

Concepções de “palavra” em escolas de educação infantil

Lourenço Chacon*

Resumo

Buscamos conhecer as concepções que vinte e três docentes de educação infantil teriam de “palavra”, bem como os “ecos” que essas concepções teriam em seus alunos de 4 a 6 anos. Uma concepção fundamentalmente gráfica e semântica foi detectada no conjunto das docentes, com “ecos” em uma parte das crianças. Em outra parte, detectamos outras concepções, que remetiam a aspectos enunciativos, pragmáticos e discursivos da linguagem. Rupturas entre o trabalho com as práticas de letramento e o trabalho com as unidades da língua, na alfabetização, puderam, portanto, ser fortemente detectadas nas respostas das docentes. Essas rupturas, porém, não necessariamente foram feitas pelas crianças – que parecem não abrir mão de conhecimentos que trazem de sua circulação por múltiplas práticas de oralidade e de letramento ao lidarem com o conhecimento de unidades da língua, como a palavra, em seu ingresso formal no universo da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Palavra; Letramento.

Contextualização

Desde 2004 venho coordenando o projeto Subsídios Linguístico-Discursivos para o Trabalho com a Alfabetização, credenciado junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual Paulista – Unesp – e desenvolvido em três escolas municipais de educação infantil – EMEIs de Marília, município localizado no interior do Estado de São Paulo.¹

Uma primeira preocupação do projeto é acompanhar o trabalho pedagógico de

* Universidade Estadual Paulista – Unesp.

1 - Agradeço a inestimável colaboração das diretoras e professoras das três EMEIs em que se desenvolve o projeto Subsídios. Mais particularmente, agradeço às professoras Ana Cláudia Ohashi Miura, Márcia Golelno Fernandes Faria e Meg Peclat Campos de Oliveira, bem como à diretora Suzi Meire de Oliveira, por suas contribuições diretas e fundamentais para a realização deste estudo.

professoras e de diretoras dessas EMEI – no que se refere a suas atividades com a alfabetização. Nesse acompanhamento, tenho discutido tanto as bases linguístico-discursivas dessas atividades de alfabetização, quanto as estratégias adotadas para desenvolvê-las em sala de aula, de modo que a articulação teoria-prática ocorra com a maior eficácia possível. Para garantir essa eficácia, por um lado, venho enfatizando a sedimentação de conceitos linguístico-discursivos trabalhados com essas professoras e diretoras desde o início do projeto e, por outro lado, venho interpretando, à luz desses conceitos, as dificuldades que elas trazem de seu trabalho pedagógico com a escrita.

Sedimentação de conceitos e interpretação de dificuldades desenvolve-se sob a forma de oficinas, nas quais discutimos propostas de trabalho com a escrita – de modo mais específico – e com a linguagem – de modo mais geral –, apresentadas pelas professoras. Minha expectativa com essas duas atividades é a de que, cada vez mais – como já vem ocorrendo –, os conceitos linguísticos trabalhados forneçam às professoras subsídios que as auxiliem no preparo de material didático, bem como na condução de suas aulas com as crianças. Destaco a importância dessas atividades uma vez que a alfabetização – pelo ângulo a partir do qual é enfocada no projeto Subsídios, aquele possibilitado pelos estudos linguístico-discursivos – é um processo no qual professoras e alunos envolvem-se, de modo mais amplo, com a circulação social da linguagem em práticas de oralidade e de letramento e, de modo mais específico, com as diferentes maneiras pelas quais as estruturas linguísticas são concretamente mobilizadas nessas práticas, tais como desenvolvidas em contexto escolar ou fora dele.

