

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

VIVIANE FAVARO NOTARI

**TRANSLINEAÇÃO EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS**

MARINGÁ – PR  
2017

VIVIANE FAVARO NOTARI

**TRANSLINEAÇÃO EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Carneiro Capristano

MARINGÁ  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

N899T Notari, Viviane Favaro  
Translineação em enunciados escritos infantis /  
Viviane Favaro Notari. -- Maringá, 2017.  
142 f.

Orientadora: Profa. Dr. Cristiane Carneiro  
Capristano.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras  
e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

1. Linguística. 2. Escrita. 3. Ensino e  
aprendizagem - Língua Portuguesa. 3. Ortografia.  
4. Divisão silábica. 5. Translineação.  
6. Heterogeneidade - Escrita infantil. I. Capristano,  
Cristiane Carneiro, orient. II. Universidade Estadual  
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e  
Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras.  
III. Título.

410 21.ed.

Cicilia Conceição de Maria  
Cr9 1066  
CC-003883

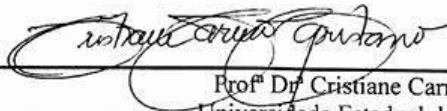
VIVIANE FAVARO NOTARI

**TRANSLINEAÇÃO EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

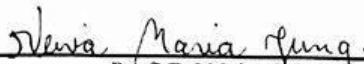
Aprovada em 17 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA



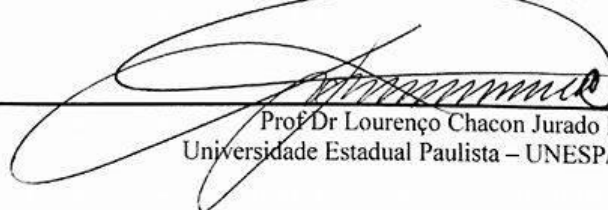
---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristiane Carneiro Capristano  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Neiva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lourenço Chacon Jurado Filho  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília- SP

*(...) Eu posso estar completamente enganado, posso estar correndo pro lado errado. Mas a dúvida é o preço da pureza e é inútil ter certeza (...) – Infinita Highway (Engenheiros do Hawaii).*

## AGRADECIMENTOS

Para que esta caminhada pudesse ter êxito e sucesso, recebi contribuições valiosas. Agradeço, a princípio, aos professores Lourenço Chacon e Neiva Jung, por, generosamente, terem aceitado ser banca examinadora deste trabalho, com contribuições que orientaram o aprimoramento e a qualidade da pesquisa. De forma especial, agradeço à Professora Cristiane, minha orientadora, pela dedicação, pela paciência, pelos ensinamentos e pela amizade construída nesse tempo de convivência.

Deixo o meu agradecimento sincero e carinhoso a minha família, que soube ser suporte nos momentos difíceis e parceira na divisão das conquistas e das alegrias. Agradeço, especialmente, à Valdete e ao João, por todo apoio emocional e financeiro, por terem apoiado e aplaudido todas as minhas escolhas, por serem os meus maiores incentivadores durante todo este processo. Agradeço, também, ao Vagner e ao Jefferson (Grego), pelo apoio, amor e cuidado incondicionais.

À Isabela, à Adriana, à Adrielle, à Érica e à Yara, agradeço pela disponibilidade, pelo carinho, pela compreensão e pela parceria de vida, tão fundamentais para que eu pudesse desfrutar das alegrias e das angústias deste processo. Deixo meu agradecimento especial à Giordana, pela ajuda crucial para a produção desta dissertação, por me tirar dúvidas a qualquer hora e por toda a disponibilidade para contribuir com o meu trabalho.

Agradeço a todos os professores, especialmente, aos do Curso de Letras da UEM, que vêm contribuindo para minha formação, profissional e pessoal, que, com muito esforço e pouco reconhecimento, dedicam-se a ensinar, a passar valores e a formar cidadãos conscientes.

Pelo financiamento e incentivo à pesquisa, auxiliando a realização deste trabalho, agradeço à CAPES.

Expresso, também, a minha gratidão a Deus, que me deu condições de chegar até aqui.

## RESUMO

Com base na concepção de escrita constitutivamente heterogênea, tal qual proposta por Corrêa (2001, 2004), neste trabalho, temos a hipótese de que, embora a translineação seja um processo típico e exclusivo do modo de enunciação escrito, nas translineações feitas pelas crianças, pode-se ver a emergência de suas diferentes experiências sócio-históricas com os modos de enunciação falado e escrito da linguagem e, de modo privilegiado, as experiências sócio-históricas ligadas à organização interna da sílaba fonológica e ao funcionamento convencional da sílaba ortográfica. A partir dessa hipótese, nosso objetivo foi investigar, longitudinalmente, a translineação (convencional e não convencional) presente em enunciados de crianças em aquisição da escrita, considerando as ocorrências dessa partição ao longo das (antigas) quatro primeiras séries do ensino fundamental e examinando tendências e particularidades envolvidas nessa emergência. De forma específica, buscamos (a) verificar se existem mudanças, qualitativas e quantitativas, no modo como as crianças translineiam, considerando as quatro primeiras séries do ensino fundamental; (b) investigar em que medida as translineações (convencionais e não convencionais) propostas pelas crianças estariam ligadas à organização interna da sílaba fonológica e à relação dessa organização com o funcionamento convencional da sílaba ortográfica; e (c) examinar quais outros fatores podem estar envolvidos na emergência das translineações feitas pela criança. Para cumprir com o objetivo proposto, utilizamos como material de análise 3131 enunciados escritos que compõem o Banco de produções textuais dos grupos de pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a aquisição da escrita* e *Estudos sobre a linguagem*. Na investigação quantitativa desse material, observamos que 776 enunciados apresentaram partições de palavra no fim da linha; nesses, encontramos 1356 ocorrências de translineação, sendo 941 (69,4%) convencionais e 415 (30,6%) não convencionais. Ao considerar esses números a partir da variável série, obtivemos os seguintes resultados: 145 (75,12%) não convencionais e 48 (24,88%) convencionais na primeira série; 113 (33,83%) não convencionais e 221 (66,17%) convencionais na segunda série; 75 (22,80%) não convencionais e 254 (77,20%) convencionais na terceira série; 82 (16,40%) não convencionais e 418 (83,60%) convencionais na quarta série. Com esses resultados, foi possível verificar um processo progressivo nos registros convencionais e um processo regressivo nos registros não convencionais de translineação. Qualitativamente, pudemos observar que as translineações: (1) estão, de fato, diretamente ligadas à organização interna da sílaba fonológica e à relação dessa organização com o funcionamento convencional da sílaba ortográfica (apresentando partições em contexto de correspondência e de não correspondência entre sílaba ortográfica e fonológica, bem como ruptura na organização dessas sílabas); (2) envolvem fatores de diferentes naturezas em sua emergência (relacionados, especialmente, à relação grafema/fonema, à segmentação e a critérios semânticos); por fim, (3) deixam ver a construção de um imaginário acerca da escrita.

**Palavras-chave:** Translineação. Aquisição da escrita. Heterogeneidade da escrita.

## ABSTRACT

Based on the conception of constitutively heterogeneous writing such as proposed by Corrêa (2001, 2004), on this study, we have the hypothesis that, even though the hyphenation is a typical and exclusive process from the written utterances, on hyphenations made by children, it is possible to observe the emergence of children's different social and historical experiences with the spoken and written utterances types and, in a privileged way, the social and historical experiences related to the internal organization of the phonological syllable and to the conventional functioning of the orthographic syllable. From this hypothesis, our objective was to longitudinally investigate the hyphenation (conventional or not) present in utterances produced by children in the writing acquisition process considering its occurrences throughout the (previous) four first grades of elementary school and examining tendencies and particularities involved in those emergences. In a specific way, we aimed to (a) verify if there are qualitative or quantitative changes in the way children hyphenate, considering the four first grades of elementary school; (b) investigate how the (conventional or not) hyphenation proposed the children would be related to the internal organization of the phonological syllable and the connection between such organization with the conventional functioning of the orthographic syllable; and (c) examine which other factors may be involved in the emergence of hyphenations made by the child. In order to fulfill the objective, we used as the material for analysis 3131 written utterances which compose the textual production database from the study groups (CNPq) *Writing acquisition studies* and *Language studies*. In the quantitative investigation of this material, we observed that 776 utterances presented division of word in the end of the line; on these, we found 1356 occurrences of hyphenation, being 941 (69,4%) conventional ones and 415 (30,6%) not conventional ones. By considering these numbers according to the school grading, we obtained the following results: 145 (75,12%) not conventional and 48 (24,88%) conventional occurrences on the first grade; 113 (33,83%) not conventional and 221 (66,17%) conventional occurrences on the second grade; 75 (22,80%) not conventional and 254 (77,20%) conventional occurrences on the third grade; 82 (16,40%) not conventional and 418 (83,60%) conventional occurrences on the fourth grade. With these results, it was possible to verify a progressive process on the conventional registrations and a regressive process on the not conventional registrations of hyphenation. Qualitatively, we were able to observe that the hyphenations: (1) are, indeed, directly connected to the internal organization of the phonological syllable and to the relation of this organization with the conventional functioning of the orthographic syllable (presenting separations in contexts of correspondence and of not correspondence between orthographic and phonologic syllable, as well as in the split in the organization of these syllables); (2) involve factors of different natures in their emergence (related, mainly, to the grapheme/phoneme relation, to the segmentation and to semantic criteria); lastly (3) allow an observation of the construction of an imagery about writing.

**Keywords:** Hyphenation. Writing acquisition. Writing heterogeneity.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Separação de hiato .....	25
Figura 2: Separação de dígrafos .....	25
Figura 3: Separação de consoantes seguidas .....	25
Figura 4: Separação do S .....	26
Figura 5: Separação do S com vogal na sílaba posterior .....	26
Figura 6: Não separação de ditongo .....	26
Figura 7: Não separação de dígrafo .....	27
Figura 8: Não separação de encontros consonantais que iniciam sílabas.....	27
Figura 9: Conservação, na sílaba precedente, de consoante não seguida de vogal .....	27
Figura 10: Divisão silábica em livros de segunda série .....	30
Figura 11: Regras para a divisão da sílaba – livro de segunda série .....	30
Figura 12: Divisão silábica em livros de terceiro ano .....	31
Figura 13: Separação de sílaba na translineação – livro de terceiro ano .....	31
Figura 14: Divisão silábica em livros de terceira série.....	32
Figura 15: Exemplo de texto com espaço para translineação – livro de quarto ano .....	33
Figura 16: Exemplo de texto com translineação – livro de quarto ano .....	33
Figura 17: Sílaba de estrutura CV .....	35
Figura 18: Sílaba com rima ramificada .....	35
Figura 19: Sílaba com núcleo ramificado.....	36
Figura 20: Sílaba com coda ramificada .....	36
Figura 21: Sílaba com ataque ramificado .....	36
Figura 22: Sílaba com ataque nulo .....	37
Figura 23: Sílaba com coda nula .....	37
Figura 24: Sílaba apenas com núcleo – preenchimento obrigatório.....	37
Figura 25: Estrutura silábica V .....	39
Figura 26: Estrutura silábica CV .....	39
Figura 27: Estrutura silábica VC .....	40
Figura 28: Estrutura silábica VCC.....	40
Figura 29: Estrutura silábica CVC.....	40
Figura 30: Estrutura silábica CCV.....	40
Figura 31: Estrutura silábica CCVC.....	40
Figura 32: Estrutura silábica CCVCC .....	40
Figura 33: Relação de força entre as partes da sílaba.....	41
Figura 34: Enunciado sem translineação    Figura 35: Enunciado com translineação.....	56
Figura 36: Enunciado sem possibilidade total de leitura .....	60
Figura 37: Enunciado sem possibilidade total de leitura .....	60
Figura 38: Enunciado sem leitura parcial – trechos sem leitura na translineação .....	61
Figura 39: Enunciado com reconhecimento apenas do cabeçalho .....	61
Figura 40: Enunciado com palavra incompleta .....	62
Figura 41: Enunciado ilegível com cabeçalho legível.....	64
Figura 42: Enunciado apenas com cabeçalho e com translineação .....	64
Figura 43: Enunciado com duplo hífen não previsto pelo Novo Acordo.....	65

Figura 44: Enunciado sem duplo hífen previsto pelo Novo Acordo .....	65
Figura 45: Registro de micro-ondas .....	66
Figura 46: Limite criado para a escrita .....	67
Figura 47: Limite criado para a escrita .....	67
Figura 48: Enunciado com rasura em translineação .....	67
Figura 49: Enunciado com rasura em translineação .....	68
Figura 50: Enunciado com rasura em translineação .....	68
Figura 51: Translineação com números .....	69
Figura 52: Uso do porque não convencional .....	70
Figura 53: Uso do porque convencional .....	70
Figura 54: Uso do por que .....	70
Figura 55: Palavra criada .....	71
Figura 56: Sílabas envolvidas em translineação .....	72
Figura 57: Enunciado produzido na 1ª série    Figura 58: Enunciado produzido na 4ª série ...	75
Figura 59: Translineação convencional .....	81
Figura 60: Registro com problema na relação grafema/fonema que não afeta .....	82
Figura 61: Registro com problema na relação grafema/fonema que afeta .....	82
Figura 62: Registro com problema na segmentação .....	83
Figura 63: Translineação não convencional, sem hífen e sem ruptura .....	89
Figura 64: Translineação não convencional, sem hífen e com ruptura .....	89
Figura 65: Translineação não convencional com hífen e com ruptura .....	90
Figura 66: Translineação não convencional, com hífen e com junção .....	90
Figura 67: Enunciado com escrita em mapa .....	93
Figura 68: Translineação convencional em sílaba com correspondência – padrão CV .....	97
Figura 69: Translineação não convencional em sílaba com correspondência – padrão CV ...	97
Figura 70: Translineação convencional em sílaba com correspondência – padrão CVC .....	99
Figura 71: Translineação convencional em sílaba com correspondência – padrão CVC .....	99
Figura 72: Translineação convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV ..	100
Figura 73: Translineação convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV ..	100
Figura 74: Translineação convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV ..	100
Figura 75: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV .....	101
Figura 76: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CVC .....	101
Figura 77: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CVC .....	102
Figura 78: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CVC .....	102
Figura 79: Translineação com homonímia – palavra gramatical .....	103
Figura 80: Translineação com homonímia – palavra gramatical .....	103
Figura 81: Translineação com homonímia – palavra fonológica .....	104
Figura 82: Translineação com homonímia – palavra gramatical e fonológica .....	105
Figura 83: Translineação com ruptura em sílaba CVC (coda consonantal) .....	106

