

Indícios de reestruturação do conhecimento fonológico da criança em dados de reparo na escrita inicial

Clues of children's phonological knowledge restructuring in repair data found in their early writing development

Ana Ruth Moresco Miranda
Ana Paula Nobre da Cunha

Universidade Federal de Pelotas – Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil



Resumo: Neste artigo, exploramos dados de reparo encontrados na escrita espontânea de crianças em início de escolarização, a fim de estabelecermos relações com a fonologia. Os reparos realizados pelas crianças em suas escritas iniciais, especificamente aqueles referentes à grafia de nasais pós-vocálicas e de segmentações não convencionais, servem de base para a análise de processos de reestruturação do conhecimento fonológico infantil. A sustentação teórica para o tratamento dos dados ancora-se no Modelo de Redescrição Representacional (MRR), proposto por Karmiloff-Smith (1986, 1994). Os indícios analisados permitem-nos argumentar que o contato com a escrita alfabética favorece a reestruturação das representações fonológicas: no caso das nasais, de uma estrutura monofonêmica para bifonêmica e, no caso da noção de palavra, de uma concepção em que o clítico é percebido como sílaba pretônica para outra que comporta a ideia de palavra fonológica e também a de grupo clítico.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; Conhecimento fonológico; Redescrição representacional; Fonologia e escrita inicial

Abstract: In this paper, we have analyzed repair data found in the spontaneous writing of children in their early literacy so that relations could be established with Phonology. Repairs made by children in their early writings, mainly the ones regarding the spelling of post-vocalic nasals and non-conventional segmentations, were used as support for the analysis of restructuring processes of children's phonological knowledge. The theoretical basis for data analysis was Karmiloff-Smith's Representational Redescription Model (RRM) (1986, 1994). Results of our analysis enable us to state that the contact with alphabetic writing favors the restructuring of phonological representations: in the case of nasals, from a monophonemic structure to a biphonemic one and, in the case of the notion of word, from a conception in which the clitic is perceived as a pretonic syllable to one that encompasses both the ideas of phonological word and clitic group.

Keywords: Language acquisition; Phonological knowledge; Representational redescription; Phonology and early writings

1 Introdução

A aquisição da escrita é um processo complexo que exige da criança a construção de um novo conhecimento e envolve tanto sua capacidade de abstração como de reflexão. Durante esse processo, será necessário que sejam feitas retomadas, as quais podem trazer, para o nível da consciência, conhecimentos já internalizados sobre a língua e sua estrutura, especialmente aqueles conhecimentos do âmbito da fonologia, por se tratar de exercício de apropriação de um sistema de escrita que tem base alfabética.

A atividade de escrita espontânea cria um espaço em que a reflexão e a ação da criança sobre a língua podem ser observadas. É, pois, o lugar privilegiado para o pesquisador que tem a oportunidade de vislumbrar as incertezas e também as hipóteses com as quais a criança opera nesse percurso.

Neste artigo¹, temos o objetivo de analisar dados de reparo produzidos espontaneamente pelas crianças em suas escritas, a fim de que possamos buscar indícios

¹ Apoio CNPq Processo 309199/2011-5 e FAPERGS Processo 11/1294-0.

de atualização² do conhecimento fonológico. O foco do estudo incide em dados de reparo que consideramos estarem relacionados a dificuldades representacionais, a saber, os referentes às grafias de nasais pós-vocálicas (MIRANDA, 2007) e às segmentações não convencionais (CUNHA, 2004).

Mesmo que os processos reorganizacionais ocorram internamente e, por isso, não sejam diretamente observáveis, dados de reparo nos permitem realizar inferências, por meio da sequência comportamental expressa no ajuste feito pela criança em sua escrita, a respeito da relação entre metaprocessos inconscientes e aqueles que podem estar disponíveis ao acesso consciente, ainda que sem a possibilidade de explicitação verbal.

O Modelo de Redescritção Representacional (MRR), de Karmiloff-Smith (1986), segundo o qual, o conhecimento pode ir assumindo diferentes formatos que ficam disponíveis ao sistema cognitivo, desde um nível implícito (procedimental) a outros mais explícitos (E1, E2 e E3), dá sustentação teórica a análise de dados realizada.

2 Considerações sobre a fonologia e a escrita inicial

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que há fortes conexões entre a aquisição da fonologia e a aquisição/aprendizagem da escrita alfabética, sem desconsiderar, entretanto, as especificidades de cada um desses processos. Por essa perspectiva, torna-se possível estabelecer relações entre a escrita inicial e as representações fonológicas, na medida em que resultados de análises de dados de produções escritas de crianças das séries iniciais dialogam com aqueles obtidos em pesquisas sobre o desenvolvimento fonológico e também sobre a gramática de sons do modelo adulto. A ideia de que há um estreito vínculo entre esses campos de investigação advém do fato de, durante o processo de aquisição da escrita, a criança mostrar uma tendência à exploração do velho, seu conhecimento da língua, para a ancoragem do novo, o sistema de escrita que está sendo apreendido.

Em se considerando as especificidades de cada um dos processos, compreendemos que a aquisição da linguagem oral é dinâmica, pois se desenvolve de forma espontânea, em um curto intervalo de tempo e sem que a criança receba instrução específica para isso. Por este ponto de vista, a criança constrói gradativamente a fonologia de sua língua, por força da interação entre os mecanismos inatos (GU) e o input oferecido pelo ambiente em que a linguagem está se desenvolvendo, desde os estágios iniciais, que independem das propriedades específicas das línguas, até os estágios finais, aos quais essas propriedades estão condicionadas. Em contrapartida, a aquisição da escrita pressupõe ensino sistemático e exige que a criança

vença obstáculos cognitivos bastante complexos, uma vez que compreender o princípio alfabético da escrita – a correspondência entre grafemas e fonemas – não é tarefa simples e será imprescindível para que ela compreenda uma estrutura que é própria do sistema de escrita.

Estudiosos da aquisição enfocam a relação entre fonologia e ortografia a partir de diferentes modos de abordagem, de um lado, os que investigam o efeito das capacidades metafonológicas sobre o desempenho na escrita; de outro, os que visam discutir os efeitos da escrita sobre o conhecimento fonológico dos aprendizes. Goswami e Bryant (1990), por exemplo, defendem a ideia de que a consciência fonológica pode trazer efeito positivo para a alfabetização, em especial, no processamento da informação fonológica, gerando melhorias na memória e permitindo maior precisão na recuperação de palavras novas. Outra vertente, na qual se insere este trabalho, volta o olhar para as representações fonológicas e as interpreta como formas que sofrem processos reestruturantes por efeito do contato com a escrita.

