

HIPERSEGMENTAÇÕES NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA¹

*Cristiane de ARAUJO²
Claudia Rossi FERREIRA³
Lourenço CHACON⁴*

RESUMO

Um fato bastante freqüente na aquisição da escrita é a presença de hipersegmentações, ou seja, palavras com separação além da prevista pela ortografia convencional. Este estudo-piloto teve por objetivo verificar fatores que estariam envolvidos na ocorrência desse fenômeno na escrita infantil. Para tanto, foram coletados 72 textos de seis crianças que freqüentavam a segunda série do ensino fundamental de uma escola particular de Votuporanga (SP), durante o ano de 2000. Esses textos foram produzidos com base em dois diferentes tipos de proposta temática: com e sem apoio gráfico-visual. Foi possível verificar que, nas propostas de escrita sem apoio gráfico-visual, foi encontrado um maior número de hipersegmentações: a criança pareceu não se preocupar em demasia com o uso de convenções ortográficas. O contato da criança com o aprendizado formal da escrita, bem como sua experiência prévia com a oralidade, também sugeriram explicação para a ocorrência de hipersegmentações.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita; Hipersegmentações; Letramento; Prosódia; Alfabetização.

Durante algum tempo, muitos pesquisadores teimaram em considerar os primeiros enunciados infantis como manifestações “imperfeitas” de uma gramática “adulta”, da qual as crianças iam aos poucos se apropriando. Tomando a gramática adulta como referência e necessário ponto de chegada, eram então descritas as gramáticas das crianças em termos das suas “faltas” e “imperfeições”, avaliando-se o progresso na aquisição com base no que ainda deveria ser aprendido.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio da Proex e CNPq/PIBIC, apresentado nos seguintes eventos: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, VIII Jornada de Iniciação Científica da FFC/UNESP – Campus de Marília, XIII Congresso de Iniciação Científica da UNESP e VII Jornada de Fonoaudiologia da UNESP.

² Graduanda do 4º ano de Fonoaudiologia da FFC/UNESP - Bolsista PROEX

³ Graduanda do 4º ano de Fonoaudiologia da FFC/UNESP - Bolsista CNPq/PIBIC

⁴ Docente da FFC - Orientador

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, CEP 17525-900, Marília, São Paulo – Brasil

Com isso, desprezava-se muitas vezes o fato de que a diversidade lingüística é constitutiva da prática de linguagem de qualquer sujeito escrevente. Considerando-se o grande contingente de estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente e, conseqüentemente, o nem sempre fácil acesso desses estudantes a produções verbais baseadas nas variantes consideradas como mais cultas da língua; considerando-se também o fato de que, para alguns destes indivíduos a leitura e a escrita não apresentam papel de destaque para a realização de práticas sociais, aumentam-se ainda mais as dificuldades em relação ao conhecimento da modalidade escrita.

No entanto, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), esses momentos de não obediência às convenções ortográficas freqüentes nos aprendizes de escrita/leitura são, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela constrói ao começar a escrever/ler.

Neste sentido, os dados da escrita inicial, que para alguns são considerados rupturas da ortografia convencional, por sua freqüente singularidade, são, acima de tudo, indícios de um processo geral por meio do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem.

Durante a aquisição da escrita, a criança ainda não domina todas as etapas deste processo, não correspondendo às vezes ao que é esperado pela ortografia convencional. Este fato pode ser evidenciado na colocação de espaços em branco na escrita alfabética. Sabe-se que os critérios para essa colocação são baseados nas classes morfológicas, mas, no início da aquisição da escrita, as crianças ainda não os dominam. Desse modo, muitas vezes as crianças realizam separações além das previstas pela ortografia convencional – fato caracterizado como hipersegmentações.

Segundo Silva (1994), parece que muitas vezes os critérios para a colocação de espaços em branco na escrita infantil são muitas vezes baseados em estratégias de segmentação idiossincráticas e particulares para um dado momento por parte da criança. O autor ainda observa que muitas das segmentações “adequadas” resultam da percepção do modelo escolar, e isso nos leva a supor que, no processo de construção da segmentação da escrita, a criança não só incorpora soluções de segmentação que já observou na própria escrita, como também propõe soluções pessoais para cada caso baseadas tanto naquilo a

que está exposta em contexto escolar, como também naquilo que ela traz de sua circulação por outras agências de letramento.

Segundo Scribner e Cole (apud KLEIMAN, 1995), pode-se definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante *agência de letramento*, de modo geral tem se preocupado não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola, de acordo com Kleiman (1995).