Figura 84: Translineação com ruptura em sílaba CVC (coda vocálica).....	106
Figura 85: Translineação da palavra “muito” com seleção não convencional de grafema e ruptura.....	107
Figura 86: Translineação da palavra “muito” com ruptura .....	107
Figura 87: Translineação com ruptura em sílaba com correspondência .....	108
Figura 88: Translineação com ruptura em sílaba com não correspondência.....	108
Figura 89: Translineação com ressilabação.....	110
Figura 90: Translineação – registro híbrido .....	110
Figura 91: Translineação com seleção não convencional de grafema.....	112
Figura 92: Translineação com não registro .....	113
Figura 93: Translineação com inserção .....	114
Figura 94: Translineação híbrida.....	115
Figura 95: Translineação com relação homonímica – seleção não convencional.....	116
Figura 96: Translineação com relação homonímica – não registro.....	117
Figura 97: Translineação com relação homonímica – transposição.....	118
Figura 98: Translineação com relação homonímica – híbrido .....	119
Figura 99: Translineação com junção não prevista .....	121
Figura 100: Translineação com separação não prevista .....	121
Figura 101: Translineação com junção e separação não previstas .....	122
Figura 102: Translineação NCCHCJ de monossílabo não acentuado.....	124
Figura 103: Translineação NCCHCJ formando expressão idiomática.....	125
Figura 104: Translineação NCCHCJ de termos que remetem a um ser no mundo.....	126
Figura 105: Translineação NCCHCJ de palavra composta.....	126
Figura 106: Translineação NCCHCJ híbrida .....	127
Figura 107: Pista linguística da circulação pela gênese da escrita .....	130
Figura 108: Pista linguística da circulação pela representação do código escrito institucionalizado.....	132
Figura 109: Pista linguística da circulação pela dialogia com o já falado/escrito.....	133

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total geral de translineações dividido por série.....	74
Gráfico 2: Total de translineações convencionais e não convencionais.....	77
Gráfico 3: Total de translineações convencionais e não convencionais dividido por série .....	79
Gráfico 4: Total de translineações convencionais com especificidades.....	83
Gráfico 5: Funcionamentos de translineações convencionais distribuídos ao longo das séries .....	85
Gráfico 6: Relação entre os funcionamentos convencionais de translineação no interior de cada série .....	87
Gráfico 7: Total de translineações não convencionais com especificidade.....	91
Gráfico 8: Funcionamentos de translineações convencionais distribuídos ao longo das séries .....	92
Gráfico 9: Relação entre os funcionamentos não convencionais de translineação no interior de cada série .....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições de translineação em dicionários .....	22
Quadro 2: Distinções entre as definições de translineação.....	28
Quadro 3: Regras para divisão silábica em livro de terceiro ano .....	31
Quadro 4: Segmentos vocálicos .....	38
Quadro 5: Restrições para preenchimento das posições silábicas.....	39
Quadro 6: Correspondência biunívoca grafema/fonema .....	42
Quadro 7: Um grafema representando vários fonemas .....	43
Quadro 8: Um fonema representado por vários grafemas.....	43
Quadro 9: Propostas de produção textual analisadas.....	54
Quadro 10: Total de enunciados do Banco.....	55
Quadro 11: Total de enunciados com e sem translineação.....	57
Quadro 12: Uso dos porquês previsto pelas convenções ortográficas.....	70
Quadro 13: Total de translineações .....	73
Quadro 14: Possibilidades de registro gráfico do fonema /s/ .....	114

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	14
2	CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	18
2.1	Reflexões iniciais .....	18
2.2	Translineação .....	20
2.2.1	Translineação em dicionários .....	21
2.2.2	Translineação em gramáticas.....	23
2.2.2.1	O que deve ser separado na divisão silábica.....	25
2.2.2.2	O que não deve ser separado na divisão silábica .....	26
2.2.2.3	Como deve ocorrer a separação na translineação .....	27
2.2.3	Translineação em livros didáticos .....	29
2.2.4	Sílaba .....	34
2.2.4.1	Sílaba como unidade da linguagem .....	35
2.2.4.2	Sílaba como unidade da língua .....	37
2.2.4.3	Sílaba como unidade da fala .....	40
2.2.4.4	Sílaba como unidade da escrita.....	42
2.3	Translineação na aquisição da escrita .....	44
2.3.1	A heterogeneidade da escrita .....	48
3	CAPÍTULO 2: PROCESSO INVESTIGATIVO – DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PASSOS DA ANÁLISE.....	53
3.1	Material.....	53
3.1.1	Material de análise: Banco de Produções textuais.....	53
3.1.2	Material de análise: enunciados analisados .....	55
3.2	Metodologia .....	57
3.2.1	Paradigma indiciário.....	57
3.2.2	Decisões metodológicas: as exclusões .....	59
3.2.2.1	Sem possibilidade total de leitura .....	60
3.2.2.2	Sem possibilidade parcial de leitura .....	61
3.2.2.3	Palavra incompleta.....	62
3.2.3	Decisões metodológicas: enunciados com especificidades .....	63
3.2.3.1	Apenas cabeçalho .....	63
3.2.3.2	Acordo ortográfico.....	64
3.2.3.3	Limite para translineação .....	66
3.2.3.4	Presença de rasura.....	67
3.2.3.5	Presença de números translineados.....	68
3.2.3.6	Uso dos porquês.....	69
3.2.3.7	Palavras inventadas .....	71

3.2.3.8	Sílabas envolvidas em translineação.....	72
3.2.4	Decisões metodológicas: categorias de análise .....	73
4	CAPÍTULO 3 – A TRANSLINEAÇÃO EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	74
4.1	A translineação ao longo do tempo: mudanças qualitativas e quantitativas.....	74
4.1.1	O funcionamento convencional e não convencional da translineação ao longo do tempo.....	77
4.1.2	A translineação ao longo do tempo: funcionamento convencional.....	81
4.1.3	A translineação ao longo do tempo: funcionamento não convencional .....	88
4.2	A translineação: correspondência e não correspondência entre a sílaba fonológica e a sílaba ortográfica.....	96
4.2.1	Translineação em contexto de correspondência .....	96
4.2.2	Translineação em contexto de não correspondência .....	99
4.2.3	Translineação com ruptura da organização silábica ortográfica e fonológica..	102
4.3	A translineação: fatores de naturezas distintas .....	111
4.3.1	Relação grafema/fonema .....	111
4.3.2	Segmentação.....	120
4.3.3	Critérios semânticos .....	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CIRCULAÇÃO DA CRIANÇA PELO IMAGINÁRIO SOBRE A ESCRITA.....	129
6	REFERÊNCIAS.....	136

## 1 INTRODUÇÃO

A entrada da criança no funcionamento simbólico da escrita configura-se um campo produtivo para estudos a respeito da linguagem. Muitos trabalhos foram e estão sendo desenvolvidos acerca desse assunto, voltados, especialmente, para aquilo que é considerado erro para as convenções ortográficas. Essas discussões dizem respeito ao aparecimento dos erros que se concentram em diferentes aspectos do registro gráfico: na relação grafema/fonema, no uso de diacrítico para marcar a sílaba tônica, na divisão silábica, na segmentação de palavras etc.

Alguns autores direcionam o olhar para esses erros com o intuito de classificá-los como sintomas de patologias. É o que fazem, por exemplo, Zorzi (2007) e Pavão (2005), que interpretam os erros ortográficos, recorrentes e comuns em enunciados escritos de crianças em aquisição da escrita – como a distribuição não convencional de espaços em branco ou a não correspondência entre o grafema e o fonema – como sintomas ou indícios de dislexia ou de disortografia.

Contrários a essas abordagens patologizantes, há os trabalhos que olham para os erros nessa escrita inicial como um processo recorrente que marca a relação do sujeito com a linguagem. Dentre esses trabalhos, citamos os desenvolvidos no interior dos grupos de pesquisas (CNPq), aos quais estamos vinculados, *Estudos sobre a aquisição da escrita* e *Estudos sobre a linguagem*, como os de Capristano (2007), Chacon (2004), Paula (2007) e Tenani (2011), em relação à grafia não convencional de segmentação; Chacon (no prelo) e Coelho (2016), referente aos equívocos na organização das sílabas ortográficas e fonológicas; dentre outros. Esses autores têm em comum a análise e a interpretação qualitativa de dados de escrita infantil, o que lhes permite discutirem as relações linguísticas paralelas às sócio-históricas-ideológicas possivelmente envolvidas nos erros presentes em enunciados escritos de sujeitos em aprendizagem formal da escrita. Essa escrita, por sua vez, segundo a perspectiva teórica defendida por esses autores, que tem como base a proposta teórica de Corrêa (2004), é sempre heterogeneamente constituída, ou seja, resulta de um entrecruzamento entre práticas orais/faladas e letradas/escritas.

Inserimo-nos nessa última abordagem, por entendermos que os registros escritos por crianças em aquisição formal da escrita muito têm a dizer a respeito das múltiplas e heteróclitas relações que essa criança estabelece com a linguagem. Essa hipótese nos orientou em trabalhos anteriores, como Notari (2013) e Capristano e Notari (no prelo), em que tivemos



o propósito de investigar, em enunciados escritos por crianças da (antiga) quarta série do Ensino Fundamental I, o uso do hífen. Partimos, nessas pesquisas, do pressuposto de que a complexa circulação dos escreventes por práticas sociais de oralidade e de letramento pode ter motivado os registros convencionais e não convencionais de hífen.

Um dos resultados a que chegamos nesses trabalhos refere-se ao alto índice de uso de hífen em contexto de translineação (dos 309 registros de hífen, 275 corresponderam a esse lugar, sendo 222 convencionais e 53 não convencionais). De modo geral, constatamos que a organização das sílabas ortográficas e fonológicas poderia estar envolvida nesses registros de hífen. A partir dessas observações, interessou-nos compreender detalhadamente o funcionamento das translineações em enunciados escritos por crianças das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental I, o que constitui o propósito mais geral desta dissertação.

Translineação consiste em um processo no qual, ao chegar ao fim da linha gráfica, o escrevente separa a palavra em duas partes, marcando a dependência entre essas por meio do hífen. Com base no que foi dito até aqui, é possível supor que, embora a translineação seja um processo típico e exclusivo do modo de enunciação escrito, nas partições de palavra no fim da linha gráfica feitas pelas crianças pode-se ver a emergência de suas diferentes experiências sócio-históricas com os modos de enunciação falado e escrito da linguagem. Ou seja, o trânsito da criança por práticas sociais de oralidade e de letramento pode se mostrar nas hipóteses que ela constrói para translinear a palavra.

Em razão da própria natureza da translineação, supomos, também, que os registros convencionais e não convencionais de translineação feitos pela criança podem permitir observar de modo privilegiado as experiências sócio-históricas ligadas à organização interna da sílaba fonológica e ao funcionamento convencional da sílaba ortográfica. Explicando melhor, acreditamos que existem outras experiências que podem estar envolvidas nas partições convencionais e não convencionais feitas pelas crianças, mas existem experiências que podemos considerar privilegiadas, como a organização das sílabas, pelo fato de a translineação ter como base a separação silábica.

A partir dessas hipóteses, temos como objetivo geral investigar a translineação (convencional e não convencional) presente em enunciados de crianças em aquisição da escrita, ao longo das (antigas) quatro primeiras séries do ensino fundamental, examinando tendências e singularidades envolvidas na sua emergência. Mais especificamente, buscamos:

- (A) verificar se existem mudanças, qualitativas e quantitativas, no modo como as crianças translineiam, considerando as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

- (B) investigar em que medida as translineações (convencionais e não convencionais) propostas pelas crianças estariam ligadas à organização interna da sílaba fonológica e à relação dessa organização com o funcionamento convencional da sílaba ortográfica;
- (C) examinar quais outros fatores podem estar envolvidos na emergência das translineações feitas pela criança.

Esta pesquisa se justifica, a princípio, pelo fato de o tema *translineação*, na literatura acerca da aquisição da escrita, ser abordado em, apenas, duas pesquisas (cf. KAUFMAN, 1988; MOREIRA, 2000), as quais têm como objetivo discutir aspectos ortográficos e gramaticais envolvidos na partição não convencional da palavra no fim da linha. Nesta pesquisa, buscamos, como dito, além de uma descrição linguística, que envolve os aspectos ortográficos e gramaticais da translineação tanto convencional quanto não convencional, compreender a relação entre o registro desse processo e as práticas sócio-históricas que envolvem a constituição do sujeito e de sua escrita. Esse direcionamento para a análise das translineações atribui à pesquisa caráter de ineditismo.

Sabe-se que a separação da palavra ao chegar ao fim da linha é recorrente nas práticas cotidianas que usam a escrita manuscrita. No entanto, esse processo não tem atenção social, uma vez que translineamos de forma “automática” nas escritas do dia a dia, por obrigação ao atingir o limite da linha; nem escolar, tendo em vista que esse tema não é conteúdo de livro didático, nem componente curricular. Se, na translineação cotidiana ou escolar, porém, algum erro aparecer, essa ocorrência passa a ser notada, com a intenção de correção, repressão ou julgamento. A partir dessa observação, questionamo-nos: se a translineação não é especificamente ensinada nas séries iniciais – seu conteúdo aparece “dissolvido” com a descrição de regras de divisão silábica –, como a criança que está entrando no funcionamento simbólico da escrita institucionalizada a realiza? Nesta dissertação, pretendemos responder a esse questionamento, olhando para a translineação como um lugar de investigação da relação entre o registro, convencional ou não, e a circulação social da criança.

Para cumprir com os objetivos propostos, dividimos o trabalho em três capítulos. No Capítulo 1, *Pressupostos Teóricos*, apresentaremos as principais perspectivas teóricas que embasam as proposições desta pesquisa. O percurso argumentativo desse capítulo consiste em apresentar, a princípio, uma definição de translineação, considerando dicionários, gramáticas e livros didáticos, e de sílaba, conceito diretamente relacionado à partição da palavra. Em seguida, mostrar o que foi estudado, na literatura, a respeito da relação translineação e aquisição da escrita e o que entendemos por heterogeneidade da escrita.

No Capítulo 2, *Processo investigativo – Material e Metodologia*, apresentaremos o *corpus* que será analisado para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, bem como os passos seguidos, o modelo epistemológico que subsidia a análise e as decisões metodológicas necessárias. No Capítulo 3, *A translineação em enunciados escritos infantis – resultados e discussões*, faremos uma discussão, quanti e qualitativa, a respeito das translineações encontradas, dividindo a apresentação, especialmente, em três partes: (a) a translineação ao longo do tempo: mudanças qualitativas e quantitativas; (b) translineação: correspondência e não correspondência entre a sílaba fonológica e a sílaba ortográfica; (c) translineação: fatores de naturezas distintas. Por fim, nas *Considerações Finais*, mostraremos as possíveis conclusões e perspectivas ressaltadas nas análises de registros de translineação.