Schwindt et al. (2007), Miranda (2007, 2009, 2012) e Cristófaros-Silva (2010), entre outros, evidenciam em seus estudos uma via de mão dupla, isto é, um efeito de reciprocidade entre fonologia e ortografia. Segundo Miranda (2009a), o contato com a escrita inicial, subsidiada pelo conhecimento fonológico, é capaz de modificar as representações construídas na primeira infância sobre o sistema sonoro da língua. A relação estabelecida entre a escrita inicial e o conhecimento linguístico, especialmente o fonológico, fundamentam a leitura que propomos para os dados apresentados neste trabalho. Tal relação sustenta a ideia, já referida, de que a partir da atualização do conhecimento linguístico, decorrente do processo de aquisição da escrita alfabética, os sujeitos são capazes de reestruturar suas representações fonológicas³.

Ao estabelecer esse tipo de relação entre fonologia e as representações gráficas iniciais, assumimos que o processamento da linguagem sofre os efeitos da aquisição da escrita, posição com a qual, de modo geral, concordam estudiosos do campo da psicologia, da linguística e da

² De acordo com Crystal (1988, p. 35), atualização é a “expressão física de uma unidade linguística abstrata”, seguindo essa ideia, podemos dizer que qualquer forma subjacente tem uma atualização correspondente em substância, isto é, fonemas são atualizados em fones, morfemas, em morfemas e representações fonológicas – fonemas, traços, sílabas e palavras –, em produções orais e escritas.

³ Salienciamos que no processo de aquisição fonológica também ocorrem reestruturações que afetam o modo de processamento da informação linguística, conforme apontam os estudos de Macken (1992), segundo os quais a criança em fase inicial do desenvolvimento fonológico começa a produzir e perceber unidades maiores, como a palavra, passando, subsequentemente, a realizar análises que a levam a processar informações estruturais menores, tais como o pé, a sílaba, o segmento e os traços. Consideramos, no entanto, ambas as visões complementares por tratarem de processos de natureza distinta.

educação. Para Frith (1998, p. 1051), por exemplo, a ação de um vírus sobre o organismo é uma boa ilustração acerca da mudança que ocorre na forma como a linguagem é processada, pois, após a aquisição de um sistema alfabético de escrita, o sistema de processamento que antes trabalhava com palavras inteiras, passa automaticamente a quebrá-las nos componentes sonoros que a constituem.

Essa nova forma de processar a linguagem, resultado do impacto da apropriação do sistema de escrita sobre o sistema de processamento, pressupõe uma retomada dos conhecimentos fonológicos já construídos, sejam eles melódicos ou prosódicos.

3 As representações e os processos de redescrição

A adição do prefixo grego ‘meta’⁴ a itens lexicais como ‘processo’, ‘conhecimento’ e ‘linguagem’ agrega a essas palavras a ideia de ‘consciência’ e ‘explicitude’. Conceitos como os que correspondem aos termos ‘metaprocessual’, ‘metaconhecimento’ e ‘metalinguístico’ estão no centro das discussões de cunho desenvolvimental, as quais, na maioria das vezes, operam com dicotomias em que a presença ou ausência do radical se relaciona a noções de consciência *versus* inconsciência e explícito *versus* implícito.

Considerando que o sistema representacional humano é mais complexo do que pode abarcar uma visão dicotômica, Karmiloff-Smith (1986, 1994), em seu Modelo de Redescrição Representacional (MRR), postula quatro níveis representacionais hierarquicamente ordenados, correspondentes a diferentes formatos que o conhecimento pode assumir em nossa mente⁵, a saber: Implícito (I), Explícito 1 (E1), Explícito 2 (E2) e Explícito 3 (E3). A redescrição, nas palavras da autora, “é o processo mediante o qual a informação que se encontra implícita **na** mente chega a converter-se em conhecimento explícito **para** a mente, primeiro dentro de um domínio e, posteriormente, em diferentes domínios”⁶ (KARMILOFF-SMITH, 1994, p. 36).

O primeiro nível do MRR contém informações suficientes para garantir a realização de determinado procedimento, mas o conhecimento não está definido representacionalmente, pois, para a autora, se tratam de respostas do organismo ao meio. Nesse formato, as representações novas vão sendo armazenadas independentes umas das outras, não possuem vínculos representacionais intra ou interdomínios e são, relativamente, inflexíveis.

O segundo nível, E1, traz a redescrição do conhecimento procedimental que, vale salientar, se mantém intacto, já que pelo modelo proposto a mudança representacional cria novo formato sem que o antigo

seja abandonado. As representações desse nível são mais flexíveis e estão abertas a vínculos representacionais intra e interdomínios. Nesse formato, o conhecimento passa a estar explícito apenas para o sistema, não para o sujeito.

Os dois níveis subsequentes, E2 e E3, são os que permitem o acesso consciente, mas apenas o último prevê verbalização, pois é no E3 que o conhecimento se recodifica em um código comum a todos os sistemas⁸. As representações E2, que são redesccrições de E1, apesar de acessíveis à consciência estão em um código representacional semelhante ao das representações E1.

No que tange às representações linguísticas, a autora considera que elas são também passíveis de redescrição e transformam-se em objeto de atenção linguística para além de sua utilização direta em situações comunicativas que envolvem tanto a compreensão como a produção (KARMILOFF-SMITH, 1994, p. 71). No caso das crianças pequenas, há muitos indícios de que elas são capazes de explorar o conhecimento linguístico que têm armazenado – daí a ideia do pequeno linguista –, ainda que as representações resultantes do processo inicial de aquisição não sejam flexíveis e manipuláveis e, portanto, não estejam disponíveis como dados para a reflexão metalinguística.

Níveis de explicitação anteriores à capacidade de verbalização, que podem ser observados em dados de aquisição, são captados pela proposta da autora. Exemplos que denotam reflexão, tais como os erros de aparição tardia, isto é, casos em que a criança produzia determinadas estruturas condizentes com o *output* adulto, mas deixa de produzi-las em momento subsequente do desenvolvimento (a chamada Curva em U)⁹, ou ainda em autocorreções, como observado no exemplo em (1)¹⁰, no diálogo entre mãe e filha (com idade de 3 anos e 1 mês):

(1) Mãe: o dominó era de letrinhas, filha?

Lais¹¹: [ɛ de pi'ka] ... [de pe'ka] ... [de pes'ka] ...
[de pe:s'ka] ... [de pes'ka:]

⁴ De acordo com Câmara Jr. (1975, p. 243), esse prefixo em palavras como ‘metanálise’ e ‘metalingua’ tem o sentido de ‘ultrapasse’, em consonância com ‘metafísica’.

⁵ A redescrição ocorre iterativamente sobre as representações. O modelo não prevê a existência de estágios e se desenvolve de forma recorrente dentro de microdomínios ao longo do desenvolvimento e também na idade adulta (cf. KARMILOFF-SMITH, 1992, p. 36).

⁶ Para a autora, *um domínio é um conjunto de representações que sustentam uma área específica de conhecimento, tal como a linguagem, o número, a física, etc.* (op. Cit. 1994:23).

⁷ Tradução nossa, grifo da autora.

⁸ A distinção entre estes dois níveis que implicam acesso consciente, E2/E3, é de difícil observação empírica, por isso, a autora em vários estudos trata-os conjuntamente. Neste artigo, no entanto, pela natureza de nossos dados, manteremos a distinção entre estes dois níveis.