Desse modo, ensinar e avaliar a escrita em termos do que prescrevem os critérios normativos de descrição da língua, desconsiderando-se, além disso, o contato prévio que o escrevente mantém com múltiplas práticas discursivas orais e letradas em diversas variedades de uso da língua, significa conceber a escrita meramente como um produto formal que se pode avaliar em termos de certo ou errado. Perde-se, com isso, um conjunto de preciosas informações sobre o próprio processo de produção da escrita e, conseqüentemente, sobre o conhecimento que a criança vai formando sobre essa modalidade da linguagem no curso de seu aprendizado formal.

Este trabalho tem por objetivo geral verificar os possíveis fatores que estariam envolvidos na ocorrência deste fenômeno – hipersegmentação – na escrita infantil, para melhor compreender o seu processo de construção.

Seus objetivos específicos são:

1- fornecer subsídios para uma melhor compreensão a respeito dos critérios que a criança utiliza para a construção da escrita, que oscila entre aquilo que é convencional e entre o que é idiossincrático;

2- fornecer subsídios para que as hipersegmentações, que tantas vezes são descritas como manifestações imperfeitas de uma “gramática adulta”, não continuem a ser encaradas como “erros”, sinais de desatenção ou incapacidade, e sim como preciosos indícios de como o sujeito vai construindo um trabalho com a escrita;

3- fornecer subsídios para que os profissionais que trabalham com a escrita deixem de lado a idéia de que, para se chegar ao texto, é preciso um treinamento controlado e

exaustivo de aspectos formais e convencionais da escrita, incentivando para tal mudança o uso cada vez maior de produções que priorizem a escrita espontânea.

MATERIAL E METODOLOGIA

Para a coleta dos dados foram selecionados 12 textos de cada uma das seis crianças do nosso corpus (quatro crianças do gênero feminino e duas do gênero masculino), totalizando 72 produções. Estas crianças, que estudavam juntas desde a pré-escola, freqüentavam a segunda série do ensino fundamental de uma escola particular de Votuporanga (SP) durante o ano de 2000. Os textos foram produzidos em situação de sala de aula, com base em dois diferentes tipos de proposta temática: temas com alguma forma de apoio gráfico-visual e temas sem esse tipo de apoio. O principal critério de seleção das diversas produções destas crianças foi coletar o mesmo número de textos para todas elas, o que resultou em cinco textos com apoio gráfico-visual e sete baseados em proposta sem esse tipo de apoio.

As datas de 24/02, 29/03, 16/08, 28/08 e 01/09 referem-se aos textos produzidos com apoio gráfico-visual. As datas de 12/04, 26/04, 11/05, 30/05, 27/06, 31/07 e 04/09 referem-se aos textos produzidos sem apoio gráfico-visual.

As hipersegmentações foram levantadas e dispostas em quadros, como se verá a seguir:

	SUJEITO 1 (gên. masc.)	SUJEITO 2 (gên. fem.)	SUJEITO 3 (gên. fem.)	SUJEITO 4 (gên. fem.)	SUJEITO 5 (gên. fem.)	SUJEITO 6 (gên. masc.)
24/02/00 (c/apoio)		Ma cada				Po tinho Co meçarão Ou tro
29/03/00 (c/apoio)					De cidiu	
12/04/00 (s/apoio)		Na quela				A rumar
26/04/00 (s/apoio)	P cina (2x)					De u De pois
11/05/00 (s/apoio)			Par a A o (2x) A gradeceu	Gran de		Maio ria
30/05/00 (s/apoio)			Esta va Ar quiban cada (2x)			É ra A manheceu
27/06/00 (s/apoio)						Ama a (amanhã) Ta bem A gora
31/07/00 (s/apoio)						Ter ceira De pois Per dia
16/08/00 (c/apoio)						
28/08/00 (c/apoio)						A migos Is pêra Tam bem
01/09/00 (c/apoio)	Na quela Colo caram		Apavora do To dos			
04/09/00 (s/apoio)	Pa ra	De mais	Bati dinha A cor dar Che gou			

Quadro 1 – Ocorrência das hipersegmentações em relação aos sujeitos e datas de produção

NOME	HIPERSEGMENTAÇÃO	MESMO VOCÁBULO RESPEITANDO AS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS
SUJEITO 1	Pa ra (04/09)	35
SUJEITO 3	Par a (11/05)	9
	A o (2x) (11/05)	1
	Esta va (30/05)	11
	To dos (01/09)	1
	Che gou (04/09)	2
SUJEITO 6	Ou tro (24/02)	2
	A rumar (12/04)	1
	É ra (30/05)	3
	Ta bem (27/06)	6
	A gora (27/06)	1
	Tam bem (28/08)	6

Quadro 2 – Flutuações em diferentes textos do mesmo sujeito.

