

# Da oralidade à escrita: algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental

*Orality to writing: some impressions on the design of words in children's second year of Elementary School*

Viviane do Rocio Barbosa  
Sandra Regina Kirchner Guimarães

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – Paraná – Brasil



**Resumo:** O presente artigo visa apresentar algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. O estudo busca apresentar questões sobre a conceituação de vocábulo formal livre e dependente e de vocábulo fonológico, bem como o conceito de morfemas seguindo ideias da vertente estruturalista da morfologia. Além disso, demonstrou-se ainda, sob a ótica da Psicogênese da escrita (FERREIRO, 1995), as fases pelas quais os exemplos trabalhados neste artigo podem estar respaldados em sua essência. Foram coletadas 24 (vinte e quatro) produções, as quais sustentaram a necessidade de que o encaminhamento do professor alfabetizador deverá pautar-se em prol da conscientização dos participantes de que a relação monogâmica para cada letra um som não se basta. Assim, evidencia-se a necessidade de um modelo de intervenção pedagógica para prevenir lacunas de aprendizagem da linguagem escrita, possibilitando aos alfabetizados maior apropriação da norma-padrão e compreensão das prescrições da ortografia.

**Palavras-chave:** Escrita; Conceito de palavra; Teoria estruturalista

**Abstract:** This article presents some impressions on the design of words in children's second year of elementary school. The study discusses issues about the concept of free and dependent formal word and phonological word and the concept of morphemes following ideas of structuralist strand morphology. Moreover, it was demonstrated yet, from the perspective of Psychogenesis writing (FERREIRO, 1995), the phases through which the worked examples in this article can be backed at its core. We collected 24 (twenty four) productions, which supported the need for the teacher's literacy referral should be guided towards the awareness of the participants that the monogamous relationship for each letter sound is not enough. Thus, it is evident the need for a model of pedagogical intervention to prevent gaps in learning written language, enabling learners greater ownership of the norm and standard understanding of the requirements of the lexical and grammatical spelling.

**Keywords:** Writing; Concept of word; Structuralist theory

## Introdução

Nos últimos anos a abordagem a respeito da problemática alfabetização tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores. O enfoque em torno de dificuldades de aprendizagem, formação docente, aperfeiçoamento da leitura e da escrita, dentre outros temas, pontuam a grande preocupação com a qualidade da prática pedagógica em ambientes de alfabetização (principalmente nas séries iniciais).

A partir do entendimento de que o processo de aprendizagem da linguagem escrita é algo delicado e que deve ser observado acima de tudo partindo do entendimento dos professores sobre sua prática e conhecimento teórico acumulado no decorrer de sua formação e experiência, apresenta-se como objetivo central deste artigo a necessidade de demonstrar algumas impressões sobre a concepção de palavra nos registros de frases produzidas por crianças do 2º ano do ensino fundamental tendo como base a vertente estruturalista da morfologia.

Os dados aqui apresentados fazem parte de um estudo maior que visa indicar possibilidades de retomada no trabalho pedagógico direcionado ao ensino que atenda às necessidades individuais de estudantes que apresentam alguma dificuldade na aquisição e/ou no aperfeiçoamento da linguagem escrita.

A hipótese que norteia este fragmento de estudo é a de que crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita possuem poucas experiências com a língua escrita e, conseqüentemente, problemas na construção de representações mentais sobre palavras.

Espera-se que, ao final do estudo completo, possa ser possível apresentar evidências empíricas que subsidiem um modelo de intervenção pedagógica para atender a necessidades específicas de alunos com dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita, particularmente no que se refere aos problemas de segmentação das palavras gráficas, possibilitando-lhes uma maior apropriação da norma-padrão e compreensão das prescrições da ortografia lexical e gramatical. Neste momento, espera-se indicar algumas impressões sobre a concepção de palavra que as crianças participantes apresentaram a partir de produções de frases tendo como referência a teoria estruturalista de Camara Jr.

## 1 Conceito de palavra

A avaliação de uma capacidade qualquer requer um modelo teórico que relacione, explicitamente, a capacidade em questão com as habilidades a ela associadas. A escrita é uma habilidade extremamente complexa que não constitui exceção a essa regra. Para avaliar o desenvolvimento da linguagem escrita, é indispensável possuir um modelo tão preciso quanto possível, explicando como se faz para aprender um sistema de escrita.