## 2 CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 REFLEXÕES INICIAIS

A língua portuguesa (LP) tem como origem a língua latina e, no que se refere aos registros escritos, aquela tem, a princípio, esta como modelo. Historicamente, então, “à medida que a língua portuguesa vai sendo mais e mais escrita, sobretudo de forma oficial, começou a aparecer menos a forma latina e mais uma adaptação desta à escrita da nova língua”. Conforme essa forma de registro evoluía e “com o aumento na produção de textos escritos em português, mais pessoas iam vendo o que as demais escreviam e, dessa forma, ia se consolidando uma tradição de escrita que, aos poucos, formou um sistema ortográfico para a língua” (CAGLIARI, 1994a, p. 107). Ou seja, quando a língua portuguesa foi firmada/imposta como língua oficial, fez-se necessário que as diferentes formas de registro dessa língua fossem sistematizadas, o que possibilitou uma unificação da grafia do português, neutralizando as variações. Rege o sistema de registro escrito do português, portanto, uma ortografia, entendida como “um recurso capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (MORAIS, 2003, p.19), recurso que estabelece regras que permitem uma padronização do registro gráfico da língua portuguesa.

Nota-se, a partir dessas afirmações, que, conforme se desenvolvia um sistema ortográfico alfabético, no caso do Português, os usuários da língua poderiam reproduzir graficamente os seus dizeres de maneiras distintas, respeitando as suas variedades linguísticas; essas diversificadas formas de registro geravam “muitas maneiras diferentes de se escrever uma mesma palavra” (CAGLIARI, 1994b, p. 556). Assim, para neutralizar a variação linguística, foi necessário um sistema que regulamentasse o registro gráfico, permitindo que falantes de diferentes variedades lessem e escrevessem “da mesma maneira”; com isso, os usuários dessa língua, ao escreverem, tinham um padrão/modelo a ser seguido.

Nesse sentido, depois que uma língua adota o seu “sistema de escrita, ele terá uma ortografia, ou seja, uma definição sobre como devem ser escritas as palavras” (CAGLIARI, 1994b, p. 552). Segundo o autor, o estabelecimento de uma ortografia para a língua teria impacto direto por um lado, para a leitura, pois um mesmo texto poderia ser lido “em qualquer variedade dialetal” e, por outro, para a forma de registro, uma vez que seria necessário/obrigatório “escrever de acordo com a ortografia vigente”.

Essa ortografia define, portanto, as relações entre letras e sons e postula aquilo que é normativo para o registro escrito. Assim, cabe destacar que, “sistematicamente, cobre

realidades parciais, com base predominantemente na escrita de autores consagrados” (SCHERRE, 2005, p. 41), ou seja, para o estabelecimento de convenções ortográficas, ancora-se nas formas linguísticas escritas mais prestigiadas, as quais, muitas vezes, não são utilizadas por todos os escreventes da língua portuguesa. Muitas dessas formas, inclusive, nem escreventes das variedades linguísticas cultas, cuja produção linguística mais se aproxima do padrão, utilizam, por serem normas pautadas no registro de autores consagrados, que destoam do uso real da língua em diferentes contextos. Ocorre, a partir da ortografia, portanto, um “processo de standardização”, como apresentam Ilari e Basso (2009, p. 197-198), em que “a língua assume uma mesma forma para a maioria dos usuários e passa a obedecer a modelos definidos”.

É importante ressaltar que “tudo em ortografia precisa ser visto, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da História” (MORAIS, 2007, p. 14). As regras, então, foram (e vão), ao longo do tempo, se adaptando aos novos contextos e necessidades de uso. Podem ser citadas, como exemplo, as adaptações quanto às convenções que regem o uso das letras e o uso de marcas gráficas, como o acento, a pontuação e o hífen (este interessa-nos especialmente, por ser uma marca necessária para a partição da palavra no fim da linha, foco desta pesquisa), as quais, com o passar dos anos, se adaptam aos acordos ortográficos vigentes.

Com o avançar das novas tecnologias, porém, muitas regras criadas pelas convenções ortográficas foram ficando em segundo plano. O espaço onde os registros são feitos é a primeira mudança significativa, como apresenta Soares (2002, p. 149): “Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho”, depois, “com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel”; hoje, “com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador”. O surgimento da escrita digital exige novas maneiras de grafar e novos mecanismos para o registro escrito.

Um exemplo desse novo cenário são os processadores de texto, que, automaticamente, formatam os registros escritos. Nesse processo, muitas especificidades do registro escrito ganham uma nova manifestação/realização, como o processo de *translineação* (partição da palavra no fim da linha gráfica, conceito que será mais bem explorado no decorrer deste trabalho), por exemplo, em que os recursos do computador decidirão se será marcada ou não marcada essa ocorrência. Assim, segundo Moreira (2000, p. 15), “se todos tivessem acesso a

processadores de texto, poderia dispensar qualquer conhecimento do uso” e do funcionamento desse mecanismo. No entanto, nos registros cotidianos e nas práticas escolares, nas quais fazemos uso do papel, a translineação é recorrente e necessária. Dessa forma, para as novas tecnologias, a translineação pode ser interpretada como obsoleta, uma vez que recursos digitais a realizam de maneira automática; é, contudo, um processo que ainda “vive” nas práticas “invisíveis” do cotidiano, sobretudo o escolar. Por isso, entender o que esse processo significa, como deve ser realizado e que relações manifesta ao ser registrado é o propósito desta primeira parte do presente trabalho.

## 2.2 TRANSLINEAÇÃO

Segundo Araújo e Maruyama (2015, p. 90-91),

ao tentarem sistematizar o uso dos sinais diacríticos e os de pontuação em português, nossos primeiros ortógrafos lançaram mão do arsenal desses sinais oriundos do grego e/ou latim, e nos brindaram com uma parafernália de sinais, muitos dos quais foram abandonados com o correr do tempo.

Nesse meio, encontra-se o hífen, que apresentou diferentes grafias e funções ao longo do tempo e a depender do autor que o apresentava. A princípio, era “semelhante a um ômega reverso, virou depois um acento circunflexo de pontinhas recurvas e, finalmente, talvez por escassez dos antigos sinais, (...) [foi] substituído por um v minúsculo ladeado por dois tracinhos, como em *passa-v-tempo* e *guarda-v-porta*” (ARAÚJO; MARUYAMA, 2015, p. 93). Por Duarte Nunes do Lião (1576), gramático, o hífen foi representado como sinal parecido com um minúsculo acento circunflexo reverso, com a finalidade de ligar compostos e “juntar sílabas que se desgarravam na manuscricção ou na composição tipográfica” (ARAÚJO; MARUYAMA, 2015, p. 92).

Para simplificar essas múltiplas formas de representar, limitou-se o uso do hífen a apenas um símbolo, que é o sinal gráfico (-), pertencente ao sistema ortográfico da LP, utilizado ainda hoje. Atualmente, atribui-se a ele quatro funções específicas, compilando os escritos de Cunha (2008) e Bechara (2009): (1) ligar elementos constituintes de palavras compostas e/ou de palavras derivadas de processo de prefixação, como em *guarda-chuva* e *pós-graduação*; (2) unir pronomes átonos a verbos, *vende-se* ou *compra-se*, por exemplo; (3) marcar a divisão silábica, como em *ver-du-ra*; por fim, (4) separar, no fim de uma linha, uma

palavra em duas partes, caracterizando um processo de translineação, processo que será examinado nesta pesquisa e que passamos a caracterizar.

Encontra-se uma definição de translineação pela primeira vez nas gramáticas, como afirmam Araújo e Maruyama (2015, p. 91), na citação de Gândavo (1574):

Quando no fim de algũa regra se não acabar a dição de escrever por não caber na mesma regra, pôrseha junto da parte que fica escripta dous sinaes desta maneira = que significão irse acabar a outra parte que resta no principio da regra que se ha de seguir<sup>1</sup>.

Nota-se, assim, que, ao escrever um texto, quando se chega ao fim da linha, mas a palavra não foi finalizada, é necessário, segundo as convenções ortográficas, apresentar uma marca gráfica que mostre essa dependência entre as partes. Essa definição caracteriza o que conhecemos por translineação, hoje, marcada com o hífen. Atualmente, esse processo é explorado, especialmente, por três tipos de materiais: dicionários, gramáticas e livros didáticos, como veremos na sequência.

### 2.2.1 Translineação em dicionários

A palavra “translineação” é formada por um processo derivacional. Especificamente, ocorre, nessa formação, um processo de derivação parassintética, na qual, a um radical, agregam-se, simultaneamente, um prefixo e um sufixo (cf. ABAURRE; PONTARA; FADEL, 2003, p. 169). Nessa palavra, portanto, temos a seguinte junção: trans + linea + ação. “Trans” é um prefixo de origem latina, que tem como significado, segundo Abaurre, Pontara e Fadel (2003, p. 166), “movimento para além de, posição além de”. “Linea” é um radical, também de origem latina, definido como “linha; traço; termo” (BUSARELLO, 2004, p. 161). A esses prefixo e radical, une-se o sufixo “ção”, usado para formar substantivos a partir de verbos, com significado de “ação ou resultado dela”, de acordo com Abaurre, Pontara e Fadel (2003, p. 168). Dessa forma, *translineação* pode ser interpretada como a ação de ir além da linha.

A consulta a dicionários<sup>2</sup> permitiu-nos encontrar, especialmente, as seguintes definições para o termo:

---

<sup>1</sup> Tradução livre: Quando, no fim de alguma linha, não acabar a direção de escrever, por não caber na mesma linha, pôr-se-á junto da parte que fica escrita dois sinais, dessa maneira =, que significam ir se acabar a outra parte que resta no início da linha que se segue.

<sup>2</sup> Destaca-se que foram utilizados para a definição apenas dicionários on-line (Aulete, Priberam e Michaelis), pois, nos materiais impressos que consultamos (Mini Aurélio, por exemplo), não havia registro do termo.

Dicionário	Definição de translineação
Aulete (on-line)	<b>(trans.li.ne.a.ção)</b> sf. <b>1.</b> Art.gr. Ling. Na escrita ou na impressão, ato de passar de uma linha para a outra, ficando a palavra dividida, com parte na linha de cima e parte na linha de baixo.
Priberam (on-line)	<b>trans·li·ne·a·ção</b> ( <i>translinear</i> + -ção) <i>substantivo feminino</i> [Ortografia] Mudança de linha ao escrever, dividindo uma palavra e escrevendo parte dela numa linha e a outra parte no início da linha seguinte.
Michaelis (on-line)	<b>translineação</b> trans.li.ne.a.ção <i>sf</i> ( <i>translinear</i> +ção) Ato ou efeito de translinear.  <b>translinear</b> trans.li.ne.ar ( <i>trans</i> + <i>linear</i> ) <i>vtd</i> Passar de uma linha para a outra na escrita, ficando parte do vocábulo no final da linha superior e o restante dele no início da linha seguinte.

Quadro 1: Definições de translineação em dicionários  
Fonte: elaborado pela autora.

Com base nessas definições, observamos, a princípio, que a translineação é um substantivo feminino. Na descrição do dicionário Aulete (on-line), há, no início, ênfase para o meio no qual o processo ocorre (na escrita ou na impressão), caracterizando, em seguida, esse processo como um ato, ou seja, é a ação de passar de uma linha para a outra. Nota-se, aí, a escolha pelo verbo passar, que faz referência ao fato de atravessar/transpor a linha ou o limite da linha. Após essa descrição, há a afirmação de que a palavra é dividida, referindo-se ao fato de “não indicar precisamente a desunião do todo” (FARES, 2013, on-line). Logo, com base no verbete, nesse processo, uma parte da palavra fica em uma linha e seu complemento, na linha de baixo.

A definição apresentada pelo dicionário Priberam (on-line) inicia-se com a indicação de que o verbete remete ao sistema ortográfico, ou seja, é uma descrição referente a uma convenção social; apresentando indícios de que é um recurso regido por normas/regras (cf. MORAIS, 2003, p. 19). Ao iniciar a explicação, a ênfase é dada à ação expressa pelo processo (mudar de linha), diferenciando-se do anterior. Há o uso do substantivo “mudança” para descrever essa ação, que traz o efeito de sentido de um deslocamento, um movimento, uma



alteração, no caso em análise, no percurso da escrita, devido a um “impedimento” (fim da linha) que “obriga” o escrevente a se movimentar/trocar de linha. Ao caracterizar o processo de translineação, o Priberam (on-line) assemelha-se ao Aulete (on-line) nas escolhas lexicais e, por consequência, semânticas: também se refere à divisão da palavra e ao fato de essa divisão fazer com que parte da palavra fique em uma linha, parte em outra.

Diferente das descrições anteriores, o dicionário Michaelis (on-line), ao definir o substantivo, direciona a pesquisa para o verbo *translinear*. Afirma, então, que a translineação é um ato ou efeito dessa ação. Por ato, entende-se uma ação feita ou por fazer; já efeito é o resultado, um fim. Sendo assim, translineação seria o resultado, a ação praticada ao se translinear. Ao caracterizar esse verbo, assim como o Aulete (on-line), usa a expressão “passar de linha”, referindo-se ao transporte/ao atravessamento (de parte da palavra) proporcionado pela ação. Na descrição dessa ação, ao invés de dividir, como os anteriores, o Michaelis (on-line) usa o gerúndio do verbo ficar, mudando, assim, a perspectiva do processo: nessa definição, a ênfase é para o início, ou seja, na passagem de linha, primeiro, uma parte do vocábulo fica na linha para, depois, dividir-se, passando o restante para o início da linha seguinte.

Observa-se, assim, que, ainda que mínimas, há diferenças nas descrições propostas pelos três dicionários. No entanto, as três definições fazem referência ao fato de a translineação ser um processo de partição de uma palavra, motivado pelo fim da linha, em que parte permanece na linha anterior e a outra parte na posterior. É importante destacar que nenhuma das descrições menciona a necessidade de marcar (graficamente) a dependência entre as partes divididas/translineadas, tendo em vista que o objetivo é definir o termo e não explicar o seu uso. Vejamos, então, como esse conceito é apresentado/discutido nas gramáticas.

### **2.2.2 Translineação em gramáticas**

Foram consultadas diversas gramáticas para o entendimento do estatuto e da função da translineação. Apresentaremos, aqui, especificamente, três materiais, por serem de épocas diferentes e apresentarem o termo em contextos distintos, buscando fazer um estudo comparativo entre eles: “O Português hoje”, de Paulo Flávio Ledur (1978); “Nova Gramática do português contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2007); “Moderna Gramática

Portuguesa”, de Evanildo Bechara (2009). O primeiro ponto a ser discutido é a definição e a abordagem de translineação em cada obra.