Decorrente da primeira, uma segunda preocupação tem se imposto ao desenvolvimento do projeto: dado que a alfabetização é, também, um processo de constituição de sujeitos escreventes, torna-se absolutamente indispensável a identificação de pontos de maior dificuldade das crianças com a sua prática de escrita – já que essas dificuldades fornecem fortes elementos de conflitos entre a criança e a língua/linguagem, com os quais as professoras cotidianamente lidam. Levantamentos que fiz com as professoras e com as diretoras sobre o que, para elas, parecem ser pontos de conflito recorrentes nas crianças, bem como o acompanhamento regular que faço de material produzido pelas próprias crianças, levaram-me à identificação de um número bastante elevado de potenciais – e de reais – conflitos, já que, além do plano enunciativo-discursivo da linguagem, eles envolvem também os vários subsistemas da língua.

Dificuldades com o sistema fonético-fonológico da língua se mostram num primeiro olhar, como mais pronunciadas, dada a importância que esse sistema adquire

para as crianças – não apenas na educação infantil, mas também nas primeiras séries do ensino fundamental e, ainda, na alfabetização de adultos – quando elas começam a estabelecer vínculos entre características acústicas e motoras da fala, tanto as de natureza prosódica quanto as de natureza segmental, e características (orto)gráficas da escrita, como a atribuição de espaços em branco, a pontuação e, sobretudo, a organização da sílaba. Não parece, pois, ser casual que, desde trabalhos pioneiros de Abaurre e Cagliari na década de 80, essas dificuldades venham merecendo mais atenção em investigações desenvolvidas no campo dos estudos linguísticos. Atestam essa atenção, por exemplo – no que se refere à segmentação, à pontuação e à estrutura da sílaba ortográfica –, trabalhos de Abaurre (1987; 1988; 1989; 1991; 1996; 1999), de Abaurre e Cagliari (1985), de Abaurre e Silva (1993), de Capristano (2003; 2004; 2007a; 2007b), de Chacon (2004; 2005; 2006a; 2006b), de Cunha (2004), de Miranda (2008a; 2008b), de Oliveira (2005; 2006), de Oliveira e Alvarenga (1997), de Oliveira e Assumpção (2002), de Serra (2007), de Silva (1994) e de Tenani (2004).

Mas, ao tratarem da importância central que elementos segmentais e prosódicos parecem ter para crianças e adultos em processo de alfabetização – importância que, privilegiadamente, se mostra em momentos não-convencionais de escrita –, em muitos desses trabalhos, seus autores vêm apontando para relações consistentes entre elementos da dimensão fonético-fonológica e elementos da dimensão sintático-semântica e, sobretudo, morfológica da língua. Com relação a esta última dimensão, o estatuto da palavra tem ocupado posição de destaque nas análises, especialmente – mas não exclusivamente – em trabalhos voltados para a segmentação, como os referidos acima.

Não por acaso, acredito. Com efeito, não apenas linguistas interessados na aquisição da escrita têm se mostrado atentos ao ir e vir das crianças – e dos adultos –, em processo de alfabetização, com a identificação de palavras; também as alfabetizadoras, pelo menos aquelas com as quais convivo, em sua prática cotidiana, detectam e se preocupam com essa “dificuldade” de seus alunos.

Relato, a propósito, a preocupação de uma dessas alfabetizadoras, a professora Meg. Ela trabalhou o poema “A foca”, de Vinícius de Moraes, com crianças de Pré III, que terminam o ano letivo com 6 anos. Nesse trabalho, ela chamou a atenção das crianças para a estrutura de cada estrofe do poema, a saber, a estrutura pergunta-resposta, como se pode ver em uma das estrofes:

Quer ver a foca
Ficar feliz?
É pôr uma bola
No seu nariz.

A professora chamou, em seguida, a atenção das crianças para as rimas que ocorriam em cada estrofe do poema. Feito esse trabalho, passou a solicitar das crianças a identificação apenas de uma palavra, aquela que ocorria no último verso de cada uma das estrofes – por exemplo, nariz – e que rimava com a última palavra do segundo verso – no caso, feliz. Contrariando sua expectativa, as crianças, em sua maioria, responderam com a unidade linguística que, talvez, mais lhes parecesse fazer sentido, a saber, toda a unidade equivalente a uma resposta – É pôr uma bola / No seu nariz – e não a uma única palavra – feliz.