NOME	HIPERSEGMENTAÇÃO	MESMO VOCÁBULO RESPEITANDO AS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS
SUJEITO 1	Pa ra (04/09)	5
SUJEITO 3	Par a (11/05)	1
	To dos (01/09)	1
SUJEITO 6	É ra (30/05)	1
	Ta bem (27/06)	1
	Tam bem (28/08)	1

Quadro 3 – Flutuações num mesmo texto do mesmo sujeito.

Algumas informações puderam ser abstraídas a partir desses resultados:

1) Foi verificado um maior número de hipersegmentações nos textos sem apoio gráfico-visual, num total de 70% das hipersegmentações levantadas, o que equivale a dizer

que foi verificado um total de 30% de hipersegmentações nos textos com apoio gráfico-visual:

Total de hipersegmentações nos textos com apoio gráfico-visual = 12

Total de hipersegmentações nos textos sem apoio gráfico-visual = 28

2) A quantidade de hipersegmentações variou:

} Inter-sujeitos

} Intra-sujeitos

Foi observado que, de modo geral, um mesmo sujeito hipersegmentou nos textos independente da proposta temática estabelecida, ou seja, não foi observado um padrão constante de presença de hipersegmentações apenas nos textos com apoio gráfico-visual, ou somente nos textos sem este apoio.

O mesmo parece ser evidenciado em relação à presença de hipersegmentações entre todos os sujeitos do nosso corpus. De um modo geral, todos os sujeitos também apresentaram hipersegmentações independentemente da proposta temática estabelecida.

Fato a ser destacado é que o Sujeito 6 produziu hipersegmentações em oito dos doze textos (66,6%). Nenhum outro sujeito apresenta hipersegmentações em um total maior do que quatro textos (33,3%).

Três sujeitos apresentaram mais de uma solução ortográfica para uma mesma palavra escrita de forma hipersegmentada. Isto ocorreu num mesmo texto ou em mais de um texto do mesmo sujeito.

Vimos que, em textos com apoio gráfico-visual foi menor a quantidade de hipersegmentações. Acreditamos que isso tenha ocorrido devido ao fato de que o apoio pode ter limitado as opções de escrita, uma vez que já estavam definidas personagens e ações nas propostas temáticas com esse tipo de apoio. Nestes textos, o desenvolvimento do tema foi, portanto, mais dirigido e, em alguns casos, até mesmo com o espaço para a escrita já delimitado.

Em textos sem apoio gráfico-visual, ao contrário, as crianças tiveram a possibilidade de representar graficamente sua expressividade de uma maneira muito mais ampla do que naqueles textos baseados em apoio gráfico-visual. Nos textos sem apoio, as crianças tiveram a oportunidade de narrar com emoção os fatos que estavam mais próximos às suas atividades de rotina, parecendo ter uma preocupação maior com o desenvolvimento do tema e não tanto uma preocupação com o uso das convenções

ortográficas. Por isso talvez o maior número de hipersegmentações com este tipo de proposta temática.

Observamos também que, de um modo em geral, um mesmo sujeito hipersegmentou nos textos independentemente da proposta temática estabelecida, ou seja, não foi verificado um padrão constante de presença de hipersegmentações apenas nos textos com apoio gráfico-visual, ou somente nos textos sem este apoio. Este fato sugere que os sujeitos apresentaram diferentes formas de relação com as propostas temáticas. Um destaque deve ser feito ao Sujeito 6, uma vez que este sujeito pareceu apresentar procedimentos mais constantes devido à grande recorrência de hipersegmentações nas diferentes propostas temáticas.

O mesmo pode ser dito a propósito da presença de hipersegmentações entre todos os sujeitos do nosso corpus. De um modo geral, todos os sujeitos também apresentaram hipersegmentações independentemente da proposta temática estabelecida, mas o que nos chama a atenção é que, entre eles, não houve uma regularidade de ocorrência de hipersegmentações numa mesma data. Este fato pode ser explicado pelas diferentes formas de contato que cada sujeito tem com a informação letrada, bem como diferentes formas de envolvimento com o tema dos textos.

Verificamos, ainda, que as hipersegmentações não ocorrem o tempo todo, há momentos em que a criança segmenta de acordo com as convenções ortográficas. Muitas destas segmentações “adequadas” parecem resultar da percepção do modelo escolar que a criança já conhece. No processo de construção da segmentação da escrita, a criança muitas vezes tem consciência dos espaços em branco na escrita, o que ela desconhece são os critérios de escolha de possibilidades alternativas de colocação desses espaços, propondo, assim, formas gráficas variáveis que refletem hipóteses locais, idiossincráticas, para solucionar um problema que a escrita lhe apresenta – Silva (1994) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabison, et al. (1997).