Ledur (1978, p. 17) caracteriza a translineação como a “divisão de palavras em final de linha para passagem a outra” e dedica um tópico do capítulo ortografia e linguagem, “Divisão silábica e translineação”, para explicá-la. O autor associa, então, o processo de partição da palavra no fim da linha à divisão silábica, afirmando que, “na prática, a divisão silábica (...) só tem utilidade quando da necessidade de separar uma palavra em final de linha” (LEDUR, 1978, p. 20). Na gramática de Cunha e Cintra (2007), por sua vez, não há referência explícita ao termo translineação. No capítulo destinado ao hífen, porém, encontra-se um tópico referente à partição das palavras no fim da linha, no qual se afirma que “Quando não há espaço no fim da linha para escrevermos uma palavra inteira, podemos dividi-la em duas partes. Esta separação, que se indica por meio de um hífen, obedece às regras de silabação” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 67). Infere-se, a partir dessas definições, que, para translinear, é necessário marcar a separação e, conseqüentemente, a dependência entre as partes da palavra por meio do hífen, respeitando as normas ortográficas e gramaticais estabelecidas para silabação, corroborando as afirmações feitas por Ledur (1978). Já a gramática de Bechara (2009, p. 103) trata desse assunto no capítulo destinado à ortografia, especificamente no tópico da divisão silábica, fato que traça uma semelhança com as perspectivas anteriores, definindo translineação como a “passagem para a linha seguinte quando se está escrevendo um texto”.

Nota-se, assim, que, para as três gramáticas, o processo de translineação, que consiste na partição da palavra ao mudar de linha, está diretamente relacionado às regras e às normas para a divisão silábica, as quais são explicitadas nos materiais. Observando as descrições apresentadas pelos gramáticos, é possível traçar considerações/comparações, especialmente, em três aspectos: (1) em relação ao que deve ser separado na divisão silábica; (2) em relação ao que não deve ser separado na divisão silábica; (3) em relação a como deve ocorrer a separação, especificamente, na translineação.

### 2.2.2.1 O que deve ser separado na divisão silábica<sup>3</sup>

Ledur (1978), Cunha e Cintra (2007) e Bechara (2009) estabelecem que devem ser separadas:

- As vogais de hiato, como em:

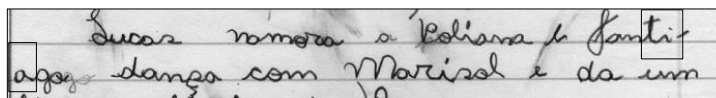


Figura 1<sup>4</sup>: Separação de hiato<sup>5</sup>

- As letras dos dígrafos rr, ss, sc, sç e xc:

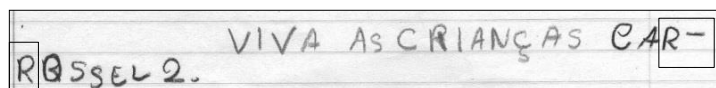


Figura 2<sup>6</sup>: Separação de dígrafos

Cunha e Cintra (2007) e Bechara (2009) acrescentam, o que não consta em Ledur (1978), a separação das consoantes seguidas que pertencem a sílabas diferentes, ou, dito de outro modo, a conservação, na sílaba precedente, da consoante não seguida de vogal, como em:

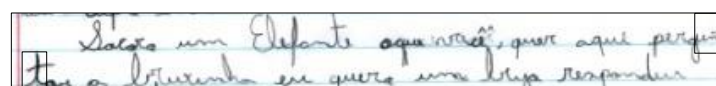


Figura 3<sup>7</sup>: Separação de consoantes seguidas

No contexto das separações obrigatórias, Ledur (1978) e Bechara (2009) abordam duas regras não constantes em Cunha e Cintra (2007). A primeira refere-se à separação do S

<sup>3</sup> Os exemplos de escrita infantil utilizados nesta e nas subseções posteriores foram extraídos, em sua grande maioria, dos enunciados do nosso material de análise. Quando os exemplos tiverem sido extraídos de outra fonte, daremos essa informação em nota de rodapé.

<sup>4</sup> Apresentaremos, em notas, a leitura preferencial de todas as imagens presentes no trabalho. Entendemos por leitura preferencial a atribuição de uma *leitura possível*, com entoação/pontuação específica. Essa leitura é sempre proposta pela pesquisadora.

<sup>5</sup> Leitura preferencial: Lucas namora a Poliana e Santiago dança com Marisol e dá um (...).

<sup>6</sup> Leitura preferencial: Viva as crianças. Carrossel 2.

<sup>7</sup> Leitura preferencial: Socorro! Um elefante. O que você quer aqui? – perguntou a bruxinha. Eu quero um beijo! – respondeu.

que precede outra consoante, formando sílaba com o que o precede, como no exemplo a seguir:

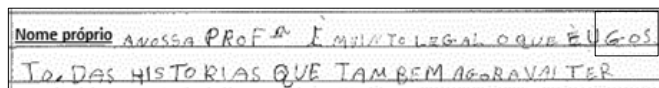


Figura 4<sup>8</sup>: Separação do S

A segunda regra diz respeito à separação do S, de BIS, CIS, DES, DIS, TRANS, e do X, de EX, em caso de vogal na sílaba posterior (se não for vogal, a separação é proibida):

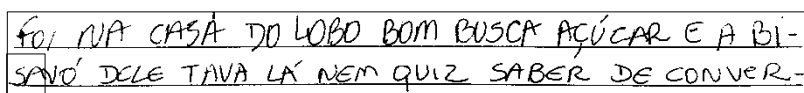


Figura 5<sup>9</sup>: Separação do S com vogal na sílaba posterior<sup>10</sup>

Ledur (1978) faz referência à separação de palavra com três vogais finais depender da posição em que estiver a vogal tônica, por exemplo, se a antepenúltima for tônica, a penúltima forma sílaba com ela (como: a-poi-o). Essa descrição não é mencionada nos outros materiais analisados.

#### 2.2.2.2 O que não deve ser separado na divisão silábica

Ledur (1978), Cunha e Cintra (2007) e Bechara (2009) concordam que não devem ser separados:

- As vogais de ditongos, crescentes e decrescentes, e dos tritongos:

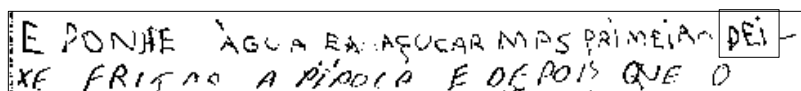


Figura 6<sup>11</sup>: Não separação de ditongo

<sup>8</sup> Leitura preferencial: Nome próprio. A minha professora é muito legal. O que eu gosto? Das histórias que também agora vai ter.

<sup>9</sup> Leitura preferencial: Foi na casa do lobo bom buscar açúcar e a bisavó dele tava lá, nem quis saber de conversa.

<sup>10</sup> Este enunciado, que exemplifica a separação do s, não pertence ao material de análise desta pesquisa, foi usado apenas a título ilustrativo. Todos os demais exemplos de enunciados de escrita em aquisição, porém, compõem nossos dados de análise.

<sup>11</sup> Leitura preferencial: e põe água e açúcar, mas, primeiro, deixe fritar a pipoca e, depois que o (...).

A essa regra, Cunha e Cintra (2007) acrescentam que os grupos ia, ie, io, ua, ue, uo, que, quando átonos finais, soam normalmente numa sílaba (ditongo crescente), mas podem ser pronunciados em duas (hiatos), são inseparáveis, como em mui-to, por exemplo.

- Os dígrafos LH, NH e CH, por exemplo:

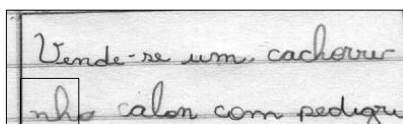


Figura 7<sup>12</sup>: Não separação de dígrafo

Cunha e Cintra (2007) apresentam essa regra com o acréscimo de que os encontros consonantais que iniciam sílabas também não podem se separar; ao passo que Bechara (2009) acrescenta que, no interior do vocábulo, sempre se conserva na sílaba que a precede a consoante não seguida de vogal, regras, respectivamente, ilustradas a seguir:

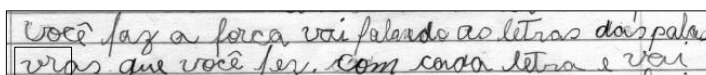


Figura 8<sup>13</sup>: Não separação de encontros consonantais que iniciam sílabas

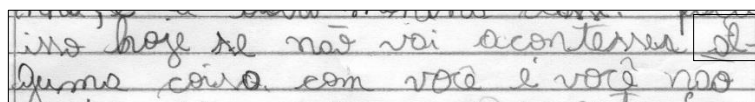


Figura 9<sup>14</sup>: Conservação, na sílaba precedente, de consoante não seguida de vogal

### 2.2.2.3 Como deve ocorrer a separação na translineação

As regras, especificamente, de partição da palavra no fim da linha são assim apresentadas por cada autor:

<sup>12</sup> Leitura preferencial: vende-se um cachorrinho (alan), com pedigree.

<sup>13</sup> Leitura preferencial: você faz a força, vai falando as letras das palavras que você fez com cada letra e vai (...).

<sup>14</sup> Leitura preferencial: (...) isso hoje, se não vai acontecer alguma coisa com você e você não (...).

Autor	Definição
Ledur (1978, p. 20)	<p>a) Quando, no caso de palavras compostas, a translineação coincidir com o hífen que divide as palavras compostas pode-se repetir ou não o sinal de separação.</p> <p>b) Não se deve deixar uma vogal isolada do resto da palavra em princípio ou fim de linha.</p> <p>c) Deve-se evitar a separação quando uma das partes do vocábulo lembra palavra obscena ou ridícula.</p> <p>d) Em palavras de língua estrangeira, a separação deve obedecer às normas de separação da respectiva língua. Não se separe em caso de dúvida.</p> <p>e) Os números não podem ser separados.</p> <p>f) Não se deve usar qualquer sinal com a finalidade de encher a linha, preferindo-se não alinhar à direita.</p>
Cunha e Cintra (2007, p. 68-69)	<p>1) Quando a palavra já se escreve com hífen – quer por ser composta, quer por ser uma forma verbal seguida de pronome átono –, e coincidir o fim da linha com o lugar onde está o hífen, pode-se repeti-lo, por clareza, no início da linha seguinte.</p> <p>2) Embora o sistema ortográfico vigente o permita, não se deve escrever no princípio ou no fim de uma linha uma só vogal.</p>
Bechara (2009, p. 103)	<p>1) Na translineação de uma palavra composta ou uma combinação de palavras em que há um hífen, ou mais, se a partição coincide com o final de um dos elementos ou membros, por clareza gráfica, se deve repetir o hífen no início da linha seguinte.</p>

Quadro 2: Distinções entre as definições de translineação  
Fonte: elaborado pela autora.

É notável a diferença na abordagem dessas regras. Em Ledur (1978), há várias restrições, as quais, em Cunha e Cintra (2007), são reduzidas para duas, permanecendo apenas uma em Bechara (2009), mais contemporâneo. É importante destacar que a regra que permanece em todas as gramáticas é a referente ao uso de dois hifens quando a partição coincidir com o limite de palavras compostas ou de verbos seguidos de pronome. Em Ledur (1978) e Cintra e Cunha (2007), essa indicação é apresentada como possibilidade e, em Bechara (2009), essa possibilidade vira regra, corroborando os preceitos do Novo Acordo Ortográfico, em vigor a partir de 2009, no qual o uso dos dois hifens é obrigatório, como descrito:

Na translineação de uma palavra composta ou de uma combinação de palavras em que há um hífen ou mais, se a partição coincide com o final de um dos elementos ou membros, deve, por clareza gráfica, repetir-se o hífen no início da linha imediata: *ex- -alferes, serená- -los-emos ou serená-los- -emos, vice- -almirante*.

Com base no exposto, observa-se que, independente do tempo, os conteúdos gramaticais apresentados por cada autor dialogam. Nota-se que as regras apresentadas não se contrapõem, apresentam certas diferenças relacionadas, também, ao período em que foram produzidas. A gramática de Ledur (1978), por exemplo, explora aspectos formais não considerados em Cunha e Cintra (2007) e em Bechara (2009), como a partição de palavras em que uma das partes se assemelha a palavras obscenas etc. Assim, no que tange a essas diferenças, observamos concisão na disposição das informações, acréscimos de novas normas, bem como alterações ou supressões de regras, em virtude de atualização temporal e/ou do Novo Acordo Ortográfico. Essas adaptações, no entanto, não minimizam o estabelecimento de uma relação direta entre os conteúdos dos autores analisados e a unanimidade para o fato de que: (1) há regras para realizar o processo de translineação e (2) essas regras estão envolvidas, diretamente, com as regras de divisão silábica. No próximo tópico, veremos como o assunto é abordado em livros didáticos.

### **2.2.3 Translineação em livros didáticos**

Para iniciar nossos estudos a respeito de como a translineação é abordada nos materiais voltados para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, é importante destacar que, no sistema de ensino, houve, em 2010, uma alteração, a partir da lei 11.274, sancionada em 2006, regulamentando o ensino fundamental de nove anos, extinguindo o sistema de série, que tinha um regime de oito anos, e instaurando o sistema de anos. Como se verá adiante, o *corpus* desta pesquisa foi coletado em período que vigorava o sistema de séries. Por esse motivo, nosso critério para seleção foi analisar livros, de ensino fundamental<sup>15</sup>, produzidos antes e depois da alteração no sistema<sup>16</sup>. Nas ponderações que apresentamos na sequência,

---

<sup>15</sup> Os livros de ensino médio também foram analisados, mas optamos por apresentar só os conteúdos abordados no ensino fundamental, por serem esses cruciais para a análise dos resultados desta pesquisa. A propósito, a translineação também não é explicitada naqueles materiais, que abordam apenas as regras de divisão silábica.

<sup>16</sup> É importante ressaltar que os apontamentos feitos sobre a abordagem da translineação no livro didático são uma compilação feita com base em vários materiais, ou seja, quando nos referimos à abordagem do tema no terceiro ano, por exemplo, as informações aqui apresentadas foram encontradas, da mesma maneira, em diferentes materiais, mas usaremos apenas um para ilustrar. Não consideramos pertinente apresentar por

usamos ora *série*, ora *ano*, sempre que se fizer pertinente. É importante ressaltar, aqui, que, de acordo com o Currículo Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2008), na segunda série (atual terceiro ano), as crianças devem começar a aprender a segmentar as palavras; já os conhecimentos linguísticos relacionados à sílaba devem ser iniciados na terceira série (atual quarto ano). Assim, nos livros de segunda série, a divisão silábica abordada não se direciona à translineação, como observado no exemplo a seguir:

**② Divisão silábica**

Você já aprendeu que as palavras são formadas de um, dois, três ou mais pequenos pedaços, chamados sílabas. É só pronunciar devagar e você perceberá esses pedacinhos, porque cada um deles corresponde a um impulso ou força de voz. Tente:

Du du mo ra va ná fa ve la da Ro ci nha .

Quantas sílabas tem cada uma dessas palavras?