Desta forma, para iniciar este segmento teórico faz-se necessário retomar a conceituação de palavra. Esta já passou por várias discussões e ainda hoje está em debate por diferentes vertentes teóricas da linguística.

O conceito de palavra passa por duas instâncias que a morfologia, sob a perspectiva estruturalista,<sup>1</sup> caracteriza como aspecto fonológico e aspecto formal do vocábulo.

O estudo de Mattoso Camara Jr. indica que, à parte o caso dos monossílabos átonos, tem-se uma pauta acentual para cada vocábulo, ou seja, dado que se pode caracterizar uma palavra sob o aspecto fonológico pela presença de um acento que é “uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas” (CAMARA JR., 2007: 63),

<sup>1</sup> O estruturalismo considera a língua um sistema de valores. Assim, “os fonemas, os morfemas, as palavras, as frases, o texto, enfim, as formas linguísticas são valores que se opõem entre si, formando as mais variadas estruturas da língua” (ROCHA, 2003: 27).

é possível cortar a corrente da fala (e assim isolar os vocábulos presentes nela) com base na pauta acentual da sentença. Assim, pode-se perceber que o grupo de força é a sequência de vocábulos enunciados sem pausa. Nele cada sílaba teria um grau de tonicidade indicadas por Camara Jr. (2007) com os seguintes números: sílabas pretônicas – grau I; sílabas postônicas – grau Ø; sílabas tônicas – grau 3; sílabas subtônicas – grau 2.

O vocábulo formal pode ser denominado como “a unidade a que se chega, quando não é possível nova divisão [da corrente da fala] em duas ou mais formas livres” (CAMARA JR., 2007: 69). Pode-se dizer que a grande maioria dos vocábulos gráficos são considerados formais (verbos, nomes, artigos, preposições, etc.). Camara Jr. classifica esses vocábulos em formas livres – “indivisível (ex.: *luz*), de duas ou mais formas presas (ex.: *im+pré+vis+ível*) ou de uma forma livre e uma ou mais formas presas (ex.: *in+feliz*)” (2007, p. 69-70) ou dependentes – “que não podem funcionar isoladamente como comunicação suficiente” (2007: 70).

Observando um pouco mais a estrutura da língua tem-se um estudo mais aprofundado dos morfemas – “menor unidade (linguística) significativa da palavra” (ROCHA, 2003: 27), os quais podem ser derivacionais e flexionais. Estes elementos são blocos de construção nos processos de formação de palavras, “elementos recorrentes, de grande produtividade na língua” e sua ordem é rígida, ou seja, “qualquer alteração resulta em formas inaceitáveis na língua” (KEHDI, 2007: 15). A subárea da linguística que engloba o estudo sobre os morfemas é a morfologia. Observe-se que a vertente estruturalista (criadora deste conceito) os segmenta e os classifica de modo a favorecer apreciações mais pontuais sobre a morfologia.

Além disso, cabe ressaltar que a escrita em línguas alfabéticas, como é o caso do Português, combina a aquisição de dois princípios, “sem os quais ela não poderia nem existir nem funcionar” (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004: 106). O primeiro princípio, o fonográfico, permite que haja correspondências entre unidades gráficas (grafemas) e fonemas (sons) ou sílabas. O segundo princípio é o semiográfico, o qual garante que as unidades gráficas correspondam igualmente a formas significativas, como no caso da representação da palavra *gato* que significa *um animal mamífero* (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004).

O princípio alfabético refere-se à ideia de que as letras que compõem nossa língua escrita representam os sons individuais das palavras faladas (BYRNE, 1998). No português brasileiro isso não acontece sempre biunivocamente (para cada som uma letra ou para cada letra um som), pois existe uma grande variedade relativa ao grau de correspondência entre letras e sons da fala (MOTA, 2007). Conforme Camara Jr. (2007) o critério

fonológico rege a nossa escrita, o que se revela já pela tentativa de representação dos fonemas por letras. Essa tradução sistemática entre fonemas e grafemas não servirá em todas as situações de escrita, ou seja, usar apenas a estratégia fonológica não dá conta de todas as situações de escrita e por isso faz-se necessário compreender a consciência morfológica e em que momentos ela é fundamental para a escrita correta das palavras (PIRES, 2010).