⁹ Conferir Strauss (1982).

¹⁰ Dado já explorado em Miranda (2009).

¹¹ No dialeto falado pela criança, os clíticos ‘me’, ‘te’, ‘se’ e ‘lhe’ são pronunciados sem o alçamento da vogal.

No contexto em que a produção da criança se insere, a mãe, não tendo entendido a primeira produção, [ɛ de pr'ka], por seu teor inusitado e foneticamente diferente do alvo, não dá atenção ao que Laís disse. A menina, diante da atitude de sua interlocutora, passa a produzir, como se fosse para si, as formas subsequentes, procurando alcançar o alvo com a coda medial, exatamente em um período de seu desenvolvimento no qual a produção da fricativa em coda medial era ainda instável.

Podemos mencionar também exemplos de produções de crianças bem pequenas, Valentin (3 anos e 11 meses) e Gonçalo (2 anos e 5 meses), em que o seu comportamento linguístico pode ser interpretado como dados empíricos de representação E1. Os dados estão em (2) e (3)¹².

- (2) Valentin: a tia Ana comprou vinho por quê?
Prima: Pra beber.
Valentin: eu não tomo vinho ... eu como ovinho... é bem fresquinho.
- (3) Gonçalo: lua parece com rua.

Nos três exemplos observados, o primeiro de reparo e os outros dois de comentários espontâneos que denotam algum tipo de reflexão linguística, temos indícios de comportamentos que podem estar relacionados a representações do nível E1 em (2) e (3) e E2 em (1). Os exemplos (2) e (3) não parecem ser de simples maestria procedimental, tampouco se poderia dizer que haveria aí uma atividade metalinguística, já que para isso teria de haver reflexão e intencionalidade. Já em (1), podemos considerar este autorreparo como característico de uma representação E2, à medida que a menina se volta para a estrutura interna da sílaba com a intenção de produzir uma forma condizente com o alvo adulto.

4 Considerações metodológicas

Os dados que apresentamos neste trabalho foram retirados de textos que pertencem ao BATALE (Banco de Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE/FaE/UFPeL). Os textos do Banco foram coletados, ao longo de quatro anos, por meio de oficinas, que visavam à produção de textos espontâneos.

As crianças que produziram esses textos tinham, à época das coletas, entre 8 e 12 anos e frequentavam as quatro primeiras séries de duas escolas de Pelotas/RS, uma da rede pública e outra da particular, ambas com projetos pedagógicos semelhantes para as séries iniciais.

Selecionamos para o presente estudo excertos significativos que ilustram o tipo de reparo que ana-

lisamos, isto é, dados de escrita que apresentam algum tipo de alteração na sua forma gráfica original, os quais podem ser observados tanto em marcas de rasuras como em variações na grafia de uma mesma palavra dentro de um mesmo texto.

5 A nasalidade do português e sua aquisição oral e escrita

A nasalidade em português é tema que, desde Câmara Jr (1970), tem atraído a atenção dos fonólogos e a principal pergunta a ser respondida pelos estudos é referente à representação fonológica de vogais nasalizadas no sistema da língua. Pares mínimos como 'lenda'-'leda', 'canto'-'cato' e 'cinto'-'cito', por exemplo, podem receber diferentes interpretações no que tange à sua forma fonológica. Na literatura, três são as posições defendidas em relação à constituição da nasalidade: trata-se de i) uma sequência /VN/; ii) uma sequência /V/ mais um traço [nasal] flutuante; iii) uma vogal nasal.

Seguindo a tradição matosiana, Bisol (2002) argumenta em favor da proposta (i), de uma estrutura /VN/, enquanto Mateus e Andrade (2000), também em uma perspectiva bifonêmica e com base no mesmo conjunto de argumentos de Bisol, defendem a proposta (ii), ou seja, a presença de um traço autosegmental flutuante que se associa à sílaba, mas não produz estruturas com coda, ainda que ocupe posição na camada esquelética. A proposta (iii), de Costa e Freitas (2001), diferentemente das anteriores, prevê uma estrutura monofonêmica, o que pressupõe a existência de vogais nasais no inventário da língua.

Os argumentos relativos ao funcionamento do sistema, compartilhados por autores identificados com as propostas (i) e (ii), estão apresentados em (4), de acordo com Bisol (2002, p. 502)¹⁴:

¹² Optamos por uma escrita ortográfica porque não estão em jogo aspectos relacionados à fonologia das crianças. Ambas, neste período do desenvolvimento linguístico, não produzem o 'r-fraco' nas posições de ataque e coda medial. Valentin diz '[fes]quinho' e Gonçalo, 'pa[l]ece', por exemplo.

¹³ Este Banco começou a ser criado em 2001 e é composto por vários extratos: (i) textos produzidos, entre os anos de 2001 a 2004, por crianças de 1ª a 4ª série de duas escolas, uma pública e outra particular, da cidade de Pelotas-RS; (ii) textos de 1º a 4º ano produzidos por crianças portuguesas da região de Lisboa, em 2008; (iii) textos produzidos por crianças de 1º a 4º ano de duas escolas públicas, da cidade de Pelotas-RS, coletados em 2009; (iv) textos longitudinais de 15 alunos de EJA, coletados em 2009 em escola pública da cidade de Pelotas-RS; (v) textos de 1º a 3º ano produzidos por crianças portuguesas da região do Porto, em 2009.

¹⁴ Fatos da diacronia da língua vão ao encontro dos fatos observados sincronicamente, como propõe Silva (1996:69), ao ressaltar que vogais nasalizadas de hoje derivam de uma sequência vogal mais consoante nasal homossilábica; e que a consoante nasal intervocálica, suprimida nas formas latinas, deixou sua marca na vogal precedente, como exemplificam as palavras 'lã' e 'mão', derivadas das formas latinas 'lana' e 'manu'.

(4)

| | Argumentos para nasalidade bifonêmica | Exemplos |
|----|---|------------------------------------|
| a. | seguindo nasal, o ‘r’ é sempre forte, como depois de outras consoantes | ‘honra’, ‘israel’, ‘melro’ |
| b. | não há vogal nasal em hiato: nasalidade desaparece ou a nasal realiza-se como ataque em situações nas quais o hiato se formaria | ‘bom’-‘boa’; ‘valentoN’-valentona’ |
| c. | o prefixo in- diante de líquida desnasaliza em decorrência da assimilação | ‘ilegal’; ‘irracional’ |
| d. | o prefixo -in diante de palavra iniciada por vogal tem a nasal incorporada ao ataque da sílaba | ‘inacabado’ |
| e. | o acento proparoxítono não pula a vogal nasalizada | ‘capenga’, não *cápenga |
| f. | o sândi é bloqueado | lã azul, não *lãzul |

Já em relação à representação monofonêmica, são trazidos argumentos que se embasam em evidências extraídas de dados de aquisição, especialmente, ao não uso de estratégias de seleção para palavras com vogais nasais por crianças portuguesas em fase de desenvolvimento fonológico, as quais, por não produzirem codas, evitam a produção de palavras com codas fricativas, mas não apresentam comportamento similar em relação às nasais. Esses fatos da aquisição foram interpretados por Freitas (1997) como um indicativo de que as vogais nasais são adquiridas precocemente, antes mesmo de estarem disponíveis às crianças as estruturas silábicas que contêm coda, ou seja, CVC. Da sincronia, Costa e Freitas (2001) acrescem à sua argumentação o fato de não haver nasalização fonética no português europeu, variedade em que palavras como ‘bacana’ e ‘cama’ são pronunciadas sem nasalidade vocálica. Tal observação é, para os autores, um contra-argumento à proposta de um traço autossegmental [nasal] flutuante.