Dudu: duas sílabas      ná: uma sílaba      da: uma sílaba  
morava: três sílabas      favela: três sílabas      Rocinha: três sílabas

Figura 10: Divisão silábica em livros de segunda série<sup>17</sup>

Nesse caso, a divisão silábica é direcionada para a classificação da quantidade de sílabas de cada palavra: monossílaba, dissílaba, trissílaba ou polissílaba, nomenclaturas expostas pelo autor após a proposição do exercício. Fechando esse conteúdo, explicam-se algumas regras importantes (que já expomos anteriormente):

**Na divisão silábica:**

- não separamos as letras dos grupos **ch, lh, nh, gu, qu.**
- separamos as letras dos grupos **rr, ss, sc.**

Figura 11: Regras para a divisão da sílaba – livro de segunda série

No livro do terceiro ano, a abordagem desse conteúdo é, inicialmente, semelhante:

---

material, como feito no tópico anterior, referente à translineação nas gramáticas, porque a disposição do conteúdo é apresentada da mesma maneira em todos os materiais consultados.

<sup>17</sup> Exemplo retirado de: André; Bueno (1990, p. 15).



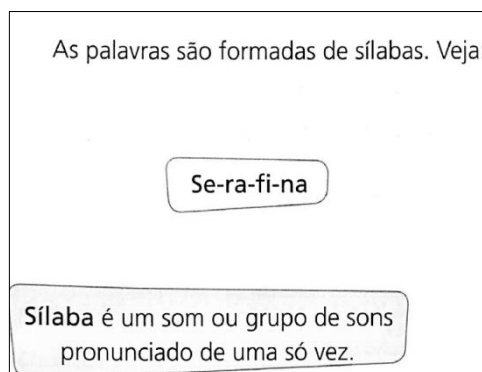


Figura 12: Divisão silábica em livros de terceiro ano<sup>18</sup>

O objetivo da seção é, a partir dessa definição e do exemplo, explicar as regras para separar essas sílabas (não considerando, ainda, o seu uso para translinear), regras essas que, como veremos, são as mesmas descritas nas gramáticas:

Para dividir corretamente as palavras é bom saber que:	
Não são separados:	São separados:
a) os ditongos: <b>cha-mou</b> b) os tritongos: <b>Pa-ra-guai</b> c) os dígrafos ch, nh, lh, gu, qu: <b>a-chei</b> ; <b>te-nho</b> ; <b>ve-lho</b> ; <b>li-guei</b> ; <b>ar-qui-vo</b> d) os encontros consonantais formados por consoante + r: <b>brin-que-do</b> e) os encontros consonantais formados por consoante + l: <b>plano</b>	a) os hiatos: <b>vi-o-la</b> b) os dígrafos ss, rr, sc, sç, xc: <b>es-sas</b> ; <b>ar-ris-car</b> ; <b>nas-cer</b> ; <b>nas-ço</b> ; <b>ex-ce-der</b>

Quadro 3: Regras para divisão silábica em livro de terceiro ano  
 Fonte: adaptado de Marsico et al. (2008).

Após essa descrição, os autores fazem a seguinte observação: “Na língua escrita, separamos a sílaba quando é necessário dividir uma palavra no fim da linha” (MARSICO et al., 2008, p. 42) e apresentam o seguinte exemplo:

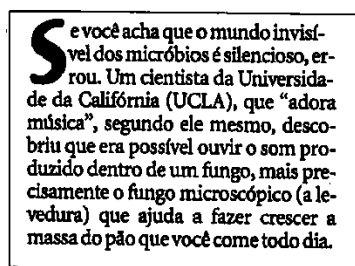


Figura 13: Separação de sílaba na translineação – livro de terceiro ano

<sup>18</sup> Exemplo retirado de Marsico et al. (2008).

Com base nessa exposição, observamos uma preocupação em apresentar ao aluno a regra e as circunstâncias de seu uso, o que, conseqüentemente, leva os autores a explicarem a translineação, mesmo sem mencionar o termo, apenas a definição. Ou seja, nessa abordagem, há uma relação explícita entre a divisão silábica e o processo de separação da palavra no fim da linha, deixando clara a necessidade daquela para este.

Os livros de terceira série permanecem na mesma linha descritiva dos de segunda série, trabalhando a divisão silábica para abordar as questões referentes à tonicidade, como no exemplo a seguir:

② **Divisão silábica – Sílabas tônicas e sílabas átonas**

Pronuncie naturalmente, mas devagar, a palavra **careta**. Você pronunciou em três impulsos de voz, separando três pequenas partes, chamadas sílabas. Assim:

ca      re      ta

Uma das sílabas é mais forte: **re**. Chama-se **sílabas tônicas**. As outras sílabas são mais fracas e se chamam **sílabas átonas**.

Separe as sílabas das palavras abaixo, colocando-as nos quadradinhos. Faça também um sinalzinho sobre a sílabas tônicas de cada palavra.

menina                 

Figura 14: Divisão silábica em livros de terceira série<sup>19</sup>

Após essa descrição, explica-se como ocorre a formação da sílaba (“formada por consoante e vogal ou vogal e consoante. Pode haver, numa sílaba, mais de uma consoante. Pode haver também sílaba formada só por vogal” – ANDRÉ, 1990, p. 11) e as possibilidades de combinação (vogal+consoante; consoante+vogal+consoante; consoante+vogal), não mencionando a finalidade da divisão silábica.

No livro do quarto ano, há, na parte direcionada à ortografia, um tópico, intitulado “Palavras em jogo”<sup>20</sup>, que aborda a forma escrita e a separação de sílabas; a descrição vai em direção diferente da apresentada anteriormente. Borgatto, Bertin e Marchezi (2014, p. 76) iniciam as explicações com o seguinte exemplo:

<sup>19</sup> Exemplo retirado de André (1990, p. 11).

<sup>20</sup> No livro consultado, esse tópico aparece em todas as unidades e é sempre relacionado a conteúdos ortográficos.

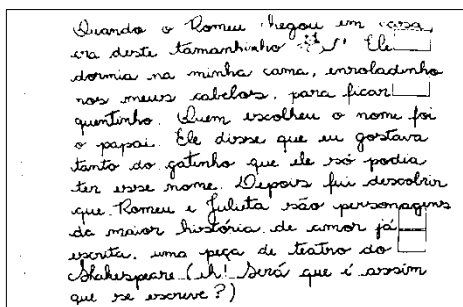


Figura 15: Exemplo de texto com espaço para translineação – livro de quarto ano

Em seguida, as autoras (2014, p. 76) explicam: “Veja onde estão as marcas laranja: sobre o espaço que sobra no fim das linhas. Se Julieta quisesse escrever até o fim da linha, poderia ter optado por separar as sílabas das palavras” e apresentam o texto completo:

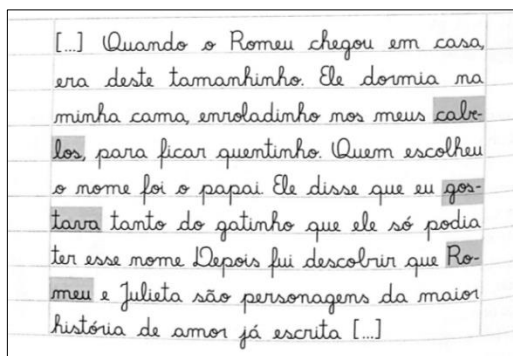


Figura 16: Exemplo de texto com translineação – livro de quarto ano

Na sequência, mencionam que: “A partição de palavras é indicada com um hífen no final da linha, colocado depois da sílaba que for separada. O restante da palavra vai para o início da linha seguinte” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p. 77), apresentando, depois, os conceitos de sílaba e as regras para divisão silábica (semelhantes as já descritas no Quadro 3). Essa abordagem parte da prática para a teoria e proporciona ao aluno conhecer a função da regra que será apresentada.

Com base no exposto, observa-se que o termo translineação não foi encontrado em nenhum material didático. No entanto, nos livros atualizados de acordo com o novo sistema de ensino (e, temporalmente, mais atuais), considera-se o processo de partição da palavra no fim da linha e explicita-se a relação entre esse e as regras de divisão silábica (fundamentais para que a translineação ocorra de forma convencional).

Sintetizando as descrições gerais e principais dos dicionários, das gramáticas e dos livros didáticos, podemos afirmar que: (1) translineação refere-se a um processo ortográfico que consiste em partir a palavra no fim da linha gráfica, mantendo parte dela na linha anterior,

parte na posterior, sendo que a dependência entre as partes deve ser sinalizada com o sinal gráfico (-), hífen; (2) por, obrigatoriamente, separar a palavra, o ato de translinear está envolvido, diretamente, com a separação de sílabas ortográficas e fonológicas; assim, (3) uma vez que as estruturas silábicas não podem ser partidas em desacordo com as convenções ortográficas vigentes, translineação, por consequência, relaciona-se à organização interna da sílaba fonológica e ao funcionamento convencional da sílaba ortográfica, assunto do nosso próximo tópico.

#### **2.2.4 Sílaba**

A combinação entre fonemas, na fala, e entre grafemas, na escrita, respeitando as possibilidades de cada língua, forma/produz as palavras, que, segundo a teoria fonológica, “pode ser entendida como conjunto de fonemas organizados em sílabas” (DONADEL, 2011, p. 205). Interessa-nos, assim, compreender a organização da sílaba, tanto ortográfica quanto fonológica. Há diferentes maneiras de definir a sílaba, a depender, especialmente, da perspectiva teórica adotada. Observa-se que uma definição satisfatória de sílaba envolve características (1) fonéticas, (2) fonológicas e (3) ortográficas. Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de Selkirk (1982), tal como foi lida e interpretada por Chacon (no prelo), cuja proposta caracteriza a sílaba como uma “unidade que estrutura seus constituintes de maneira hierarquizada” (COELHO, 2016, p. 22).

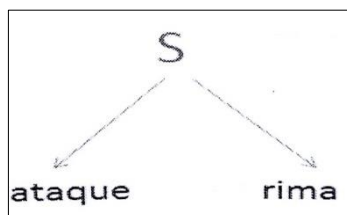
Chacon (no prelo) propõe que a sílaba é uma unidade (um constituinte) da linguagem, o que permite a ela estar presente no aspecto estrutural e no uso efetivo da linguagem. Assim, como fala e escrita são consideradas, nessa visão, modos de enunciação da linguagem, a sílaba pode, então, ser entendida como: (1) unidade da linguagem; (2) unidade da língua (dimensão fonológica); (3) unidade da fala (fonética); por fim, (4) unidade ortográfica (da escrita)<sup>21</sup>, cada uma com uma proposta teórica distinta, como veremos a seguir.

---

<sup>21</sup> Há, também, a proposta da sílaba enquanto unidade digital (da escrita digital), apresentada por Chacon (no prelo) e explorada por outros autores. No entanto, como não é foco de interesse da presente pesquisa, optamos por não abordá-la aqui.

### 2.2.4.1 Sílabas como unidade da linguagem

Entendida sob essa perspectiva, a sílaba pode apresentar características consideradas universais, isto é, que “potencialmente se mostrariam presentes em qualquer sistema linguístico” (CHACON, no prelo). Sendo assim, a sílaba é um constituinte composto por, especialmente, duas partes: o ataque ou *onset* e a rima; o esquema a seguir demonstra uma estrutura silábica universal:



Cada uma das posições deve ser preenchida por um fonema, sendo, no ataque, como apresenta Chacon (no prelo), “um fonema cuja produção se caracteriza preferencialmente por alguma forma de obstrução – característica das consoantes” e, na rima, “um fonema cuja produção se caracteriza preferencialmente por uma grande abertura – característica das vogais”, compondo uma sílaba de estrutura CV, como no exemplo a seguir:

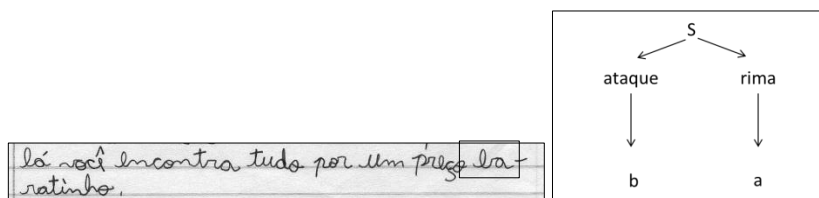


Figura 17<sup>22</sup>: Sílaba de estrutura CV

Ataque e rima podem se ramificar, respeitando a hierarquia possível de cada língua. Referente à língua portuguesa, teríamos as seguintes possibilidades, como especificado por Chacon (no prelo):

- Rima ramificada:

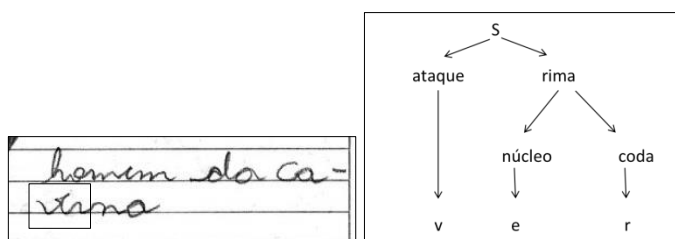


Figura 18<sup>23</sup>: Sílaba com rima ramificada

<sup>22</sup> Leitura preferencial: Lá, você encontra tudo por um preço baratinho.

A partir dessa ramificação (representada pela sílaba *ver* da palavra *caverna*), surgem duas posições: núcleo (com abertura e sonoridade maior) e coda (fonema de menor abertura, uma espécie de fechamento da sílaba), ambas também com possibilidade de serem ramificadas, respectivamente, representadas pelos exemplos seguintes:

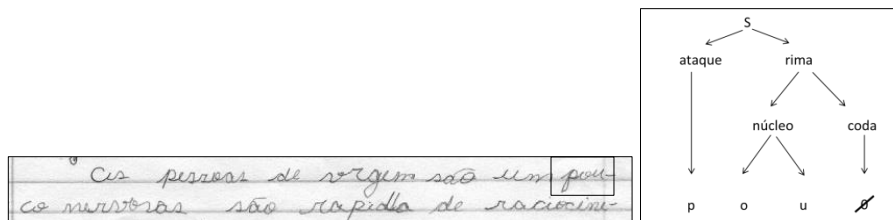


Figura 19<sup>24</sup>: Sílaba com núcleo ramificado

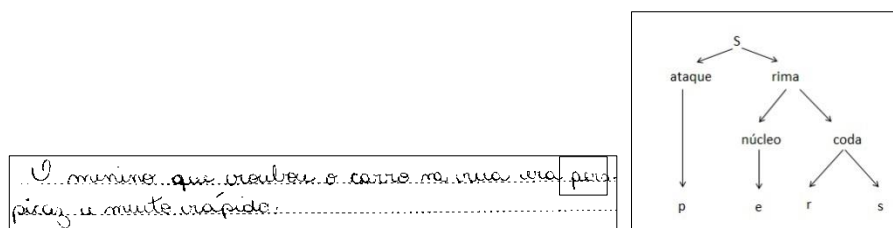


Figura 20<sup>25</sup>: Sílaba com coda ramificada<sup>26</sup>

A ramificação do núcleo ocorre por meio de /i/ ou /u/, com características de falsos ditongos, ou seja, quando a presença da semivogal “não provoca contraste/diferenciação entre as palavras da língua” (CHACON, no prelo), como em **pouca** (Figura 19). Em 20, temos a distribuição da sílaba da palavra **perspicaz**, que ilustra a coda ramificada, que, segundo Chacon (no prelo), são casos bem menos frequentes.