A inquietação da professora Meg com a “dificuldade” que seus alunos teriam de identificar palavras, situação que me foi relatada também por outras professoras, levou-me a duas questões cujas respostas resultaram, além de discussões em oficinas pedagógicas, na elaboração deste trabalho. Trata-se das seguintes questões:

1. quais concepções as alfabetizadoras teriam de “palavra”;
2. poderiam ser localizados “ecos” dessas concepções nas concepções que as crianças fazem dessa mesma unidade linguística?²

Aspectos metodológicos

As concepções foram levantadas durante várias sessões de discussão de atividades pedagógicas com a alfabetização. Dessas atividades, participaram vinte e três professoras das três EMEI em que se desenvolve o Projeto Subsídios. Essas vinte e três docentes atuam em salas de Pré II e de Pré III com crianças que terminam o ano letivo, respectivamente, com 5 e com 6 anos.

Nas sessões de discussão, perguntei às docentes, sem qualquer preparação linguístico-discursiva anterior, o que, para elas, era “palavra”. Registrei, ou elas me entregaram por escrito, suas respostas. Pedi, então, que fizessem a mesma pergunta a seus alunos, como parte das atividades de levantamento de conhecimentos prévios que elas sempre fazem com as crianças. Pedi também que registrassem as respostas.

Embora os dados das docentes, que fornecerei adiante, se refiram a todo o seu conjunto, quanto às crianças, selecionei, para a análise que se seguirá, apenas dados de uma mesma EMEI, de crianças de uma sala de Pré II e de uma sala de Pré III. A razão desse recorte é que vários integrantes do projeto Subsídios vêm coletando e sistematizando um conjunto muito extenso de dados linguísticos das

2 - Está fora dos objetivos de minha reflexão deter-me no que, de um ponto de vista morfológico, lexical e mesmo enunciativo-discursivo, seria uma palavra. Importa-me, apenas, detectar e interpretar – aí sim, de um ponto de vista linguístico-discursivo – quais concepções de palavra se verificam entre os docentes e as crianças sujeitos deste estudo.

crianças, extraídos de suas produções textuais; de registros escritos de condução de atividades feitos pelas professoras; de registros escritos dessas mesmas atividades feitos por pesquisadores; de gravações em áudio das crianças e, por fim, de gravações em vídeo de aulas e do processo de produção textual das crianças. Como, até o presente momento, os dados estão sistematizados no projeto de uma única EMEI e, nesta, apenas dados de uma sala de cada nível – Maternal II, Pré I, Pré II e Pré III –, optei por selecionar apenas dados dessa EMEI e das crianças das salas de Pré II e Pré III.

Resultados

Conforme antecipei, fiz às vinte e três professoras, sem qualquer preparação teórica, a pergunta “O que para você é uma palavra?”. A resposta mais imediata e recorrente no conjunto de docentes foi: “Palavra é um conjunto de letras”.

Coletei, então, as respostas das crianças em busca de “ecos” dessa concepção das docentes. As respostas foram extraídas do registro escrito de condução de atividades feito pelas docentes do Pré II e do Pré III, bem como do registro escrito feito pela colaboradora do projeto Subsídios que acompanhou, em sala de aula, o levantamento de conhecimentos prévios sobre “palavra” que as docentes fizeram com as crianças.

Apresento, a seguir, trecho do relato da professora Ana Cláudia:

Iniciei a aula fazendo a pergunta: “O que é palavra?”, para levantar os conhecimentos prévios das crianças a respeito.
A medida que falavam, eu escrevia na lousa a resposta com o nome da criança. A maioria das crianças participou. Alguns repetiram o que o colega havia dito.³

Seguem-se respostas das crianças:

J⁴: É o alfabeto.
L: É letra de mão.
G: É letra pequena que o vô lê.
A: É o número da apostila.
J: É para ler e escrever.
C: É para aprender a escrever.