Segundo Basílio (2004), Mattoso Camara Jr. preocupou-se com as terminologias utilizadas para as definições por ele estudadas e indica “a utilização do termo vocábulo de um ponto de vista mais técnico, reservando-se *palavra* para as unidades significativas” (BASÍLIO, 2004: 79, grifo da autora).

Assim, pode-se dizer que, no âmbito da modalidade escrita, “serão consideradas palavras as sequências gráficas que representam signos da língua em questão e que ocorram precedidas e seguidas de espaço ou pontuação” (BASÍLIO,<sup>2</sup> 1974: 79 *apud* LAROCA, 2005: 20).

Classificando-se os vocábulos formais pode-se caracterizá-los sob três aspectos: semântico, mórfico ou formal e funcional. Este estudo trabalhará sob a perspectiva mórfica, a qual baseia-se “em propriedades de forma gramatical que podem apresentar” (Camara Jr., 2007: 77). No entanto, sabe-se que o critério semântico atrela-se ao mórfico, pois o sentido liga-se a forma e isso poderá ser observado nesta análise.

Spencer (1991) argumenta que se faz necessária a distinção entre os morfemas que são também palavras independentes (livres) daqueles que aparecem somente com subparte (presos) de uma palavra. Brevemente sob o aspecto mórfico pode-se dizer que as palavras **simples** são formadas por um único constituinte – o radical –, ou por 2 constituintes – o radical +1 sufixo realizado pelos morfemas *-o*, *-a*, *-e*. São muito frequentes sobretudo em nomes e adjetivos. Ex.: café, pau, feliz, ramo, pele, casa, etc. Já nas palavras **complexas** pode-se identificar um morfema central que contribui com o sentido básico, e uma coleção de outros morfemas, os quais modificam esse sentido de várias maneiras – ex.: na palavra “*desinteressados*” podemos isolar o morfema básico *interess-* (raiz) e quatro morfemas presos: *des-*, *-ad-*, *-o-* e *-s*.

Além do embasamento linguístico, o professor também deverá buscar compreender como aspectos cognitivos estão ligados ao desenvolvimento da linguagem escrita. Para tanto, será apresentado a seguir um breve resumo sobre a Psicogênese da escrita, teoria que demonstra como esses aspectos cognitivos podem influenciar na aquisição da escrita.

## 2 Aquisição da linguagem escrita

Fazendo um paralelo com o que se demonstrou no primeiro segmento deste artigo e o início do processo de alfabetização, pode-se verificar que alguns entraves evidenciados em tentativas de escrita de palavras das participantes deste estudo ocorrem porque elas fazem inúmeras reflexões sobre suas ações perante o mundo escrito e acabam sendo influenciadas pelo entendimento de que a escrita serve para representar a fala. É evidente que isso não basta, pois as relações entre estes dois universos – fala e escrita – poderão variar de acordo com o dialeto de referência, ou seja, a distância poderá ser maior ou menor entre eles, e, além disso, existem outros aspectos morfológicos que descaracterizam essa relação direta entre o que se fala e a forma como isso será registrado na escrita.

A relação que existe entre fala e escrita passa por dois momentos: primeiramente tem-se a tentativa de representar a fala através da escrita e depois é a fala que procura simular a escrita (em ambos os casos isso ocorre parcialmente) (KATO, 2004).

Embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. A relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 2004: 17).

Assim, como o português possui um tipo de escrita alfabético-ortográfico (FERREIRO, 2001), desprender-se da fonética para poder fazer registros ortograficamente corretos leva a criança a percorrer alguns estágios que caracterizaram o desenvolvimento inicial de sua escrita. Ferreiro (2001), em estudos feitos em parceria com Teberosky e colaboradores na década de 80, no México e na Argentina (países cujo sistema alfabético é semelhante ao do português) distingue três grandes períodos que podem caracterizar “múltiplas subdivisões” do ponto de vista do desenvolvimento da competência em leitura/escrita:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2001: 19).

Analizando esse processo de aquisição da linguagem escrita tem-se, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a ideia de que há um desenvolvimento que evolui da

<sup>2</sup> BASÍLIO, M. Segmentação e classificação dos morfemas. In: *Caderno da PUC/RJ – Estudos de linguística e língua portuguesa I, Série Letras e Artes*, 05/74.

concretude do desenho à abstração arbitrária do símbolo, ou seja, compreende a partir desse momento que se lê a escrita e não o desenho, pois ambos são produções gráficas distintas.