- Ataque ramificado

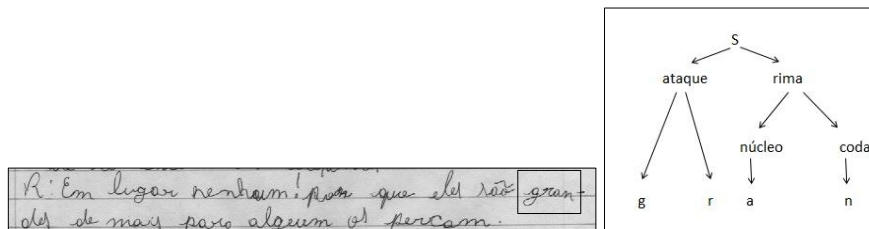


Figura 21<sup>27</sup>: Sílaba com ataque ramificado

<sup>23</sup> Leitura preferencial: Homem da caverna.

<sup>24</sup> Leitura preferencial: As pessoas de virgem são um pouco nervosas, são rápidas de raciocínio.

<sup>25</sup> Leitura preferencial: O menino que roubou o carro na rua era perspicaz e muito rápido.

<sup>26</sup> Esse exemplo, que ilustra uma sílaba com coda ramificada, também não pertence ao material de análise deste trabalho. Os demais registros de escrita em aquisição, como adiantado, fazem parte dos nossos dados.

<sup>27</sup> Leitura preferencial: Em lugar nenhum, porque eles são grandes demais para alguém os percam (os perder).

Outra possibilidade de ramificação ocorre no ataque, como ilustrado na Figura 21, com a sílaba *gran* da palavra **grande**, em que duas consoantes precedem o núcleo silábico.

Além das ramificações, pode ocorrer o não preenchimento do ataque e da coda da sílaba, menos do núcleo, que sempre deverá ser preenchido, como representado, respectivamente, nos exemplos 22, 23 e 24, nas sílabas das palavras **esquecer**, **menino** e **pessoa**.

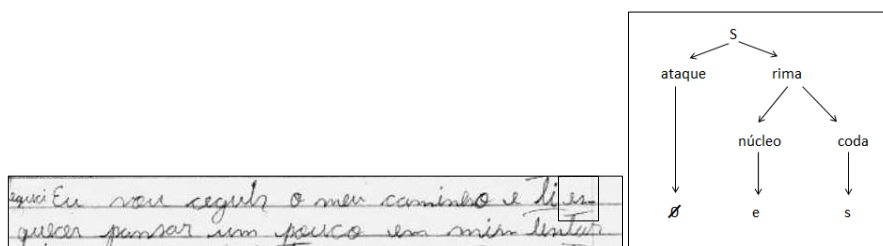


Figura 22<sup>28</sup>: Sílaba com ataque nulo

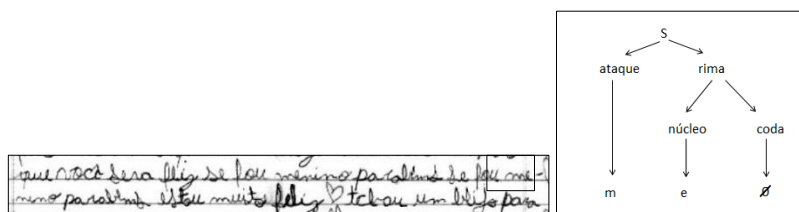


Figura 23<sup>29</sup>: Sílaba com coda nula

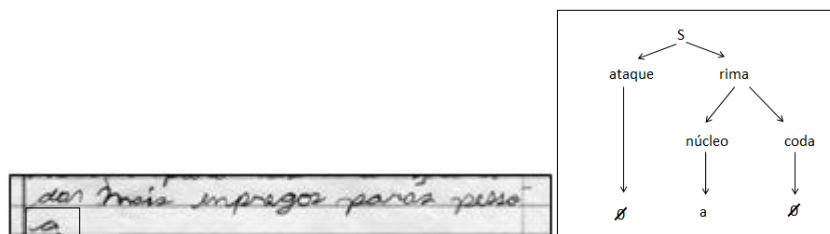


Figura 24<sup>30</sup>: Sílaba apenas com núcleo – preenchimento obrigatório

#### 2.2.4.2 Sílaba como unidade da língua

Como dito, apresentamos, anteriormente, características mais universais da sílaba, as quais apresentam diferentes especificações a depender da língua em que se manifestam. Nesta pesquisa, com base nos postulados de Chacon (no prelo), apresentaremos as particularidades da organização das sílabas ortográficas e fonológicas em português brasileiro (PB). Para tratar

<sup>28</sup> Leitura preferencial: Eu vou seguir o meu caminho e te esquecer, pensar um pouco em mim tentar (...).

<sup>29</sup> Leitura preferencial: (...) que você será feliz. Se for menino, parabéns, se for menina, parabéns. Tchou. Um beijo para (...).

<sup>30</sup> Leitura preferencial: Dar mais emprego para as pessoas.

dessas particularidades, é necessária uma descrição dos fonemas que compõem essa língua. Temos, no PB, 19 fonemas consonantais e 7 fonemas vocálicos, seguindo a proposta de Chacon (no prelo). Os consonantais são compostos por:

- Obstruintes – podem ser produzidos com (1) uma “obstrução completa da corrente de ar através da boca” (SILVA, 2010, p. 33), caracterizando um fonema oclusivo (/p/, /b/, /k/, /g/, /t/, /d/), ou (2) com “uma fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar” (SILVA, 2010, p. 33), fornecendo um som fricativo (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/).
- Soantes – categoria composta por fonemas: (1) nasais (em que há uma completa obstrução da passagem de ar pela boca e o ar dos pulmões direciona-se para as cavidades nasal e oral), nas ocorrências de /m/, /n/ e /ɲ/; (2) laterais (realizado com a obstrução da linha central do trato vocal, fazendo que o ar seja expelido por ambos os lados), /l/ e /ʎ/; (3) vibrantes (há, nessa produção, uma ou mais de uma “vibração da língua sobre a saída de ar” – CHACON, no prelo), que são /r/ e /ʀ/.

No tocante aos sons vocálicos, o autor enfatiza que “se caracterizam, todos, por variados graus de abertura bucal em sua produção”, sendo assim representados e especificados:

	anterior		central		posterior	
	arred	não arred	arred	não arred	arred	não arred
alta		i			u	
média-alta		e			o	
média-baixa		ɛ			ɔ	
baixa				a		

Quadro 4: Segmentos vocálicos  
Fonte: Silva (2010, p. 78).

Para se organizarem na estrutura interna da sílaba, os fonemas consonantais e vocálicos apresentam restrições, como sintetizado no quadro a seguir:



Ataque	Núcleo	Coda
em sílaba não inicial de palavra, o ataque pode ser preenchido por qualquer fonema consonantal.	em sílabas tônicas, o núcleo simples pode ser preenchido por qualquer fonema vocálico (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/).	em coda simples, podem aparecer os arquifonemas <sup>31</sup> consonantais /N/, /R/ e /S/, a lateral /l/, bem como as semivogais /i/ e /u/.
em casos de ataque ramificado, a primeira posição pode ser preenchida por uma oclusiva ou por uma fricativa labial (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/). Já a segunda posição pode ser preenchida por uma líquida (lateral ou não lateral) alveolar (/r/, /l/).	em sílabas pré-tônicas, ocorre uma redução das possibilidades de preenchimento do núcleo (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/), que se reduzem ainda mais nas sílabas pós-tônicas (/i/, /a/, /u/).	em coda ramificada, podem figurar, na primeira posição, todas essas possibilidades de segmentos, com exceção de /S/, que obrigatoriamente ocupará a segunda posição.

Quadro 5: Restrições para preenchimento das posições silábicas  
Fonte: adaptado de Coelho (2016, p. 24).

A partir dessas restrições, em PB, temos os seguintes padrões silábicos:

- V:

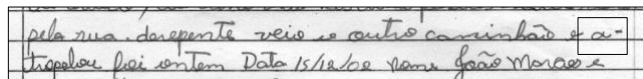


Figura 25<sup>32</sup>: Estrutura silábica V

- CV:

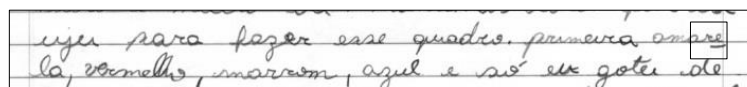


Figura 26<sup>33</sup>: Estrutura silábica CV

- VC:

<sup>31</sup> Entende-se por arquifonema, segundo Silva (2010, p. 158), “a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico”. Assim, como explica Chacon (no prelo), em PB, “os fonemas nasais /m/, /n/ e /ɲ/, os fonemas fricativos /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ e, ainda, os fonemas vibrantes /r/ e /r/ contrastam entre si, em cada uma dessas classes, apenas na posição de ataque silábico”; já na posição de coda, esses fonemas perdem essa característica contrastiva entre si e realizam-se como arquifonemas nasal (/N/), fricativo (/S/) e vibrante (/R/), respectivamente.

<sup>32</sup> Leitura preferencial: (...) pela rua, de repente, veio outro caminhão e atropelou. Foi ontem, data 15/12/02. Nome: João Marcos.

<sup>33</sup> Leitura preferencial: (...) para fazer esse quadro. Primeiro, amarelo, vermelho, marrom, azul e só. Eu gostei de (...).

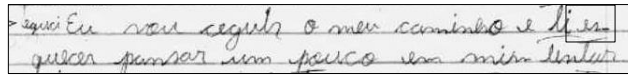


Figura 27<sup>34</sup>: Estrutura silábica VC

- VCC:

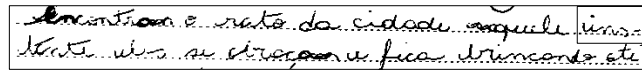


Figura 28<sup>35</sup>: Estrutura silábica VCC<sup>36</sup>

- CVC:

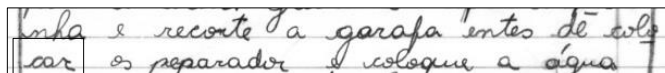


Figura 29<sup>37</sup>: Estrutura silábica CVC

- CCV:

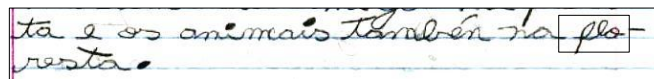


Figura 30<sup>38</sup>: Estrutura silábica CCV

- CCVC:

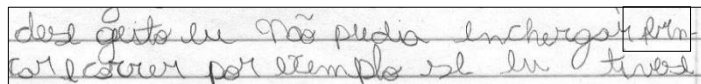


Figura 31<sup>39</sup>: Estrutura silábica CCVC

- CCVCC:

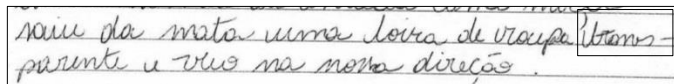


Figura 32<sup>40</sup>: Estrutura silábica CCVCC<sup>41</sup>

### 2.2.4.3 Sílabas como unidade da fala

A terceira forma de olhar para a organização da sílaba refere-se a sua definição como unidade da fala e, portanto, uma investigação de suas características fonéticas faz-se necessária. Nessa perspectiva, a sílaba pode ser entendida em termos motores, acústicos e auditivos. Em termos motores, podemos caracterizá-la, segundo Silva (2010, p. 76), como

<sup>34</sup> Leitura preferencial: Eu vou seguir o meu caminho e te esquecer, pensar um pouco em mim tentar (...).

<sup>35</sup> Leitura preferencial: Encontram o rato da cidade; naquele instante, eles se abraçam e ficam brincando e (...).

<sup>36</sup> Esse exemplo, que ilustra o padrão silábico CVC, não pertence ao material de análise desta pesquisa.

<sup>37</sup> Leitura preferencial: (...) e recorte a garrafa antes de colocar os preparador e coloque água (...).

<sup>38</sup> Leitura preferencial: (...) e os animais também na floresta.

<sup>39</sup> Leitura preferencial: (...) desse jeito, eu não podia enxergar, brincar e correr, por exemplo, se eu tivesse (...).

<sup>40</sup> Leitura preferencial: saiu da mata uma loira de roupa transparente e veio na nossa direção.

<sup>41</sup> Esse exemplo, que ilustra o padrão silábico CCVCC, não pertence ao material de análise desta pesquisa.

“cada contração e cada jato de ar expelido pelos pulmões” para o canal vocal. No momento dessa produção, o ar não é lançado “com uma pressão regular e constante”; por esse motivo, o movimento de força muscular, para a produção da sílaba, produz, como propõe Cagliari (1981, p. 100), uma intensificação inicial (marcada pelo “deslocamento da musculatura de sua posição de repouso” – CHACON, no prelo), por meio da qual atinge um limite máximo (com a contração da musculatura, já distante da posição de repouso) e, na sequência, uma redução (com a volta para a posição de repouso da musculatura). Essa desigualdade no arranjo da força muscular provoca uma energia acústica também desigual. Em termos acústicos, então, a sílaba é composta de uma parte com força proeminente, o núcleo, e duas partes periféricas; estas, por sua vez, também apresentam uma distribuição desigual de energia, uma vez que é “crescente na intensificação da força muscular, mas decrescente em sua redução” (CHACON, no prelo), relação sintetizada no esquema a seguir:

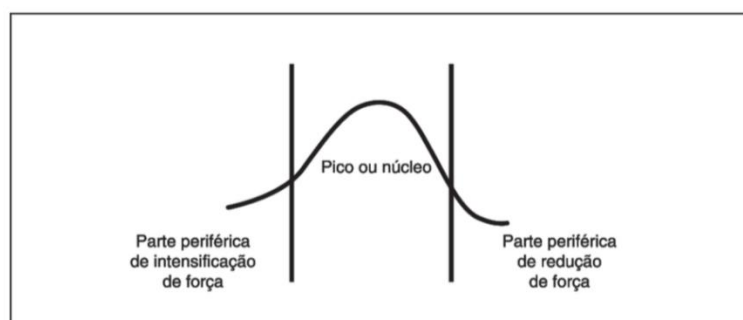


Figura 33: Relação de força entre as partes da sílaba  
Fonte: Cagliari (1981, p. 101).