É robusto o conjunto de evidências sincrônicas posto em favor da posição bifonêmica, enquanto o fato sincrônico apontado como evidência para a versão monofonêmica da nasalidade mostra-se frágil à medida que não se aplica à variedade brasileira do português, tanto porque a nasalidade da vogal da sílaba anterior à nasal do ataque é uma marca de todos os dialetos brasileiros (‘c[ã]ma’ e não ‘c[a]ma’), ou porque, em muitos dialetos, a consoante pós-vocálica é pronunciada pelos falantes (‘c[ãⁿ]ta’ ou ‘c[ã]ta’).

A proposta de vogais nasais lexicais tem como consequência o aumento do inventário fonêmico das vogais do português, em vez de sete passam a ser doze, o que fere o princípio de economia dos sistemas linguísticos. Apesar disso tudo, se considerarmos aspectos desenvolvimentais para a seleção da proposta mais adequada ao tratamento da nasalidade na língua, poderemos desenvolver outra linha de raciocínio, partindo de perguntas que podem ser assim formuladas: Quais são as evidências disponíveis às

crianças no input que recebem? Como conciliar análises de base sincrônica com os resultados obtidos em dados de aquisição? Qual a relação entre modelos de fonologia adulta e o conhecimento fonológico das crianças? A fim de respondermos a essas questões, faremos uma breve síntese dos resultados de pesquisas de aquisição da linguagem oral, observando o modo como eles podem dialogar com as duas posições assumidas pelos pesquisadores em relação à nasalidade, se bi ou monofonêmica.

Há uma tendência nos estudos sobre desenvolvimento fonológico em relacionar aquisição melódica e prosódica, o que significa dizer que a produção de determinados segmentos estaria condicionada à disponibilidade de estruturas silábicas no sistema do aprendiz. Por exemplo, se consideramos a fricativa coronal [s], temos a emergência do segmento primeiramente em posição de ataque (‘[s]apo’ e ‘ma[s]a’) e muitos meses depois, na posição de coda (‘go[s]to’ e ‘fe[s]ta’)¹⁵. São unânimes as pesquisas a apontar, de um lado, a aquisição precoce das nasais – labiais e coronais – e das plosivas e, de outro, a emergência tardia das líquidas, especialmente do ‘r-fraco’¹⁶. Podemos observar ainda nas pesquisas sobre aquisição fonológica¹⁷ que a nasal é adquirida nos primeiros estágios do desenvolvimento fonológico e sua emergência ocorre de forma quase simultânea no ataque e no que seria a posição de coda, diferentemente do que se verifica em relação às fricativas e às róticas. No que diz respeito à sequência de aquisição das estruturas silábicas e à ramificação da rima, temos a ordem apresentada em (5):

(5)

| | |
|-----------------------|--|
| estrutura silábica | CV > CVV > CVC > CCV |
| preenchimento da rima | CVC _[nasal] > CVC _[fricativa] > CVC _[rótica] ¹ . |

A sílaba canônica CV é a primeira estrutura a ser adquirida, juntamente com aquela composta apenas pelo núcleo, V. Em seguida, quase simultaneamente, o núcleo ramificado, que corresponde ao ditongo, passa a integrar o inventário das crianças. As estruturas subsequentes surgem mais tardiamente, primeiro a coda e depois o ataque ramificado, o encontro consonantal. Os estudos de Miranda (2009, 2012), que se baseiam em resultados como esses, recém expressos, e exploram dados longitudinais, mostram que a vogal nasal é produzida nos dados da criança estudada, Láis, primeiramente como uma vogal simples nasal (1:10) e, em seguida, como uma sequência

¹⁵ Conferir Matzenauer-Hernandorena (1990) sobre aquisição de segmentos, traços e estruturas silábicas com base em uma amostra transversal.

¹⁶ Conferir Miranda (1996) sobre aquisição das róticas.

¹⁷ Conferir Lamprecht et al. (2004), livro que compila resultados de pesquisas desenvolvidas na PUCRS, ao longo de 20 anos.

¹⁸ Matzenauer-Hernandorena (1990) não considera nesta escala a lateral por considerar que o input dirigido à criança possui uma semivogal (‘sa[w]’ e ‘fã[w]ta’).

vogal mais segmento nasal com ponto de articulação da consoante seguinte¹⁸ (2:04). Tais fatos são confrontados com outros referentes à produção de estruturas CVC, com fricativa e com rótica, e os resultados revelam que essas consoantes somente são produzidas na posição de coda quando a criança tem 3 anos e 3 anos e 4 meses, respectivamente.

A diferença de quase um ano no tempo de aquisição é considerada pela autora como uma evidência de que a criança não está atribuindo à estrutura CVN o mesmo estatuto que atribui às CVC_[fricativa] e CVC_[rótica], mas sim pode estar interpretando-a como CVV e, portanto, uma estrutura sem coda, em última instância, como uma sílaba aberta. Por essa proposta, temos uma divergência, especialmente, em relação àquelas apresentadas em (i) e (ii). Quanto à proposta (iii), não há divergência e talvez seja essa a que melhor se conecte com o funcionamento da gramática infantil. A seguir, com base nos dados de escrita e também na ideia de que a aquisição do sistema alfabético é capaz de afetar as representações construídas pelas crianças em seu processo de aquisição fonológica, retomaremos esta discussão à luz do MRR.

O levantamento realizado nos dados do BATALE, relativo aos erros encontrados na grafia das estruturas CVC, considerando-se o tipo de consoante que deveria estar grafada na posição pós-vocálica, resultou em uma distribuição que converge para resultados como aqueles encontrados por Abaurre (1988), os quais mencionam a alta incidência de erros na grafia das vogais nasais pós-vocálicas. Em seu estudo, a autora chama atenção para o fato de ser esta uma grafia problemática à criança, possivelmente pelo fato de ser contraintuitiva.

Devemos considerar que na produção de estruturas CVN, há uma sobreposição da nasalidade (do murmúrio nasal) sobre a vogal à sua esquerda, o que afeta drasticamente o timbre vocálico e faz com que a porção consonantal fique subsumida, fatos que parecem colaborar para que a criança as perceba como uma unidade de rima, um segmento único, o que vai ao encontro da proposta (iii).