No primeiro estágio – pré-silábico – a escrita caracteriza-se por hipóteses pautadas em traços básicos observados no cotidiano infantil, ou seja, a criança utiliza-se de letras de seu nome, de materiais que podem ser visualizados por ela para representar seu pensamento. Neste período ela só é capaz de ler seus próprios registros de imediato. Os registros têm ligação com o objeto concreto e a isso se dá o nome de realismo nominal (a palavra será escrita de acordo com características do objeto real em questão). Nesta fase também surgem duas características diferenciais em suas hipóteses: a da quantidade mínima de letras (nunca inferior a três) e a da variedade entre elas (não podem ser repetidas lado a lado em uma sequência linear). Vale ressaltar que a característica deveras importante deste nível de desenvolvimento da escrita é a não compreensão da relação entre fala e escrita e isto é demonstrado por uma abordagem global tanto da palavra oral quanto da escrita.

No segundo estágio – silábico – inicia-se a fonetização, ou seja, as tentativas de relacionar a fala com a escrita fazendo corresponder uma sílaba – uma emissão sonora - com sinal gráfico. Nesta fase as crianças podem utilizar-se de letras e de outros tipos de grafia. Com a evolução do pensamento da criança sobre a escrita surgem conflitos e um destes é o que acontece entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras utilizada por ela. Em alguns momentos ela perceberá que seus registros com duas sílabas necessitam apenas de duas letras e com isso caminha-se para a fase seguinte, adaptando esse novo esquema de pensamento aos antigos que ela já possui.

Até chegar ao nível seguinte – alfabético – os registros ainda passam por um período transitório chamado silábico alfabético. A busca por soluções de conflitos internos e entre a hipótese que se coloca e a escrita convencional, sobretudo no que se refere à escrita do próprio nome, onde sempre há mais letras do que a hipótese silábica permite antecipar. Nesse sentido, a criança busca formas alternativas, mais analíticas, de representação da sonoridade das sílabas, o que a leva a analisar algumas delas em seus fonemas constituintes, ou seja, ela pauta-se ora no som dos padrões silábicos e ora nos padrões alfabéticos para registrar palavras (por exemplo, pode registrar nesta fase *KZA* e não *CASA*, pois fundamenta-se na base sonora e não ortográfica).

Após esse momento de transição a fase que se segue é a alfabética, na qual “as crianças superam o mero entendimento de que a representação escrita ligada à escrita alfabética deve focar quase que exclusivamente o padrão sonoro das palavras” (FERREIRO, 1995: 30),

e abrem espaço para a compreensão dos “princípios fundamentais do sistema alfabético”, bem como do que “não é alfabético dentro do sistema alfabético” (FERREIRO, 2007: 86). Assim, a principal característica deste nível é a correspondência grafema-fonema, ou seja, a utilização de uma letra (ou grafema) para representar cada fonema identificado.

Mesmo tendo características fortes de entendimento do princípio alfabético da escrita, é importante ressaltar que a criança ainda não dominará com isso a questão ortográfica das palavras. Esse progresso voltado ao desenvolvimento da hipótese ortográfica é descrito por Zorzi (1998: 87) enquanto capacidade de “pensar as palavras, não só do ponto de sua estrutura acústica, mas também a partir de um referencial fonêmico que é adquirido visualmente, considerando a forma ortográfica que as palavras têm, ou seja, a convenção”.

Desta forma, até chegar à escrita e leitura convencional, os avanços que se seguem são inúmeros e a questão ortográfica pode evoluir em alta escala quando se adquiriu a capacidade de segmentar o escrito e memorizar a forma fonêmica da escrita, para tanto são necessários conhecimentos sobre regras ortográficas para que a escrita se aperfeiçoe aos poucos.

Cabe destacar que estudos sobre o desenvolvimento ortográfico nas crianças evidenciam cada vez mais que aprender ortografia não se trata de um processo de mera reprodução de regras (NUNES; BRYANT; BINDMAN, 1995). Nesse sentido, o que se espera é um processo de construção, reflexão e manipulação da língua escrita por parte das crianças, as quais, gradativamente, começam a perceber que as relações grafofônicas não são apenas de natureza biunívoca (cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra), iniciando as primeiras problematizações sobre a grafia das palavras. Assim, para evoluir até a escrita ortográfica, a criança deverá passar por diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas.