Câmara Jr. (2004) nomeia essas partes como aclave (intensificação da força), ápice (tensão máxima de força) e declive (redução da força). O ápice, em português brasileiro, é ocupado por vogais, por apresentarem “maior concentração de energia acústica” (CHACON, no prelo). Aclave e declive, quando preenchidos, são ocupados por consoantes, que podem apresentar menos concentração de energia acústica.

Em termos auditivos, como apresenta Chacon (no prelo), o núcleo silábico é “mais facilmente percebido pelos ouvidos”. Conseqüentemente, as partes periféricas são menos perceptíveis, sendo que “a percepção auditiva de consoantes produzidas na encosta crescente seja mais favorecida do que aquela de consoantes produzidas na encosta decrescente”.

#### 2.2.4.4 Sílabas como unidade da escrita

Enquanto unidade ortográfica, a sílaba apresenta características específicas. A primeira delas refere-se a uma questão já abordada nesta dissertação, isto é, ao fato de apresentar ora uma transparência entre grafema e fonema (como o grafema *p* e o fonema /p/), ora falta de transparência (por exemplo, quando um fonema pode ser representado por vários grafemas, como o /k/, que, graficamente, realiza-se como *c*, *qu*, *q* ou *k* – algumas regras ortográficas definem qual o uso adequado), fato que evidencia uma correspondência fonema/grafema monovalente ou plurivalente, respectivamente.

Outra característica da sílaba sob essa perspectiva diz respeito a ter a estrutura regulada pelas convenções ortográficas (CHACON, no prelo). Sendo assim, é possível observar, a princípio, que há relação fonema/grafema que se realiza por um fonema representado por uma letra<sup>42</sup>, por um dígrafo e/ou por uma letra e um diacrítico. Dessa forma, há relações entre grafemas e fonemas que são biunívocas ou poligâmicas, como propõe Lemle (2009). No primeiro caso, “um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto” (LEMLE, 2009, p.17) – um fonema é representado por uma letra. Essa correspondência direta entre um grafema e um fonema ocorre, especialmente, nos seguintes casos:

Fonema	Grafema
/p/	P
/b/	B
/f/	F
/v/	V
/t/ <sup>43</sup>	T
/d/ <sup>44</sup>	D

Quadro 6: Correspondência biunívoca grafema/fonema  
Fonte: adaptado de Lemle (2009, p. 17).

No que diz respeito à relação poligâmica entre grafema e fonema, ocorrem “sons que são casados com letras diferentes segundo a posição” ou “letras que se casam com sons diferentes, dependendo de onde estão” (LEMLE, 2009, p. 18). Essas multiplicidades foram sintetizadas pela autora nos quadros a seguir:

<sup>42</sup> Faz-se pertinente, nesse momento, diferenciar o que entendemos por letra e grafema. Letra refere-se a “cada um dos sinais gráficos elementares, correspondentes aos diversos sons de uma língua” (FERREIRA, 2010, p. 464). Compreendemos grafema como propôs Scliar-Cabral (2003) e sintetizou Capristano (2011, p. 65), correspondente “a uma ou duas letras que representam um fonema”. Dessa forma, na sílaba “lha” de malhar, por exemplo, teríamos três letras e dois grafemas, uma vez que o “lh” representa o fonema /l/.

<sup>43</sup> Em algumas variedades do PB, a oclusiva /t/ é realizada como africada [tʃ].

<sup>44</sup> Em algumas variantes do PB, a oclusiva /d/ é realizada como a africada [dʒ].

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [ʃ]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra	sala casa, duas árvores resto, duas casas
	[z]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de <b>p</b> e <b>b</b>	maia, lome campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Quadro 7: Um grafema representando vários fonemas  
Fonte: Lemle (2009, p. 21).

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	<b>c</b>	Diante de <b>a, o, u</b>	casa, come, bicudo
	<b>qu</b>	Diante de <b>e, i</b>	pequeno, esquina
[g]	<b>g</b>	Diante de <b>a, o, u</b>	gato, gota, agudo
	<b>gu</b>	Diante de <b>e, i</b>	paguei, guitarra
[i]	<b>i</b>	Posição acentuada	pino
	<b>e</b>	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	<b>u</b>	Posição acentuada	lua
	<b>o</b>	Posição átona em final de palavra	falo, amigo
[R] [r forte]	<b>rr</b>	Intervocálico	carro
	<b>r</b>	Outras posições	rua, carta, honra
[ãw]	<b>ão</b>	Posição acentuada	portão, cantarão
	<b>am</b>	Posição átona	cantaram
[ku]	<b>qu</b>	Diante de <b>a, o, e, i</b>	aquário, quota cinquenta, equino
	<b>cu</b>	Outras	frescura, pirarucu

Quadro 8: Um fonema representado por vários grafemas  
Fonte: Lemle (2009, p. 22).

Assim, como afirma Chacon (no prelo), as convenções ortográficas também suscitam a competição entre grafemas para o preenchimento de um mesmo contexto ortográfico, como ocorre com *s* e *c* combinados com *e* e *i* em início de palavra.

Ao finalizar as explicações sobre a sílaba como unidade da escrita, Chacon (no prelo) afirma que, “em várias situações, verifica-se a não-correspondência entre limites da sílaba fonológica e de sílaba ortográfica”. Essa informação é confirmada ao pensarmos no funcionamento do dígrafo em PB: duas letras são usadas para representar o dígrafo, que, fonologicamente, é representado por um fonema. Segundo as convenções ortográficas, alguns dígrafos devem ser separados (como *rr* e *ss*), enquanto outros, obrigatoriamente, não podem (como *ch* e *nh*), como vimos anteriormente; esse funcionamento caracteriza uma restrição da sílaba ortográfica, mas não fonológica.

A partir da teoria até aqui apresentada, é possível presumir que o registro da separação silábica, especialmente em contexto de translineação, não pode ser um processo homogêneo

nem transparente para sujeitos em aquisição da escrita. Ou seja, ao chegar ao fim da linha e ter que separar a palavra, os escreventes precisam “decidir” em que lugar farão a partição (em alguns casos, uma mesma palavra, desde que não seja monossilábica ou dissilábica, oferece mais de uma possibilidade de partição convencional). Essa decisão impacta, conseqüentemente, na relação que estabelecem com a sílaba, uma vez que precisam compreender e associar as características fonéticas, fonológicas e ortográficas para não promoverem rupturas consideradas não convencionais pelas normas.

Em contextos escolarizados, quando essa translineação ocorre de forma não convencional, motivada pela ruptura na estrutura das sílabas ortográfica/fonológica ou por falta de hífen marcando a dependência entre as partes, é considerada, apenas, um registro que deve ser corrigido e não repetido; nesse sentido, trabalham-se, insistentemente, as regras (normativas) para a separação adequada das sílabas. De acordo com a perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, porém, essas ocorrências não podem ser vistas como imperfeições, mas sim como marcas da relação sujeito/escrita, que indiciam a passagem do escrevente por variados modos de enunciação da língua. Acreditamos, então, que as ocorrências, convencionais ou não, de translineação deixam ver a circulação desse sujeito por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas (CORRÊA, 2004), marcando uma constituição heterogênea da escrita em aquisição.

### 2.3 TRANSLINEAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Na literatura acerca da aquisição da escrita, encontramos apenas três trabalhos relacionados à translineação: Kaufman (1988), Moreira (2000) e Capristano e Notari (no prelo).

O primeiro trabalho a abordar a temática da partição da palavra no fim da linha foi o de Kaufman (1988), intitulado *No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía*. Em sua atuação como professora de ensino fundamental, analisando enunciados escritos espontâneos, a autora observou ocorrências do que ela caracterizou como “cosas raras”. Nessas análises, Kaufman (1988) notou que alguns alunos, quando escreviam e chegavam ao final da linha sem terminar a grafia de uma palavra, passavam para a linha seguinte imediatamente, sem marcar a incompletude da palavra; esses alunos, porém, gradativamente, começaram a se importar com questões referentes à partição da palavra e passaram a colocar alguma marca nesse processo. Ao mesmo tempo em que

observou essa recorrência de sinalizar a partição, notou que outras crianças começaram a evitar partir a palavra, deixando espaços longos na linha anterior, sem dividir nenhuma palavra. Essa observação induziu a autora a pensar que algumas hipóteses poderiam fazer as crianças questionarem determinadas separações, ou seja, alguma restrição ou exigência interna poderia impedir as partições. Essa hipótese levou a autora a propor uma pesquisa para investigar a translineação.

Com base, então, nessa inquietação, Kaufman (1988) pesquisou textos de 36 crianças de duas turmas de segunda série, buscando compreender como ocorriam as partições. De forma geral, os resultados da autora apontaram para o fato de as crianças: (1) rejeitarem deixar uma letra sozinha e (2) se havia uma quantidade suficiente de letras, não importava onde ocorria a partição – ou seja, embora parte da palavra que se separou não constituísse uma unidade sonora aceitável, se a quantidade de letras fosse suficiente, a partição era viável (a autora acredita que pode haver uma suposição do escrevente de que a leitura não ocorre de forma separada, devido à partição realizada, mas junta, o que é marcado pelo traço que une as partes). Vemos, dessa forma, que a quantidade de letras parece ser o critério fundamental para a partição, segundo as análises da autora.

Esse critério é percebido, também, por Moreira (2000), que, na pesquisa *A translineação em textos infantis*, analisa 687 textos narrativos da história Chapeuzinho Vermelho, produzidos por crianças brasileiras, mexicanas, argentinas e uruguaias, com os propósitos de

(1) descrever as estratégias de translineação, relacionando-as a outros aspectos da aquisição ortográfica (segmentação de palavras) e da organização textual (pontuação); (2) identificar critérios quantitativos e qualitativos reguladores das translineações (quantidade e natureza dos elementos que são deixados ao final da linha gráfica e daqueles que são translineados), estabelecendo comparações entre os resultados encontrados nos textos de crianças brasileiras com aqueles verificados em crianças falantes do espanhol; (3) descrever o padrão evolutivo do uso do hífen como marca de translineação (MOREIRA, 2000, p. 16).

Para a explicação dos resultados, a autora comparou os textos de crianças brasileiras e espanholas e, no que se refere aos registros da translineação, observou que dizem respeito, especialmente, a:

- separação *versus* não separação: há uma progressão em que, gradativamente, passa-se da preferência por não separar, nas séries iniciais, para a separação, na quarta série, mais especificamente;
- uso *versus* não uso do hífen: maiores registros convencionais aparecem com marcação de hífen;
- predominância de separações convencionais, tanto em português quanto em espanhol;
- posição e quantidade de letras: é mais frequente as crianças deixarem uma ou duas letras na linha posterior (completante) do que na anterior (incompleta);
- dígrafos: são considerados, pelos escreventes, um bloco não separável;
- extensão da palavra: quanto maior for a palavra, será mais suscetível à separação;
- tonicidade da sílaba: há uma preferência pela separação de pré-tônicas e tônicas e uma maior incidência não convencional de separação nas átonas.

Por meio dessa pesquisa, a autora realizou uma caracterização do funcionamento da translineação nos textos que analisou, observando o que ocorre com maior frequência nesses textos com translineação. Assim, o foco da autora voltou-se para a observação da quantidade de letras (quantas foram preferíveis antes e depois da translineação), para o lugar em que elas se localizavam (se na parte incompleta ou na completante) e para o funcionamento do hífen, o qual, para ela, é um organizador textual, que assinala a organização de partes da palavra.

Tendo como base hipóteses levantadas em Tenani (2011a e 2011b), desenvolvemos a pesquisa *O registro do hífen na aquisição da escrita*, com o objetivo de investigar o uso do hífen em enunciados escritos elaborados por crianças da (antiga) quarta série do Ensino Fundamental I, partindo da hipótese de que “os usos convencionais e não convencionais do hífen poderiam ser interpretados como resultantes da complexa circulação desses escreventes por práticas sócio-históricas, orais/faladas e letradas/escritas (cf. Corrêa, 2004)” (CAPRISTANO; NOTARI, no prelo).

A análise de 421 enunciados escritos por 38 crianças em aquisição da escrita, que, em 2004, cursavam a quarta série (atual quinto ano) do Ensino Fundamental I, permitiu-nos classificar os dados referentes ao registro de hífen em dois contextos de análise: (I) hífen previsto pelas convenções ortográficas e (II) registros inesperados do hífen. No contexto I, foram encontradas 309 possibilidades de ocorrências de hífen, das quais 275 referiam-se a registros convencionais e não convencionais de translineação, que se dividiram em: 222 (80,7%) convencionais e 53 (19,3%) não convencionais, sendo 31 (11,3%) não convencionais



e não assinaladas com hífen e 22 (8%) não convencionais, assinaladas com hífen e que desrespeitavam as normas previstas para translinear e para divisão das sílabas. No contexto II, foram encontrados 16 registros inesperados de hífen, os quais se dividiram em duas categorias: (1) dependência *versus* independência de monossílabos não acentuados (com 10 – 62,5% – registros) e (2) dependência *versus* independência de vocábulos de conteúdo pleno (com 6 – 37,5% – registros).

A partir desses resultados, foi possível afirmar, em Capristano e Notari (no prelo), que: (a) em virtude de um alto índice de ocorrências convencionais, os processos convencionais de divisão silábica e da organização das sílabas ortográficas e fonológicas pareceram conduzir o registro da criança, levando-a a uma sensibilidade para o fato de as sílabas, associadas a outras estruturas, formarem a organização melódica dos constituintes da fala; (b) os registros de translineação marcam a circulação da criança por práticas de oralidade e de letramento, fato evidenciado, também, pelos 15 registros, dos 53 não convencionais, que romperam a estrutura da sílaba, ruptura motivada ora por um efeito de reconhecimento da autonomia dos elementos na língua (como: *banheir-os*, em que a existência de *os* com sentido isolado, podendo funcionar como artigo ou pronome definido, pode ter levado a criança à ruptura), ora pela complexidade da organização silábica, marcando que “quanto mais simples for essa organização, mais fácil será a aquisição da criança e, conseqüentemente, maiores serão as ocorrências convencionais”, em contrapartida, “quanto mais complexa for a estrutura da sílaba, maiores serão as possibilidades de registros não convencionais de hífen”.

Nesta pesquisa, pretendemos, como Kaufman (1988), Moreira (2000) e Capristano e Notari (no prelo), voltar nosso olhar para um processo que, mesmo frequente/corriqueiro no cotidiano de todos os escreventes que usam a escrita manuscrita, não é foco de atenção social (translineamos sem parar para pensar sobre o processo, por hábito, por obrigação) nem, especificamente, escolar (não é conteúdo explícito de livro didático, nem de componente curricular), a menos que seja registrado de forma errada, o que faz a translineação ser notada, mas com caráter de repressão/correção/julgamento pelo erro, não como um lugar de investigação sobre a relação entre o registro, convencional ou não, e a circulação social da criança – o que faremos nesta pesquisa.