Os resultados obtidos, ao computarmos os dados e distribuímos os erros em razão do tipo de consoante, chegam a 3/4 de grafias incorretas envolvendo nasais. É importante salientar que não estão computados aí casos em que houve apenas erros de natureza ortográfica, do tipo trocas de ‘n’ por ‘m’ e *vice-versa*. Em (6), trazemos alguns exemplos representativos do tipo de dado encontrado.

(6)

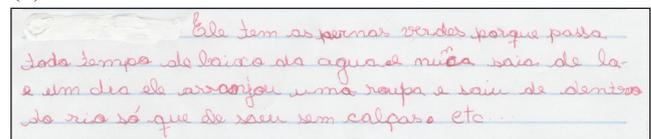
| | | |
|--------------------------|---------------------|------------------------|
| ‘espatalho’ (espantalho) | ‘mitira’ (mentira) | ‘grades’ (grandes) |
| ‘corde’ (grande) | ‘faleado’ (falando) | ‘e cotrou’ (encontrou) |

Em (6), temos uma amostra do tipo de erro extraído dos textos das crianças: a simples omissão da nasal na grafia, como mostram os dados da primeira linha; a mudança na qualidade da vogal, o /a/ grafado como ‘o’ ou como ‘e’¹⁹, nos dois primeiros exemplos da segunda linha; ou ainda a presença de um espaço gráfico delimitando um lugar para a informação sonora que o aprendiz não sabe como registrar, no terceiro dado da segunda linha. Vemos ainda exemplo de metátese na grafia de ‘corde’ para ‘grande’, fenômeno que se caracteriza pelo reposicionamento de segmentos na sílaba ou na palavra.

Todos estes dados, independentemente da estratégia utilizada pela criança para registrar graficamente o segmento nasal, têm em comum o fato de serem exemplos claros da dúvida que se instala no momento em que a escolha gráfica é feita pelo aprendiz. Tal fato é por nós interpretado como um indício de que a representação fonológica da criança, porque não condiz com a representação gráfica consagrada pelo sistema de escrita da língua, precisará ser atualizada. Nesse sentido, será este o momento para que a redescritção ocorra e o conhecimento referente às estruturas complexas do português seja modificado, assumindo um formato E2/E3.

Os dados que apresentaremos em (7) e (8) mostram autorreparos, além de estratégias gráficas interessantes empregadas pelas crianças para o registro da nasalidade.

(7)



3ª série

Em (7), o texto produzido por uma menina que cursa a 3ª série da escola particular traz dois exemplos de reparo que envolvem a nasal. No primeiro, a menina ao escrever a palavra ‘nunca’ ensaia a grafia do ‘n’ pós-vocálico e volta atrás, optando pela forma ‘nuca’. Em momento subsequente, possivelmente ao ler o que escreveu, insere

¹⁹ Produção que corresponde à forma alvo do dialeto falado pela criança ‘[ã^m]pa’ e ‘[ãⁿ]ta’, por exemplo.

²⁰ Estas são as duas vogais encontradas nos dados para o registro do /a/ nasalizado. Essa vogal é aquela em que a nasalidade é mais claramente perceptível. Em termos fonológicos, considerando os traços que compõem os segmentos vocálicos, seria mais esperada a presença de ‘o’ em vez da de ‘e’, já que tanto a vogal baixa /a/ como a média /o/ compartilham traço de ponto [dorsal]. A similaridade fonológica entre /a/ e /e/, por seu turno, é nula em termos de ponto, no entanto, a opção da grafia de ‘an’ por ‘e’ é a mais recorrente. Uma explicação para este fato vem dos estudos de percepção. De acordo com Berti, Chacon e Pagliuso (2010), uma possível explicação para o fato advém das similaridades perceptuais entre o [ã] e o [e], uma vez que o sistema auditivo, por não ser de alta fidelidade, impõe modificações aos sons tanto na percepção da amplitude quanto na percepção da frequência (cf. JOHNSON, 1997), fazendo com que as duas vogais apresentem áreas semelhantes de estimulação da membrana basilar.

a nasal como um traço autosssegmental que paira sobre a palavra. No exemplo segundo, temos a grafia da palavra ‘arranjou’ com marcas de reescrita e podemos ver que a primeira tentativa seria ‘arrajou’ e depois a sobreposição do ‘n’ e o resultado ‘arranjou’. Ambos os exemplos coabitam com formas em que a nasal é grafada de acordo com as convenções, ‘tempo’ e ‘dentro’.

(8)

FAZEDO TRICO BO GATO UM BLUZÃO BO GATO
FICO TRÃO I FES UM NOME CA MÃO DE U
I FES UMA MADIA I E GATO FICO RÃO DI

1ª série

O texto em (8), produzido por um menino da 1ª série da escola pública, ilustra de várias formas a problemática desta grafia. Na primeira palavra, vemos a omissão do registro da nasal, ‘fazedo’, e, um pouco adiante, o uso de hipersegmentação e do diacrítico disponível no sistema para registro da nasalidade, ‘me~ga’ para ‘manga’. Podemos pensar, a partir destes dois exemplos, que a vogal envolvida desempenha papel relevante para a escolha gráfica feita pela criança.

No caso da vogal [e], por ser menos perceptível a nasalidade que incide sobre ela, em se comparando a de [a], a simples omissão, como em ‘fazedo’, configura-se como a melhor alternativa diante do impasse. Já no caso de [a], a decisão não será tão simples, pois, conforme recém referimos – no comentário dos dados em (6) e na nota 20 – a vogal ‘e’ é mais facilmente associada à [ã] por causa de uma similaridade acústica entre elas, e a opção da criança é por uma forma em que o ‘e’ é escolhido, mas parece não ser considerado suficiente para representar a vogal [ã] e, por isso, duas informações a mais estão associadas à grafia: o espaço em branco e o til, como um autosssegmento. Não podemos deixar de referir também a grafia da palavra ‘grande’²¹, que nos dados do BATALE apresenta as formas mais inusitadas, ao lermos a última palavra grafada no texto e a primeira da segunda linha, ‘RÃO DI’ e ‘TRÃO’, formas que correspondem a tentativas de grafá-la.

Após a apresentação de dados como esses e também de resultados de estudos de aquisição fonológica que envolvem as nasais podemos constituir um conjunto de argumentos que conspiram em favor da ideia que está na base da discussão proposta, a saber, a de que os dados de escrita são capazes de oferecer elementos para a discussão a respeito das representações fonológicas, uma vez que a aquisição do sistema alfabético de

escrita cria o espaço profícuo para a atualização do conhecimento fonológico adquirido de forma rápida e espontânea pela criança, graças à sua capacidade para construir gramáticas.

