar o quanto o registro gráfico das segmentações realizado pela criança, sem as suas justificativas, revela pouco acerca do que ela estaria concebendo como palavra. Foi a entrevista

que permitiu observar, por exemplo, que, para Letícia, os clíticos continuaram sendo uma não-palavra, mesmo quando segmentados convencionalmente, ora pela falta de conteúdo lexical ora por causa de sua configuração gráfica.

Um estudo como este pretendeu chamar atenção para a importância de um espaço reservado a atividades que permitam à criança expressar suas ideias a respeito do sistema linguístico, tanto falado como escrito. Nessa perspectiva, entende-se que, tanto o conhecimento das teorias linguísticas quanto o entendimento da trajetória da criança, em busca da compreensão do modo como o sistema de escrita funciona, pode proporcionar ao professor alfabetizador melhores ferramentas ao acompanhamento dos processos por que passam seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em: **Cadernos CEDES** n. 14, Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 25-29). 1985.

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, 1991.

BAEZ, M. La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolinguística. In: ____; CÁRDENAS, V. I. **Segmentación y escritura**. Dos estudios sobre adquisición. Ed. Homo Sapiens. Rosario, 1999.

BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

CAPRISTANO, C.C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 245p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARRAHER, T. N. **O Método Clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

CHACON, L. Hiperssegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, 2005, p. 77-86.

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

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

FERREIRA, C. R. G. **Um estudo sobre a segmentação não convencional na aquisição da escrita**

de alunos de EJA. 2011, 161p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERREIRA, C. R. G. **Uma palavra é o nome de cada coisa. Um estudo sobre as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica.** 2016. 245p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERREIRO, E. PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: _____. PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R.; HIDALGO, I. G. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever.** São Paulo: Ática, p.38-66, 1996.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo Ed.: Cortez, 2013.

KATO, M. **No mundo da escrita.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

MIRANDA, A. R. M.; VELOSO, J. M. P. **A consciência linguística:** aspectos fonológicos. Language Science Press, Berlim, 2017.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguística**, Madrid, v. 30, p. 45-80, 2014.

MIRANDA, A. R. M. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. **Estudos em Aquisição Fonológica** (vol 2). Santa Maria: Pallotti, 2009.

MORAES, A. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: _____, ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **La Prosodia.** Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1986.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

TENANI, L. E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.