A teoria até aqui exposta caracteriza um pequeno esboço do que se deveria refletir a respeito de como a criança aprende e quais as possíveis explicações linguísticas que respaldam as hipóteses de escrita que ela apresenta durante o processo de aquisição da linguagem escrita. A seguir, serão apresentadas algumas das primeiras hipóteses investigativas que as pesquisadoras deste estudo fizeram a respeito de resultados parciais de um projeto de pesquisa desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental – séries iniciais.

### 3 Metodologia

O presente estudo tem, como principal característica, ser uma pesquisa transversal, a qual iniciou-se em 2009 e prevê-se sua extensão para o ano de 2013. No primeiro ano

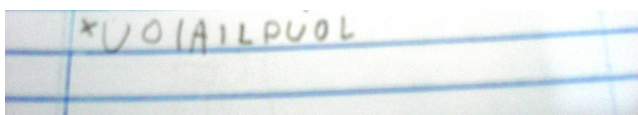
foi realizada uma revisão bibliográfica que possibilitou a elaboração de um *corpus* teórico sobre o objeto de estudo, melhorou o foco do problema a ser investigado, orientou a escolha/construção de instrumentos de coleta de dados e, também, subsidiou a discussão e análise dos dados que serão coletados durante o período de investigação.

O trabalho feito em 2009 aconteceu numa escola da rede pública de Curitiba, com as turmas de 2º, 3º, 4º e 5º anos, do período da manhã. Para este artigo serão analisadas, sob a perspectiva teórica até aqui apresentada, as produções iniciais de apenas uma das turmas de segundo ano do ensino fundamental de nove anos.

Para este estudo pretende-se analisar os dados sob a perspectiva qualitativa. Na pesquisa como um todo, por outro lado, pretende-se analisar os dados de cada sujeito em particular e dos grupos de sujeitos dos diferentes anos, subdivididos entre os que apresentam dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita e os que não apresentam dificuldades.

O trabalho contou com a leitura do clássico da literatura infantil “O gato de botas”, a reprodução de um filme da história e discussões orais. As crianças desta turma fizeram uma produção escrita após toda a proposta interativa com o professor regente.

Foram coletadas 24 (vinte e quatro) produções para esta análise, sendo que 15 (quinze) não puderam ser analisadas, devido ao fato de as crianças ainda mostrarem em sua escrita sinais da fase pré-silábica (não houve como identificar as relações feitas na escrita, pois haviam apenas letras aglutinadas). Nesta fase a escrita caracteriza-se por hipóteses pautadas em traços básicos observados no cotidiano infantil, ou seja, a criança utiliza-se de letras de seu nome, de materiais que podem ser visualizados por ela para representar seu pensamento. Neste período ela só é capaz de ler seus próprios registros de imediato. Os registros têm ligação com o objeto concreto e a isso dá-se o nome de realismo nominal (a palavra será escrita de acordo com características do objeto real em questão). Além disso, nesta fase também surgem duas características diferenciais em suas hipóteses: a da quantidade mínima de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas (não podem ser repetidas lado a lado em uma sequência linear). Vale ressaltar que a característica deveras importante deste nível de desenvolvimento da escrita é a não compreensão da relação entre fala e escrita e isto é demonstrado por uma abordagem global tanto da palavra oral quanto da escrita.



**Figura 1** – Registro de um dos participantes que ilustra a fase pré-silábica.

### 3.1 Apresentação e discussão dos resultados

Para iniciar a análise, foram destacadas nas produções as quantidades de equívocos na segmentação das palavras registradas por elas. Estes equívocos são marcados por hipersegmentação – quando separa-se a escrita das palavras em lugares diferentes aos formais – e hiposegmentação – quando não há segmentação formal adequada das palavras.

Duas crianças não exibem nenhum tipo de problema de segmentação de palavras. O que se observou nessas duas produções foi fundamentalmente erros ortográficos:

- (1) A MINININHA COMEU O MICAU.
- (2) A PARTE QUE A CAICHINHOS DOURADOS DEITO NAS CAMAS DOS URSOS.