3 - Este e os demais trechos de relatos serão apresentados tal como foram redigidos e digitados, portanto, sem interferências minhas quanto a eventuais problemas ortográficos e de pontuação.

4 - A letra maiúscula antes de cada enunciado corresponde à inicial do nome da criança que o produziu.

Como se pode observar, a ideia de que letras são constitutivas de palavras e, portanto, de que palavras corresponderiam a unidades gráficas da escrita “ecoa” nos enunciados das crianças do Pré II.

Situação semelhante, embora em menor grau, ocorreu com as crianças do Pré III. Vejamos, inicialmente, trecho do relato feito por uma das colaboradoras do Projeto Subsídios:

A prof^a. explicou para a classe que ela faria uma pergunta e que quem soubesse responder levantaria a mão antes de falar. Todos já sabem, pois é uma regra da sala.

Prof^a. – O que é Palavra? O que significa Palavra?

A prof^a. chamava pelo nome conforme as crianças erguiam a mão e não fazia comentários sobre as respostas. Estas foram somente registradas. Respostas iguais foram desconsideradas.

Seguem-se dois exemplos de respostas das crianças:

V: É quando tá escrito no caderno. O moleque escreve no caderno.

L: Palavra é o que tem que copiar da lousa.

Voltemos à questão inicial: o que, para as professoras, era uma palavra. Lembremos que a resposta característica a essa questão foi a de que palavra era um conjunto de letras. Detecta-se, pois, a concepção de que palavra seria, em princípio, apenas uma unidade gráfica da escrita.

Não satisfeito com esse primeiro tipo de resposta, assim que a obtive das docentes, dispus, aleatoriamente, numa folha de papel ou num quadro-negro – conforme o local em que me reuni com elas –, uma sequência de letras como, por exemplo, XRTEOGTA e questioneei-as: “Essa sequência de letras é uma palavra?” Com esse questionamento, obtive outro tipo de resposta recorrente: “Palavra é um conjunto de letras com sentido”, com variações como “Um conjunto de letras que unidas produzem um som e trazem um sentido (significado)” e “São símbolos que unidos, formam algo com sentido”⁵. Ou seja, nesse segundo tipo de resposta, palavra equivaleria a uma unidade semântica da escrita.

Os registros das docentes Ana Cláudia e Márcia, bem como os registros da colaboradora do projeto Subsídios, permitem-me, mais uma vez, detectar ecos dessa segunda concepção de palavra nas respostas das crianças. Na sala de Pré II, vejamos-se as seguintes respostas:

5 - Uma única docente, após ser questionada, não mencionou, como as demais, o aspecto gráfico da palavra. Deteve-se, preferencialmente, em características semânticas (conceito/referência) da palavra: “Dá a entender uma ideia única, a impressão de ser uma única imagem. Ex: bola (na ideia já vem a imagem, relação entre a palavra/imagem)”.

L: É mesa.
E: É cadeira.
A: São flores.
C: É bolo.
G: É doce.
B: É cadeira.

Na sala de Pré III, veja-se parte do relato da professora Márcia:

Professora: Então perguntei: e o que é palavra?
M: Árvore.

Como se pode observar, a sensibilidade a aspectos semânticos das palavras pode ser detectada nas respostas das crianças. Mas quais aspectos?

Nas resposta de M – do Pré III – e de L, E, A, C, G, e B – do Pré II –, detecta-se fortemente a ideia de que as palavras remeteriam às coisas ou de que nomeariam as coisas. Essa ideia talvez tenha ecoado mais fortemente nas respostas das crianças do Pré II em razão de trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Ana Claudia, em situação anterior e contemporânea ao levantamento de conhecimentos prévios das crianças. Observe-se, a propósito, outra parte do relato dessa professora:

Tenho trabalhado com o poema “Gente tem sobrenome”. Ouvimos a música por algumas vezes [Toquinho].
Na apostila, fizemos leitura coletiva (pseudoleitura). Já sabendo cantar, facilitou esse trabalho e fizeram a ilustração das estrofes do poema e também pintura e colagem.
Há ainda outras atividades relativas ao poema que serão realizadas posteriormente.
No momento dessa atividade mostrei alguns objetos da sala e as crianças foram nomeando, entendendo que tudo tem nome.
Em minha opinião, através desse trabalho, eles puderam ter noção do conceito “palavra”, pois muitos responderam palavras contidas no poema, como flores, doces, brinquedos, fazendo a interpretação correta [todas as coisas têm nome].