A constatação a que chegamos, depois de analisar as propostas para interpretação da nasalidade para o sistema linguístico adulto, é a de que nem sempre, por mais elegantes que elas sejam, serão as melhores para dar conta da gramática da criança. Essa constatação colocamos diante de um impasse: ou aceitamos a proposta que se baseia em um conjunto menos sólido de evidências relativas ao funcionamento da língua, mas está em consonância com os dados das crianças, a de uma vogal lexical nasal; ou procuramos suporte para explicar as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento e que são as responsáveis por mudanças representacionais. Optamos, neste estudo, pela segunda opção e entendemos que o MRR, ao estar na base da reflexão referente ao desenvolvimento fonológico, pode dar apoio teórico às análises bem como oferecer uma possibilidade de que conciliemos a proposta mais bem fundamentada a respeito da nasalidade com os dados produzidos pela criança no processo de aquisição da linguagem, sendo, neste caso, como procuramos mostrar, a aquisição da escrita alfabética o elemento fundamental.

A argumentação que se constrói a partir de (4) só fará sentido para a criança depois que ela atribuir à nasalidade outra estrutura, isto é, quando, de uma representação de vogal nasal, passar a uma que corresponda à estrutura CVN. Para isso, seus conhecimentos sobre a sílaba sofrerão processo de reestruturação e os fatos da língua elencadas por Bisol, os quais exigem relações entre domínios, no mínimo aqueles referentes à morfologia, poderão ser levados em conta e a representação E1 será seguida por representações E2 e E3.

6 A noção de palavra e a segmentação da escrita

Adquirir a escrita, de modo geral, é uma tarefa de grande complexidade. Segundo definição de Rosa (2000, p. 74), “aprender a escrever é, em parte, aprender a identificar e assinalar os limites da palavra gráfica, unidade delimitada por separadores, i. e., por espaços em branco [...]”. Quando se trata, particularmente, da produção de textos, segmentar a escrita não é fácil para uma criança de séries iniciais, considerando-se que a fala, percebida como um contínuo de sinais acústicos, pode ser uma de suas primeiras referências. Essa motivação é facilmente observada em alguns textos bem iniciais, produzidos de maneira espontânea, nos quais as crianças, muitas vezes, escrevem quase sem nenhum espaço em branco, ou com poucas inserções de espaço.

²¹ Nos dados do BATALE há mais de uma dúzia de formas para grafar essa palavra, o que revela sua complexidade representacional, concentrada, especialmente na primeira sílaba.

Devido ao fato de vivermos em uma cultura letrada, desde muito pequena, a criança está exposta ao contato com o texto escrito. No entanto, somente quando ela se vê diante da necessidade de escrever, precisa, de fato, estabelecer critérios sobre onde colocar os espaços no contínuo da fala. Esses critérios vão se definindo à medida que a noção de palavra vai sendo construída e ela começa a reconhecer os limites entre as fronteiras vocabulares. É no contato com a linguagem escrita, institucionalizada, que as reflexões da criança vão se tornando mais sistemáticas e mais rentáveis em termos de compreensão sobre seu funcionamento, “obrigando-a, em um certo sentido, a se tornar mais consciente de sua estrutura e, assim, alcançar uma ideia convencional do que seja e para que serve uma palavra” (cf. ROAZZI e CARVALHO, 1995, p. 499).

De acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 40), “dizemos que ao escrever separamos as palavras. Seria mais adequado dizer que a escrita define a unidade ‘palavra’, já que a escrita nos oferece a melhor definição prática (não teórica) de ‘palavra’: conjunto de letras separadas por espaços em branco”. Conforme Cunha (2004), a inserção e/ou supressão de espaços em branco no texto pode ser motivada, dentre outros fatores, pelo conhecimento prosódico que a criança tem da língua. Quando motivada por seu conhecimento fonológico, é compreensível que muitas vezes a estrutura representada como uma palavra não siga os critérios das normas ortográficas, já que palavra gráfica e palavra fônica nem sempre apresentam isomorfia.

Os estudos de Abaurre (1991), Ferreiro e Pontecorvo (1996), Capristano (2003), Tenani (2004), Cunha (2004), Chacon (2006), dentre outros, apontam as hipossegmentações – estruturas formadas pela falta de espaço entre fronteiras vocabulares – como o tipo de segmentação não convencional que predomina nos primeiros textos infantis, independentemente, da língua, da tradição escolar e do tipo de *script* (FERREIRO e PONTECORVO, 1996). No começo da aquisição da escrita é muito mais comum a criança entender a palavra como um enunciado do que como uma unidade gramatical ou semântica, por isso a maior tendência à hipossegmentação.

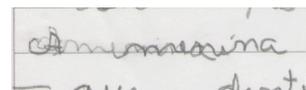
Nos textos iniciais, encontramos, com frequência, estruturas mais longas, sem inserção de espaços, como por exemplo, ‘tinhaumabruxa’ ou ‘onomedelae Andreia’. Mesmo nos textos que apresentam uma segmentação mais próxima ao padrão, de acordo com Cunha (2004), a dificuldade maior centra-se em estruturas com uma ou duas letras, as quais, de modo geral, não são reconhecidas pela criança como palavra e, portanto, são unidas a uma palavra de conteúdo adjacente. Isso acontece, particularmente, com os clíticos da língua, que são comumente grafados como se fizessem parte da palavra de conteúdo a que se referem, por exemplo, ‘acasa’, ‘domenino’, ‘techeirar’.

Segundo Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 64), quando as crianças começam a produzir textos, sua escrita “parte de formas unidas (em geral, segundo critérios gráficos e sintáticos) e evolui para uma segmentação cada vez mais completa”. Com o decorrer do processo, aparecem os casos de hipersegmentação – inserção de um espaço indevido dentro dos limites da palavra –, o que se pode atribuir a um possível processo de reestruturação das partes que compõem o sistema total da escrita. A aquisição não acontece por meio de elementos isolados, mas sim, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25), “pela constituição de sistemas nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total”.

Para Cunha (2004), as hipersegmentações encontradas nos textos infantis são, em maior quantidade, as que separam a sílaba da borda esquerda da palavra. Isso acontece com sílabas semelhantes a clíticos, demonstrando que as estruturas compostas por uma ou duas letras, inicialmente não reconhecidas pela criança como uma palavra, passam a ser identificadas dentro de uma estrutura mesmo quando não correspondem a um vocábulo isolado, como, por exemplo, em ‘a miga’, ‘de vagar’, ‘buscar-mos’, em que vemos as sílabas ‘a’, ‘de’ e ‘mos’ tratadas como clíticos.

Durante a aquisição da escrita, graças à capacidade que a criança tem de explorar e manipular os conhecimentos linguísticos que armazena (cf. KARMILOFF-SMITH, 1994:71), a noção de palavra passa por um processo de redescrição representacional. Todavia, algumas estruturas apresentam maiores dificuldades para o aprendiz, em particular, os clíticos, que nos textos iniciais tendem a aparecer, unidos à palavra de conteúdo. Essa tendência inicial e sua redescrição se revelam em textos de diferentes crianças, como, por exemplo, nos dados que seguem.