As inadequações ortográficas aqui presentes podem ser consideradas, na verdade, marcas da oralidade referendadas pela pronúncia da palavra que varia segundo a região ou o dialeto. Em “*minininha*” a letra *e* foi substituída pela letra *i* por conta da produção do som [i] nesse contexto e isso se evidenciou na escrita pela relação feita pela criança que está lançando mão de hipóteses alfabéticas.

Já o “*micau*” teve a ausência da letra *n* e a troca do da letra *g* pelo *c*. No primeiro caso pode-se dizer que a criança está lançando mão da hipótese monogâmica entre sons e letras e neste caso a articulação do *n* pré consonantal será travada (LEMLE, 2005: 29). Já a segunda hipótese a ser levantada com relação a troca de letras - *c* por *g* - pode ser justificada visto que neste caso, a articulação dos fonemas /g/ (oclusiva sonora) e do /k/ (oclusiva surda) se dá pelas velares, ou seja, as duas consoantes precisam articular uma mesma parte do aparelho fonador para emitir seus sons (CAGLIARI, 1991). Mais uma vez a marca fonológica está presente na hipótese escrita da criança, pois a articulação dos sons trocados é muito parecida e isso poderá favorecer o equívoco.

Em “*deito*” fica evidente que o “aluno escreve como pronúncia”, ou seja, a lógica presente nesse registro escrito é de “falta a aprendizagem das restrições que a posição na palavra impõe à distribuição das letras e dos sons” (LEMLE, 2005: 30).

Outras sete crianças mostraram, além de problemas ortográficos, equívocos na segmentação das palavras. Para melhor visualizar essas marcas, seguem abaixo as produções<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> Os equívocos analisados neste artigo estão grifados.

**Quadro 1** – Produções de frases das participantes

Produção da Criança	Produção Revisada Ortograficamente
(3) <i>APRTEDONIGAU</i>	A PARTE DO MINGAU.
(4) <i>A ORA QUIFISE LMICAL</i>	A HORA QUE FEZ MINGAU.
(5) <i>ACAXIODORADO E TAVACO USO SOCORO</i>	A CACHINHOS DOURADOS ESTAVA COM O URSO. SOCORRO!
(6) <i>AAAA SOCORO MOSAZE DECE USO</i>	AH, AH, AH! SOCORRO! ME SALVE DESSE URSO!
(7) <i>AUQUEI DE ITO NA MIA CAMA E STALI CASINHO DORADO SAIL CORENO.</i>	ALGUÉM DEITOU NA MINHA CAMA E DAÍ CACHINHOS DOURADOS SAIU CORRENDO.
(8) <i>EU SOTE DA PATIQUE A MININA COME O MNI HAU</i>	EU GOSTEI DA PARTE QUE A MENINA COMEU O MINGAU.
(9) <i>QUE ELA SE ASUSTOU COM OS URSOS E ELA COREU PORQUE ELA AXOU QUEO URSOS IÃO COMELA EAI ELA XEGOU NA CASA DELA.</i>	QUE ELA SE ASSUSTOU COM OS URSOS E ELA CORREU PORQUE ELA ACHOU QUE OS URSOS IAM COMÊ-LA E AÍ ELA CHEGOU NA CASA DELA.

Nos exemplos acima percebe-se que, onde há hipossegmentação de palavras – *APRTEDONIGAU*; *QUIFISE*; *ACAXIODORADO*; *TAVACO*; *MOSAZE*; *PATIQUE*; *QUEO*; *EAI* – pode-se afirmar, sob o enfoque estruturalista de Camara Jr. (1970), que essas junções entre palavras acontecem porque os vocábulos (fonológicos) se definem pela acentuação, e o artigo *A* em *ACAXIO*, por exemplo, não se caracteriza como palavra fonológica, mas é visto como parte do vocábulo fonológico CACHINHOS que apresenta acento. Nesta situação ainda se observa que a justificativa da forma dependente do vocábulo formal esta presente, pois o artigo não funciona isoladamente, ou seja, neste caso precisa da palavra cachinhos para que haja comunicação suficiente no contexto da frase. O mesmo ocorre nos registros *APRTE*, *DONIGAU*, *QUIFISE*, *MOSAZE*, *PATIQUE* e *QUEO*, pois nestas situações artigos, pronomes e preposições não se bastam para seu funcionamento.