Em síntese, e respondendo às duas questões de investigação que propusemos, tanto a ideia de que “palavra” seria apenas uma unidade da escrita quanto a ideia de que “palavra” seria uma unidade semântica da escrita, ambas subjacentes às respostas das docentes, de algum modo podem ser localizadas nas respostas das crianças. No entanto, o conjunto de respostas das crianças – para além do recorte

que, até o momento, fizemos – permite que sejam detectados outros aspectos que, a seu ver, se localizariam nas palavras. Vejamos respostas de três crianças do Pré II:

- L: É pra falar.
- R: É para ler a Bíblia, rezar.
- B: É a palavra de Deus.

Vejamos, agora, respostas de seis crianças do Pré III:

- K: É quando fala.
- LS: Quando alguém pergunta alguma coisa e eu tenho que responder.
- J: Falar.
- C: Quando você tá falando e a gente entende.
- LS: É quando alguém tá falando pra alguém.
- L: Quando alguém tá falando e alguém tem que esperar.
- G: Conversar no parque.

Chama a atenção o fato de que concepções semelhantes não tenham sido enunciadas pelas docentes em suas respostas – embora a não enunciação não signifique que elas não as tenham! Mas, se, de algum modo, elas as teriam, por que não as mostraram em suas respostas? Voltaremos mais adiante a esse tópico.

Retomemos, então, as respostas das crianças, com maior ênfase para a análise das dez últimas.

Como se pode observar, no seu todo, as respostas permitem entrever, na concepção de palavra que indiciam, marcas do trânsito de seus produtores por outras práticas de linguagem, além daquelas desenvolvidas em contexto escolar de alfabetização. Digno de destaque é o fato de que, fruto desse trânsito, as crianças parecem detectar vínculos entre o que lhes chega como o fenômeno “palavra” – em contexto escolar e fora dela – e a própria complexidade da linguagem.

Com efeito, “palavra”, para as crianças, pode remeter aos modos de enunciação da linguagem, já que generaliza tanto a enunciação pela escrita (J: É para ler e escrever) quanto a enunciação pela fala (K: É quando fala). No interior do modo de enunciação escrito, “palavra” pode remeter, ainda, a uma unidade linguística dotada de fronteiras gráficas, que se diferenciaria de outras unidades linguísticas gráficas (no caso do exemplo abaixo, a frase). É o que se pode depreender de trecho do relato da professora Márcia:

- Iniciei com a frase secreta, até então vinha trabalhando com a palavra secreta. (...).
- A frase de hoje foi: A MAMÃE É MEIGA. Mas antes perguntei se

era palavra ou frase.

Responderam:

A: frase

ML: frase

LF: frase

LS: palavra

MP: frase

M: frase

V1: frase

V2: frase

LM: frase

LS: frase

L: frase

Perguntei novamente: ‘Por que é frase?’

A: Porque tem espaço e é grande.

LF: Porque as letras que estão juntas estão afastadas das outras.

V1: Porque frase não pode ser grudado.

“Palavra” pode remeter, também, aos “atos convencionais de fala”, como se pode depreender da resposta de LS, “Quando alguém pergunta alguma coisa e eu tenho que responder”, ou da resposta de L, “Quando alguém tá falando e alguém tem que esperar”.

“Palavra” pode, ainda, remeter à “atribuição do sentido”, à possibilidade de interpretação, como permite entrever a resposta de C “Quando você tá falando e a gente entende”.

“Palavra” pode, por fim, remeter à “distribuição das redes discursivas” numa sociedade. Exemplificam essa possível remissão as respostas de G, “Conversar no parque”, ou, ainda, de B, “É a palavra de Deus”.