(9)



1ª série



1ª série

Nas rasuras em (9), podemos observar que a primeira opção de escrita, embora considerada não convencional, obedecia a uma estrutura de palavra fonológica²² cujos limites extrapolavam os da palavra gráfica. No entanto, após o reparo feito pelas crianças, podemos dizer que, com a inserção do espaço, houve uma redefinição dos

²² De acordo com Nespor e Vogel (1986), o que caracteriza fundamentalmente a palavra fonológica é que ela deve ter apenas um acento primário. Com base nessa definição, Cunha (2004) considera como palavra fonológica tanto a palavra lexical (que possui significado) quanto todas as estruturas que possuem um acento primário e que, embora não tenham significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal.

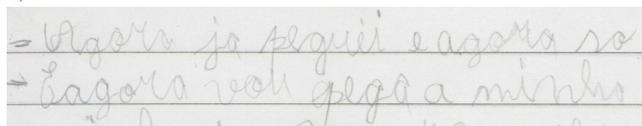
limites das palavras, de modo a separar o clítico da palavra de conteúdo, resultando, pois, nos limites convencionados para a grafia de ambas.

Por intermédio desse tipo de reparo, podemos visualizar que a primeira opção de grafia, em se tratando de uma estrutura composta por um clítico e uma palavra de conteúdo, foi a de considera-la como uma só palavra, gerando um descompasso entre a palavra fônica e a gráfica. De acordo com Cunha (2004), esse tipo de juntura, motivado pelo conhecimento prosódico da criança, dá origem ao grande número de hipossegmentações presentes nos textos infantis de séries iniciais. Porém, como nos mostram os dados em (9), o contato com a escrita é favorável para que a criança reestruture seu conhecimento linguístico (cf. ROAZZI e CARVALHO, 1995, p. 499), nesse caso, definindo corretamente o clítico.

Além da falta de isomorfia entre a palavra fônica e a palavra gráfica, outros aspectos, durante esse percurso de reconhecimento do clítico como uma palavra possível na língua, parecem estar em jogo no momento em que a criança atualiza seus conhecimentos linguísticos acerca da segmentação do texto e da noção de palavra. Conforme os exemplos que apresentamos a seguir, a posição do clítico na frase pode ser um dos fatores que intervêm nas escolhas da criança.

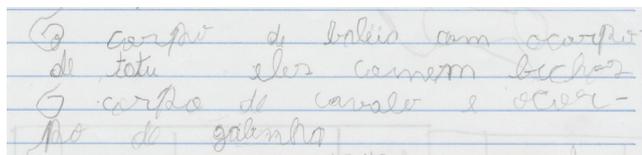
(10)

a)



2ª série

b)



2ª série

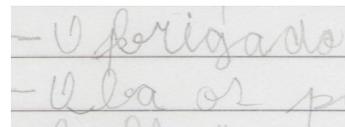
Como é possível observar, nesses dois exemplos de crianças diferentes, a posição do clítico na frase parece ser favorecedora para a sua delimitação como palavra. Em (10.a), o clítico em questão é a conjunção 'e', que na primeira linha do excerto aparece separada da palavra 'agora' e, na linha seguinte, unida a essa mesma palavra. Quanto à posição do clítico, podemos dizer que a frequência dessa conjunção é bastante alta em meio de frase, pode se ter, portanto, uma motivação decorrente do contato da criança com textos escritos. No entanto, quando esse clítico aparece em início de frase,

e com letra maiúscula, posição que não lhe é peculiar, a criança retorna à sua hipótese inicial e o considera como parte da palavra de conteúdo que o sucede, mesmo que se forme, dessa maneira, uma sequência de vogais – 'ea' – inexistente em início de palavras no português. Esse dado nos dá pistas de que a criança não está dando importância à fonotática da língua, mas privilegiando os limites da palavra e sua relação com o clítico.

Em (10.b), o que se tem é a relação entre um artigo e um substantivo – 'o corpo'. Conforme podemos observar no texto da criança, há quatro ocorrências desse sintagma, nas quais se apresentam uma variação em sua grafia. Mais uma vez, parece-nos ser possível inferir que tal variação seja decorrente do jogo de forças entre a noção de palavra e a posição do clítico na frase. A opção de a criança grafar o artigo de maneira separada parece acontecer devido ao fato de que muitas frases começam com artigos, principalmente se considerarmos que, no processo de alfabetização, é frequente o uso de exemplos por meio de frases isoladas. Em contrapartida, quando o mesmo sintagma aparece no meio da frase, a criança novamente considera o clítico como parte integrante da palavra de conteúdo.

No decorrer do processo de aquisição da escrita, a noção de palavra e, por conseguinte, seus limites, vão se redefinindo para a criança, e os clíticos, que davam origem a inúmeras hipossegmentações, começam a gerar hipersegmentações, uma vez que são confundidos com sílabas em bordas de palavras. Em especial, na borda esquerda, no caso do português brasileiro. No dado a seguir, podemos ver como isso acontece.

(11)



2ª série

Nessa hipersegmentação, novamente é possível inferir mais de uma motivação para a criança segmentar a palavra de maneira não convencional. Em primeiro lugar, na grafia da estrutura 'o brigado', observamos que não há marcas de reparo²³ no que diz respeito à segmentação da escrita. Essa grafia nos dá pistas de que a sílaba 'o' tenha sido considerada, *a priori*, como um clítico, nesse caso, o artigo 'o', que, conforme vimos nos dados anteriores, é frequente em início de frase, tal como aparece em (11). Em segundo lugar, o que resta à direita é uma estrutura que pode ser identificada como palavra – 'brigado' –, tanto por

²³ A rasura que se percebe no texto parece estar relacionada à grafia da letra 'b', que parece ter sido inicialmente grafada como 'p'.

seu tamanho (cf. FERREIRO e PONTECORVO, 1999) quanto por ser portadora de acento (cf. CUNHA, 2004).

Na linha seguinte, o processo parece ter se repetido com a palavra ‘oba’, no entanto, o que fica após a inserção do espaço é a sílaba ‘ba’. Nesse caso, a criança parece reconsiderar a possibilidade do ‘o’ ser um clítico e o toma como parte da palavra, o que fica patente quando se percebe, no texto, a grafia de um traço alongado, unindo as duas sílabas. O que se pode inferir desse reparo na escrita do segundo dado é que, devido à quantidade de letras e à falta de tonicidade da sílaba ‘ba’, a criança teria dificuldades em considerá-la como palavra. Resulta, pois, desse reparo, a grafia correta da palavra ‘oba’.

Dados de hipersegmentação como os apresentados em (11), demonstram a reflexão da criança sobre o estatuto da sílaba e do clítico em relação a uma palavra de conteúdo. A opção em considerar a sílaba ‘o’ como um artigo, separando-a do restante da palavra, indicia um momento de recuo no processo desenvolvimental (Curva em U), uma vez que a criança, ao separar a sílaba inicial, comete erros que não costuma cometer no início da aquisição da escrita, quando as hipossegmentações são mais frequentes e as hipersegmentações são raras.