No exemplo *CAXIODORADO* tem-se a formação de um vocábulo composto, ou seja, dois vocábulos formais passam a constituir um único, pois nome e segundo nome da personagem remetem-se a uma única pessoa – Cachinhos Dourados.

Nos exemplos em que são hipersegmentadas palavras como: *E TAVACO*; *MNI HAU* – a criança de fato está separando as sílabas da palavra (ainda que em *E TAVACO* tenha um problema adicional pela falta da consoante final da primeira sílaba). Já em *DE ITO* pode-se dizer que trata-se de outro problema, pois as sílabas seriam *dei-* e *-to(u)*. Acredita-se que nesta situação os erros cometidos sejam de hipercorreção, pois as palavras poderiam ser conhecidas pelas crianças. Para confirmar essa afirmação pretende-se investigar melhor outras tentativas de escrita e buscar comparativos para uma indicação mais precisa sobre esse exemplo de escrita.

## Considerações finais

Após a análise dos registros apresentados pelas crianças participantes deste estudo, percebeu-se a hipótese

inicial foi confirmada, pois nas situações verificadas o que fundamenta a noção de palavra na construção das frases perpassa por aspectos ligados a fala e a consequência disso são os equívocos pautados na relação monogâmica um para um entre letras e sons (e vice-versa).

Além disso, pode-se indicar que o processo de aquisição da linguagem escrita aqui observado desenvolve-se com evidências pontuais indicadas na teoria estruturalista, a qual indica conceitos aqui apresentados como o de vocábulo formal livre ou dependente e, ainda o de vocábulo fonológico.

A partir destas primeiras impressões pode-se indicar que o trabalho do professor alfabetizador deverá estar voltado num primeiro momento ao desenvolvimento da consciência das crianças de que a hipótese monogâmica é inviável, avançando assim para um nível de entendimento sobre a língua mais apurado, o qual perpassa pelo entendimento poligâmico condicionado à posição, ou seja, “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (LEMLE, 2005: 29). Essa passagem é indicada como fundamental para a construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do sistema de escrita do português brasileiro, segundo Miriam Lemle (2005) e é o que a presente pesquisadora crê que seja o próximo momento de ação pedagógica no processo de alfabetização que os participantes deste estudo devam vivenciar.

Isto posto, é fundamental compreender que se faz necessária “a reflexão sobre métodos de ensino que dêem prioridade às habilidades efetivas de ler, escrever e a toda forma de expressão linguística” (GUARESI, 2012: 73) e esta prática deverá sobrepor-se ao ensino puramente gramatical. Desta forma, deve-se desenvolver um modelo de intervenção pedagógica capaz de prevenir lacunas de aprendizagem da linguagem escrita, possibilitando aos alfabetizando maior apropriação da norma-padrão e compreensão das prescrições da ortografia lexical e gramatical, perpassando pela compreensão do que vem a ser uma palavra e quais seus valores num dado contexto sintático.

## Referências

- BASÍLIO, Margarida. O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 20: Especial, 2004 (71-84). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502004000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502004000300007&script=sci_arttext)>. Acessado em: 04 jan. 2010.
- BYRNE, Brian. *The foundation of literacy: the child's acquisition of the alphabetic principle*. UK: Psychology Press, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.
- GUARESI, Ronei. Influência da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela (in)consciência. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei. (Org.). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- KEHDI, Valter. *Morfemas do português*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- LAROCA, Maria Nazaré de Carvalho. *Manual de morfologia do português*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2005.
- MAREC-BRETON, Nathalie; GOMBERT, Jean Emile. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina. (Org.). *Psicologia educacional – questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- MOTA, Marcia Elia da. Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. *Psic*, v. 8, n. 2, p. 131-138, 2007.
- NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter; BINDMAN, Miriam. E quem se preocupa com a ortografia? In: CARDOSO-MARTINS, Claudia. (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIRES, Fatima. *O Impacto do ensino de estratégias morfológicas no desenvolvimento da escrita: um estudo de intervenção [The impact of explicit teaching of morphological strategies on the development of spelling: an intervention study]*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação de Lisboa, 2010.
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- SPENCER, Andrew. *Morphological theory: an introduction to word structure in Generative Grammar*. Malden: Blackwell Publishers, 1991.
- ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido: 30 de agosto de 2012

Aprovado: 20 de setembro de 2012

Contato: viviane\_profe@hotmail.com; srkguimaraes@uol.com.br