Como se pode verificar, trata-se de uma diversidade de respostas que, postas lado a lado com o conjunto de respostas das docentes, permite colocar em causa o consenso destas últimas.

Se um conjunto significativo de respostas das crianças indicia seu trânsito por diferentes práticas de linguagem – o que, de certo modo, atestaria o sucesso da busca de todas as docentes de “alfabetizar letrando”, ou seja, de não desvincularem, em sua lida com a alfabetização, o produto escrito das condições de circulação social desse produto –, outro conjunto também significativo de respostas das crianças denunciaria, nessa lida, rupturas entre o trabalho com o produto escrito e a atenção para com a circulação social da escrita.

Uma concepção fundamentalmente gráfica e lexical da palavra, detectada no conjunto de respostas das docentes e, em parte, no das crianças, parece-me ser um indício dessa ruptura. A parte das respostas das crianças que apontam para uma não

ruptura remete a um tópico que deixei em suspenso. Retomando-o, chamou-me a atenção o fato de várias concepções das crianças não terem sido detectadas nas respostas das docentes – embora, como destaquei, a não enunciação não signifique que elas não as tenham.

Se as tinham, por que não as teriam mostrado? – indaguei-me.

Talvez porque, no jogo de imagens (PÊCHEUX, 1990) que as professoras deixaram prevalecer delas mesmas, de mim, como seu interlocutor e da situação em que se desenvolvia nossa interlocução, no momento da coleta de dados, elas tenham feito a antecipação de que aquilo que eu esperava obter era uma resposta diretamente ligada ao lugar que constroem de si mesmas – e/ou que lhes são construídos – como alfabetizadoras, e não, uma resposta que remeteria a múltiplos outros lugares que assumem, como sujeitos falantes e escreventes, fora da escola. Caso assim for, o lugar que, nelas, tem prevalecido em sua condição de alfabetizadoras teria, por característica dominante, a introdução à escrita – e, por extensão, às unidades linguísticas, como palavra, sílaba, frase – como, fundamentalmente, um trabalho com as convenções ortográficas. A propósito, alertou-me Susi, diretora de uma das três EMEI em que se desenvolve o projeto Subsídios, que o trabalho com a linguagem – ou, mais especificamente, com sua aquisição falada –, é institucionalmente mais cobrado em crianças de seis meses a três anos. Nas crianças de quatro a seis, é o conhecimento das convenções ortográficas e a produção de pequenos textos – mesmo os memorizados – que são institucionalmente enfatizados, ênfase que acaba por fazer prevalecer nas professoras, ao que me parece, uma concepção de alfabetização como um processo fundamentalmente restrito ao trabalho com as convenções ortográficas.

Esse imaginário, a meu ver, se alimenta também do fato de que, na grande maioria dos cursos de formação de alfabetizadores, não são oferecidos os necessários conhecimentos sobre a linguagem. Em outras palavras, o alfabetizador é geralmente privado de informações sobre o lugar – central, a meu ver – que a língua e a linguagem ocupam nas práticas de letramento e de oralidade que alimentam a entrada formal da criança no universo da escrita.

Basta ver o modo como, costumeiramente, é feito o levantamento de conhecimentos prévios por parte das crianças nas atividades de alfabetização: conhecimentos de mundo são sempre interrogados, mas muito raramente interrogam-se os que se referem à língua e à linguagem.

Em outras palavras, ao contrário dos “conhecimentos de mundo”, as unidades da língua – e, por extensão, os fatos de linguagem – parecem constituir “realidades” sobre as quais não seria necessária nenhuma reflexão, já que as

docentes, possivelmente, supõem uma “comunhão de identificação” entre o seu próprio saber intuitivo sobre essas “realidades” e um suposto saber intuitivo delas por parte das crianças. Assim, unidades da língua não seriam conceitos a serem trabalhados nas práticas de alfabetização, uma vez que a própria formação do alfabetizador não lhe mostrou essa necessidade!