Conforme já afirmamos, as segmentações não convencionais da escrita parecem ser, em grande medida, decorrentes da dificuldade que a criança encontra em inserir espaços em estruturas que ela percebe como um contínuo e, conseqüentemente, definir os limites das palavras. Os dados analisados apresentam indícios de que é a própria escrita que a fará refletir sobre a noção de palavra e, em especial, redescrever sua representação no que diz respeito aos clíticos e às sílabas.

A criança em fase de aquisição oral não parece ter evidências para uma representação de grupo clítico²⁴. Autoras como ABAURRE, Galves e Scarpa (1999, p. 306) sustentam a ideia de uma hipótese top-down para a aquisição da prosódia, uma vez que em suas pesquisas constatam que estruturas de uma sílaba tendem, normalmente, a ser evitadas “tão logo os primeiros enunciados de uma palavra semelhantes aos do adulto são produzidos na transição do balbúcio tardio para as primeiras ‘palavras’. [...] Enunciados de uma sílaba são encontrados sempre lado a lado com emissões de duas ou mais sílabas”.

Com base no que dizem essas autoras e em consonância com os dados de reparo que apresentamos, podemos dizer que a noção de grupo clítico vai ser

construída a partir do contato mais intenso com a escrita. Seguindo o Modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986, 1994), podemos inferir, de acordo com nossos dados, que, antes de adquirir a escrita, a criança tem, no nível I, uma representação de clítico igual à representação de sílaba átona, portanto, sua noção de palavra está associada à palavra fonológica ou até mesmo a estruturas maiores do que a palavra fonológica.

A partir do contato com a escrita, a criança percebe estruturas que se assemelham e, portanto, se confundem – clíticos e sílabas átonas em início de palavra –, já que, no começo da aquisição oral, parecem ter a mesma representação fonológica. Os reparos que envolvem a grafia do clítico de acordo com sua posição na frase e, principalmente, as hipersegmentações de sílabas átonas semelhantes a clíticos, apresentam-nos fortes indícios de que, por meio do contato com o texto e da necessidade de segmentar o contínuo da fala, a criança passa a analisar essas duas estruturas, redescrevendo suas representações fonológicas, emergindo, portanto, duas diferentes representações, a de palavra fonológica e a de grupo clítico.

5 Considerações finais

Os dados e a discussão que apresentamos neste artigo reforçam a ideia de que a aquisição da escrita é parte de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Com base em dados de reparo observados nas escritas espontâneas das crianças, em especial aqueles referentes à grafia de nasais pós-vocálicas e de segmentações não convencionais, pudemos refletir sobre as representações fonológicas infantis.

O Modelo de Redescrição Representacional (MRR), proposto por Karmiloff-Smith (1986, 1994), ofereceu meios para que pudéssemos sustentar a hipótese de que o contato com a escrita alfabética favorece a reestruturação das representações fonológicas: no caso das nasais, de uma estrutura monofonêmica para bifonêmica e, no caso da noção de palavra, de uma concepção em que o clítico é percebido como sílaba pretônica para outra que comporta a ideia de palavra fonológica e também a de grupo clítico. Reafirmamos com este estudo a importância do desenvolvimento e consolidação de modelos desenvolvimentais que, assim como o MRR, reservam espaço para a mudança característica do processo de aquisição da linguagem.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 135-142.

²⁴ Bisol (1996, p. 252) define o grupo clítico “como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo”. Para Nespor e Vogel (1986), os clíticos são constituintes de natureza híbrida, ou seja, embora não se sustentem como palavra em um enunciado, eles se parecem com uma. Essa característica faz do grupo clítico motivo de controvérsias quanto à sua presença ou não dentro da hierarquia prosódica.

- ABAURRE, Maria Bernadete. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN*, 1991.
- ABAURRE, Maria Bernadete; GALVES, Charlotte; SCARPA, Ester. A interface fonologia-sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese top-down na aquisição da linguagem. In: SCARPA, Ester. (Org.). *Estudos de prosódia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- BERTI, Larissa; CHACON, Lourenço; PAGLIUSO, Alessandra. A escrita de /an/ por pré-escolares: pistas acústico-auditivas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 1, n. 35, p. 195-219, jan/abr, 2010.
- BISOL, Leda. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- BISOL, Leda. Estudo sobre a nasalidade. In: ABAURRE, M. B. e RODRIGUES, A. C. S. (Orgs.) *Gramática do português falado*. Campinas, Ed. Unicamp, v. VIII, p. 501-535, 2002.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CAPRISTANO, Cristiane. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2003.
- CHACON, Lourenço. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.
- CHACON, Lourenço. Prosódia e letramento em hipersegmentações; reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- COSTA, João; FREITAS, Maria João. Sobre a representação das vogais nasais em Português Europeu: evidência dos dados de aquisição. MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. B. (Org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thais; GRECO, Amana. Representações fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. *Letras de Hoje*, v. 45, p. 87-93, 2010.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CUNHA, Ana Paula Nobre. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. 2004. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.
- CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth. A hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita. *Anais do 4º SENALE*, UCPEL, Pelotas, 2006.
- CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 1, p. 1-19, 2007.
- FERREIRO, Emília; PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N.; HIDALGO, I. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-66.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FREITAS, Maria João. *A aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Lisboa, 1997. 396p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.
- FRITH, U. Editorial: Literally changing the brain. *Brain*, n. 121, p. 1011-1012, 1998.
- GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.
- JOHNSON, Keith. *Acoustic and auditory phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, v. 23, n. 2, p. 95-147, jul. 1986.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- LAMPRECHT, Regina. (Org.). *Aquisição fonológica do português*. Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MACKEN, Marly. Where's phonology? In: FERGUSON, C.; MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. (Eds.). *Phonological development: Models, research, implications*. The Hague: Holland Academic Graphics, 1992.
- MATEUS, Maria Helena Mira; d'ANDRADE, Eduardo. *The phonology of portuguese*. Oxford University Press, 2000.
- MATZENAUER-HERNANDORENA, Carmen Lúcia. *Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. 1990. 315fls. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. *A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico*. 1996. 125fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. 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*. Santa Maria: Pallotti, 2009. v. 2.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, Regina. *Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil*, Porto Alegre: EDIPUCRS, [2007] 2011.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, 2012.
- NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. *La prosodia*. Madrid: Visor Distribuciones, 1994 [1986].
- ROAZZI, Antônio; CARVALHO, Maria do Rosário. O desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e a

aquisição da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 184, p. 477-548, 1995.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

SILVA, Rosa Virgínia de Mattos *O português arcaico: fonologia*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

STRAUSS, Sidney. *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press, 1982.

SCHWINDT, Luis Carlos; QUADROS, Emanuel; TOLEDO, Eduardo; GONZALEZ, César. A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos

retroalimentadores da escrita. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 5, n. 9, ago. 2007. Disponível em: <www.revel.inf.br>.

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

Recebido: 15 de novembro de 2012

Aprovado: 08 de janeiro de 2013

Contato: ana.ruth@pq.cnpq.br
apncunha@gmail.com