Por fim, foram várias as possibilidades alternativas que a criança escolheu para solucionar este problema específico que a escrita lhe apresenta de como segmentar:

1) conhecimento que trás da oralidade, especialmente dos aspectos prosódicos das palavras, tais como sílabas e pés.

Exemplos:

Sílabas:

tam bem
de mais

Pés:

bati dinha
maio ria

2) aprendizado formal da escrita (letramento institucionalizado) ou mesmo o aprendizado informal (contato com a informação letrada fora do ambiente escolar). Isso porque, na maioria das ocorrências, pelo menos uma das partes hipersegmentadas coincidiu com palavras bem conhecidas da língua.

Exemplos:

Par a

Gran de

Na quel

Is pêra

3) apoio tanto em sua experiência com a oralidade quanto em sua experiência com a informação letrada (formal e informal), ficando difícil precisar em que medida um aspecto seria mais determinante do que o outro.

Exemplos:

Maio ria

De pois

A partir dos dados obtidos nessa pesquisa, pudemos perceber que as hipersegmentações, tantas vezes vistas como sintomas de déficits, são na realidade produto final de uma constante elaboração e reelaboração de hipóteses que a criança faz acerca da linguagem e, portanto, um forte indício de um processo de construção.

Infelizmente esta visão negativa que certos profissionais que trabalham com a escrita têm a respeito das hipersegmentações não só confunde, como também afasta e desestimula a criança a operar com a escrita. Esses profissionais muitas vezes se esquecem do papel social que a escrita apresenta, além de não se darem conta de que a escrita não é uma simples transcrição da oralidade ou cópia do modelo adulto.

Em outras palavras, os fenômenos lingüísticos em sua modalidade escrita (e, obviamente, também em sua modalidade oral) só podem ser vistos enquanto tais na medida em que não seja desprezada a íntima vinculação que eles mantêm com as práticas sociais que os tornam possíveis. No que mais diretamente nos diz respeito, reduzir a escrita a sua esfera gráfica (isto é, a seu material semiótico) ou a uma estreita correspondência entre sua dimensão ortográfica e o aspecto fonológico (segmental) de uma língua é não perceber que a escrita é, antes de tudo, linguagem, ou seja, é uma atividade discursiva, assim como todas

as demais que caracterizam o que se pode denominar de oralidade – afirmação que fazemos com base em estudos a que tivemos acesso, tais como Chacon (1996, 1997a, 1997b, 1997c, 1998a, 1998b e 1999) Marcuschi (1994a, 1994b e 1995), Corrêa (1997a, 1997b e 1998) e Geraldi (1997), dentre outros.

Esperamos, neste sentido, que este trabalho possa colaborar para uma reflexão sobre os fatos tão comuns na aquisição da escrita como as hipersegmentações.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABISON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CHACON, L. Lúria e a função do ritmo na escrita infantil. *Didática* (Revista de Educação da UNESP), v. 31, p. 147-162, 1996.

CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. *DELTA* (Revista de Lingüística da PUC/SP e da Associação Brasileira de Lingüística/ABRALIN), v. 13, n. 1, p. 1-16, 1997a.

CHACON, L. A pontuação e a indicação de características da dimensão fônica da linguagem. *Estudos Lingüísticos* (Revista do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo), v. 26, p. 455-460, 1997b.

CHACON, L. A enunciação e a alternância entre unidades rítmicas da escrita. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v. 6, n. 2, p. 149-163, 1997c.

CHACON, L. A pontuação e a delimitação de unidades rítmicas da escrita. *Estudos Lingüísticos* (Revista do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo), v. 27, p. 64 -71, 1998a.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

CHACON, L. Algumas palavras sobre a aquisição da pontuação. In: LAMPRECHT, R. L. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: PUCRS, 1999. p. 87-200.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 422 p. 1997a. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997a.

CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v. 6, n. 2, p. 165-86, 1997b.

CORRÊA, M. L. G. Uma proposta de caracterização do modo heterogêneo de constituição da Escrita. *Sínteses* (Revista dos Cursos de Pós Graduação), v. 3, p. 67-77, 1998.

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

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. 1994a. Versão preliminar da conferência apresentada no I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino, na UFAL, Maceió, AL-Brasil: 1994. p. 1-19. (xerox do original).

MARCUSCHI, L. A. Premissas para um tratamento adequado da oralidade e da heterogeneidade lingüística no ensino de língua materna. In: MARCUSCHI, L. A. *O tratamento da oralidade no ensino de língua* (em preparação). 1994b. p.1-14. (xerox).

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. (Texto da Conferência pronunciada no I COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, UFRN, 26-28 de junho, 17 p. 1995.

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

ARTIGO RECEBIDO EM 2002.