Consequentemente, embora parte dos órgãos que regulamentam, no país, a alfabetização e parte dos formadores de alfabetizadores insistam em que a alfabetização se desenvolva com base em práticas de letramento significativas para as crianças, um importante aspecto desse trabalho parece estar sendo esquecido: as práticas de letramento – bem como as de oralidade – são práticas de linguagem; logo, necessariamente, supõem o trabalho com a língua, base sobre a qual, constitutivamente, se desenvolvem essas práticas.

Um bom indício de que é possível integrar o trabalho com as unidades da língua e o trabalho com as práticas de linguagem – ou seja, de que é possível mostrar às crianças, durante as atividades de alfabetização, que as unidades da língua se distribuem discursivamente – é detectado no relato da alfabetizadora Ana Cláudia de uma atividade que desenvolveu com crianças de 4 a 5 anos:

Iniciei a aula fazendo a pergunta: “O que é palavra?”, para levantar os conhecimentos prévios das crianças a respeito.

A medida que falavam, escrevia na lousa a resposta com o nome da criança. A maioria das crianças participou. Alguns repetiram o que o colega havia dito.

(...)

Em seguida perguntei a eles onde encontramos as palavras. E responderam:

L: no nome, no alfabeto.

G: No jornal, na revista, no papel que a mãe escreve.

R: Na carta.

Abstract

We searched for which conceptions twenty-three Kinder garden teachers would have of “word”, as well as for “echoes” from these conceptions in their 4-6 years old pupils. Essentially all the teachers showed a graphic and semantic conception of “word”. “Echoes” from these conception were detected in part of their pupils. The other part of children showed a conception in which could be detected enunciative, pragmatic and discursive aspects of language. Conception of teachers indicates ruptures between their pedagogic activities with literacy and their pedagogic activities with

language unities such as word. These ruptures, however, not necessarily were made by part of children, who seems integrate language and literacy.

Key words: Writing acquisition; Word; Literacy.

Referências

ABAURRE, M.B.M. Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ, B.J.L. et al. (Org.) **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 186-216.

ABAURRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M.A. (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988, p.135-42.

ABAURRE, M.B.M. **Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences**. Campinas: Unicamp, 1989.

ABAURRE, M.B.M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, v. 11, 1991. p. 203-217.

ABAURRE, M.B.M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1996, p. 111-178.

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

ABAURRE, M.B.M ; CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 14, 1985. p. 25-29.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**, São Paulo, v. 1, 1993. p. 89-102.

CAPRISTANO, C.C. Aquisição da escrita infantil: considerações sobre a relação oral\escrito. In: **V SIMPÓSIO DE FILOSOFIA E CIÊNCIA**, 5, 2003, Marília. Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da ciência. Marília: Unesp, 2003.

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

CAPRISTANO, C.C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

CAPRISTANO, C.C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra**. 2007b. 132 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

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

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

CHACON, L. 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, 2006a.

CHACON, L. Prosodia y cultura letrada en hipersegmentaciones: reflexiones sobre la adquisición de la noción de palabra. **Lenguas Vivas**, v. 6, 2006b. p. 48-59.

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

MIRANDA, A.R.M. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e a morfologia. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 36, jan./jul. 2008a. p.151-168.

MIRANDA, A.R.M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, R.R. **Aquisição da linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

OLIVEIRA, M.A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M.A. Aspectos linguísticos da alfabetização. **CEALE Debate**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2006.

OLIVEIRA, M.A.; ALVARENGA, D. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, 1997. p. 127-158.

OLIVEIRA, M.A.; ASSUMPÇÃO, S.R.B. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5, 2002, Curitiba. **Anais do 5º Encontro do CELSUL**. Curitiba: CELSUL, 2002.

SERRA, M. P. **Segmentação de palavras**: prosódia e convenções ortográficas na elaboração da escrita infantil. 2007. 102 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

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

TENANI, L.E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 4, 2004. p. 233-244.