Propomos, então, uma mudança na perspectiva. Como vimos, os materiais que abordam a translineação costumam descrever as regras para fazê-la adequadamente. Nesta pesquisa, olharemos para o uso concreto desse processo (e não para como ele deveria se realizar, como ditam as gramáticas ou como está no material disponível sobre o assunto). Nossas análises direcionam-se para: apesar de não ser foco do ensino de língua materna

(especialmente nos anos iniciais de escolarização), como as crianças translineiam? Que hipóteses levantam para translinear? A partir desse direcionamento, a translineação deixa de ser olhada como um item das gramáticas e passa a ser investigada como um processo que envolve relações além das normativas e estritamente linguísticas, que constituem o sujeito e a sua escrita.

O percurso argumentativo que seguiremos assemelha-se ao traçado em Capristano e Notari (no prelo). Assim, além de descrever quantitativa e qualitativamente o funcionamento da translineação na escrita infantil, investigaremos o que a translineação pode dizer acerca da circulação da criança por práticas sociais de oralidade e de letramento. Dito de outro modo, além de investigar fatores de distintas naturezas que parecem estar na base da translineação feita pela criança, pretendemos, aqui, discutir em que medida o registro de translineação pode ser indício da circulação da criança por práticas sócio-históricas que envolvem os modos de enunciação falado e escrito e, com base nessa discussão, fazer considerações a respeito do que as partes da palavra translineada podem dizer acerca da própria aquisição formal da escrita. Ademais, nosso estudo tem caráter longitudinal: pretendemos averiguar as hipóteses linguísticas que subjazem ao processo de translineação e à circulação da criança por práticas de oralidade e de letramento a partir da análise de enunciados escritos por crianças no decurso das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental I. Faz-se pertinente, nesse sentido, discutir a respeito do que entendemos por circulação da criança por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas, conceito base para a compreensão de escrita heterogênea, concepção norteadora deste trabalho.

### **2.3.1 A heterogeneidade da escrita**

Ao longo do tempo, diferentes perspectivas teóricas dedicaram-se a estudar a escrita e a relação entre fala e escrita e oralidade e letramento, como Goody (1979) e Olson (1977), que propõem uma visão dicotômica radical entre esses conceitos, e Marschuschi (2001), que insere a noção de *continuum* para entender as diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita. Contrapondo-se aos postulados dicotômicos, que colocam fala e escrita em dois polos opostos e contrastantes, e inspirado na utilização metodológica da dicotomia – que postula um “continuum tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2001, p. 37) –, Corrêa (2001, 2004) propõe uma concepção de escrita que considera o processo de produção, afirmando que “não se pode deixar de considerar a íntima relação entre um fato linguístico [fala e escrita] e uma prática social [oralidade e letramento]”; logo, “os fatos

linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas” (CORRÊA, 2004, p. 2).

Para propor essa concepção, o autor tem como base, especialmente, os trabalhos de: Tfouni (1994), para as discussões de letramento; Street (1984), referente à relação entre o oral e o escrito e, também, ao letramento; Silva (1991), no que tange à escrita espontânea; Chacon (1998), no que diz respeito ao heterogêneo da linguagem; Bakhtin (1992), sobre a dialogia da linguagem; Pêcheux (1990), no que concerne a questões discursivas. Esses trabalhos dão subsídio para o autor postular uma escrita que se constitui heterogeneamente, ou seja, em que há “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito” (CORRÊA, 2004, p. 9).

Dessa forma, o autor propõe que, na escrita, há um entrecruzamento de práticas sociais do letrado/escrito com o oral/falado. Esse entrecruzamento pode ser pensado, também, a partir de quatro características do letramento (cf., CORRÊA, 2010, p. 627-629). A primeira delas refere-se à existência de letramentos, no plural, não se limitando ao praticado na alfabetização. A segunda característica diz respeito às diferentes formas de manifestação dos vários tipos de letramento, que, segundo Corrêa (2010), vai além da escrita alfabética, incluindo a oralidade, o desenho, o gesto etc., que correspondem aos diferentes tipos de escrita. Os espaços sociais em que as manifestações de letramento circulam e se cruzam constitui a terceira característica relevante apontada pelo autor, que afirma não haver “espaços sociais privativos para as manifestações dos letramentos por meio de diferentes escritas” (idem, p. 629); estas se cruzam umas com as outras e com a enunciação oral. Por fim, Corrêa (2010) discute, com base em Février (1948), a própria escrita alfabética e a relação de autonomia ou não autonomia dos tipos de escrita em relação à linguagem articulada (cf., CORRÊA, 2010, p. 627-629), afirmando que algumas formas de escrita são autônomas, por não dependerem da linguagem articulada, como o gesto ou o desenho; outras, porém, em sua própria gênese, são não autônomas, porque precisam dessa “linguagem articulada para estabelecer a relação linguagem/mundo”, como é o caso da escrita alfabética.

Corrêa (2010, p. 630) afirma, portanto, que

a diversidade de tipos de letramento (para além do domínio da escrita alfabética); suas formas de manifestação (diferentes formas de escrita e suas combinações, inclusive com a própria oralidade); os espaços sociais em que circulam e se cruzam; a não autonomia da escrita alfabética em relação à linguagem articulada (não autonomia mostrada na gênese dessa escrita e nas retomadas dessa gênese no processo de escrita) são alguns elementos que caracterizam a heterogeneidade da escrita.

Ou seja, considerar os letramentos em suas diversas práticas sociais, que abrangem não apenas o código escrito alfabético, mas o que se entende por gênese da escrita (que articula, também, as manifestações orais) é a base para um entendimento de escrita heterogênea. Nesta, convivem práticas letradas e orais, em que

Conviver significa, neste caso, ser parte constitutiva uma da outra. É o que, por um lado, pode-se depreender, por exemplo, da não autonomia da escrita, manifestamente presente tanto em sua gênese quanto no processo de escrita; e, por outro lado, das sociedades de oralidade secundária (ONG, 1998), em que a oralidade é, invariavelmente, marcada pela presença da escrita (CORRÊA, 2010, p. 630).

Dessa forma, a escrita e a fala, em suas práticas de letramento e de oralidade, são constitutivas uma da outra, coexistindo uma no funcionamento da outra, o que caracteriza a heterogeneidade da escrita proposta pelo autor. É importante ressaltar que essa heterogeneidade não é semelhante à considerada por algumas práticas pedagógicas, que, como fruto da contribuição da Sociolinguística, “permanece[m] concebendo a relação oral/escrito como um tipo de heterogeneidade presente **na** produção escrita”, isto é, heterogeneidade que parte do exterior e vem hospedar-se no texto escrito, o que, por vezes, denota uma “interferência do oral no escrito”, por considerar o “produto escrito a partir de uma escrita idealizada” (CORRÊA, 2001, p. 145; 147). O proposto pelo autor, como destacado, coloca em foco o contato social do aluno com o que ele chama de modo de enunciação falado e modo de enunciação escrito anterior ao seu aprendizado escolar. Desse modo, deixa-se de considerar a escrita um produto e passa-se a se atentar para o “processo de produção de texto”, como já dito, assumindo “a heterogeneidade como própria **da** escrita”, ou seja, o que ocorre nas produções textuais escritas é “o trânsito entre oralidade e letramento que marca a heterogeneidade das práticas sociais prévias à escolarização” (CORRÊA, 2001, p. 136; 145). Para Corrêa (2001, 2004), portanto, fala e escrita são práticas sociais constituídas de forma imbricada; por isso, devem ser entendidas por meio da relação oral/falado e letrado/escrito.

Em síntese, Corrêa (2001) defende uma heterogeneidade constitutiva da escrita, interior a ela, ou seja, todo enunciado escrito é fruto do trânsito do escrevente por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. A partir dessa perspectiva, houve a necessidade de recursos metodológicos que propusessem “uma abordagem que se desloque de um ‘lugar mais ingênuo’ da ‘relação oralidade/escrita’ para o da relação ‘entre o sujeito e a linguagem’” (CORRÊA, 2004, p. 12). O autor caracterizou, assim, três lugares de observação, entendidos

como “três eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário<sup>45</sup> sobre a escrita” (CORRÊA, 2004, p. 10): (1) representação que o escrevente faz da gênese da escrita; (2) representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado; (3) dialogia com o já falado/escrito. O primeiro eixo diz respeito, como afirma Corrêa (2004, p. 10), “aos momentos em que, ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade”, na tentativa de “igualar” as duas realizações linguísticas. O segundo eixo denota uma tentativa do escrevente de alçar uma escrita institucionalizada, seguindo o convencional e o padrão estipulado, especialmente, pela escola. No terceiro eixo, as pistas linguísticas marcadas nos enunciados de escreventes sinalizam o contato do escrevente com “tudo quanto teve de experiência oral, como também com a produção escrita em geral” (CORRÊA, 2004, p. 11).

É importante destacar que “os três eixos referem-se a representações que o escrevente faz do oral/falado e do letrado/escrito em sua escrita”. Dessa forma, “além de sustentarem um imaginário sobre a escrita, eles não cessam de dialogar entre si” (CORRÊA, 2004, p. 13). Ao escrever, portanto, os sujeitos circulam, simultaneamente, por esses três eixos e deixam pistas linguísticas que, por vezes, permitem recuperá-los, estabelecendo a relação entre o sujeito e a linguagem.

Esse embasamento teórico dará suporte para entendermos os registros de translineação, convencionais ou não, que examinaremos nesta pesquisa. Nossa hipótese de partida, como adiantado, é a de que o modo como os escreventes partem a palavra no fim da linha pode indiciar a circulação desses escreventes por práticas sócio-históricas que envolvem os modos de enunciação falado e escrito. Neste trabalho, também como já antecipado, investigaremos a translineação (convencional ou não) feita em enunciados escritos por crianças durante a aquisição da escrita.

Entende-se por aquisição da escrita um processo em que o sujeito entra em contato com o funcionamento simbólico da escrita, por meio de práticas orais e letradas, institucionalizadas pela escola e por outras agências de letramento. No processo de contato com esse funcionamento, as crianças, quando se colocam na posição de sujeito-escrevente, não apresentam registros homogêneos (como pedem as convenções ortográficas), justamente por não se inserirem no universo da escrita por meio das mesmas práticas sociais (cf. CAPRISTANO, 2007).

---

<sup>45</sup> Cabe ressaltar que, para Corrêa (2004, p. XIX), imaginário (sobre a escrita) não é entendido como algo irreal ou fictício, mas como uma associação entre as representações sociais da escrita (imagens construídas sobre ela) e “o processo de sua construção no interior das mais diversas práticas sociais” – fundamentação que também adotamos neste trabalho.

Nesse sentido, na circulação por diferentes práticas sócio-históricas de oralidade e de letramento, escolarizadas e não escolarizadas, as crianças deparam-se com indicações, explícitas ou implícitas, acerca das possibilidades de uso da escrita. É esse “já visto/ouvido” pelas crianças que parece permitir a emergência, em seus enunciados escritos, de diferentes formas de uso da escrita, previstas e não previstas pelas convenções ortográficas. Essa oscilação no registro gráfico pode se concentrar em diferentes lugares. Para esta pesquisa, interessa-nos a relacionada com a partição da palavra no fim da linha. Sendo assim, no capítulo a seguir, apresentaremos o material e a metodologia de análise dessas translineações.

### 3 CAPÍTULO 2: PROCESSO INVESTIGATIVO – DEFINIÇÃO DO *CORPUS* E PASSOS DA ANÁLISE

#### 3.1 MATERIAL

##### 3.1.1 Material de análise: Banco de Produções textuais

Para cumprir os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos como material de análise enunciados escritos infantis pertencentes aos grupos de pesquisa (CNPq) *Estudos sobre a aquisição da escrita* e *Estudos sobre a linguagem*. Esses enunciados compõem um Banco de produções textuais, o qual foi coletado por uma pesquisadora entre os anos 2001 e 2004, da primeira à quarta série, em duas escolas municipais de São José do Rio Preto – SP, Wilson Romano Calil (doravante, Escola 1) e João Jorge Sabino (doravante, Escola 2). Essas produções eram coletadas quinzenalmente, fato que possibilitou o desenvolvimento de cinquenta e cinco propostas, de diversificados gêneros discursivos, apresentadas no quadro a seguir:

Propostas de produção textual	
1ª Série	
Proposta	Tema
01	Conhecimentos prévios sobre a audição
02	Relato da palestra sobre audição
03	Carta para a Renata 01
04	Carta para a Renata 02
05	O rato do campo e o rato da cidade
06	A verdadeira história dos três porquinhos: diário de um lobo
07	Precisando de óculos?
08	Dengue
09	Lista de compras 01
10	Lista de compras 02
11	Receita de bolo
12	Levantamento prévio sobre voz
13	Palestra sobre voz
14	Cartão de natal
2ª Série	
Proposta	Tema
15	História em quadrinhos ( <i>O elefante e a bruxa</i> )
16	Música preferida
17	Música (Sai preguiça)
18	Carta para Renata
19	Descrição de experiência ( <i>Experiência de purificação da água</i> )
20	Sobre o quadro
21	Entrevista (Futebol/Copa)
22	Piada
23	História Triste

24	História do Chapeuzinho Vermelho
25	Candidatos à presidência
26	Brincadeira da Viagem para Lua
27	Brincadeira preferida
28	Convite para Érica
29	Palestra (Érica)
<b>3ª Série</b>	
<b>Proposta</b>	<b>Tema</b>
30	Astrologia
31	Horóscopo
32	Classificados
33	Resumo de novela
34	Propaganda
35	Notícias da escola
36	Como será o futuro?
37	Como foi o passado?
38	Dicionário
39	Como seria sua vida se você tivesse alguma deficiência?
40	Anotações sobre o vídeo
41	Poesia
<b>4ª Série</b>	
<b>Proposta</b>	<b>Tema</b>
42	O Dia Internacional da Mulher
43	O que significam os provérbios?
44	História com final determinado: um provérbio
45	Criação de loja e venda de produtos
46	Como chegar na minha casa?
47	Relato do sonho alheio e interpretação
48	Como gostaria que acabasse a novela?
49	Preparar uma aula sobre olimpíadas
50	Narração de uma história de suspense
51	Narração de história com algumas palavras determinadas
52	História a partir de uma parte do corpo
53	O que aconteceu comigo ontem? História com neologismos
54	História a partir de frases pré-determinadas
55	Carta de despedida

Quadro 9: Propostas de produção textual analisadas

Fonte: elaborado pela autora.

Foram aplicadas, como mostrado no Quadro 09, 14 propostas de produção textual na primeira série, 15 propostas na segunda série, 12 propostas na terceira série e 14 propostas na quarta série. A partir do desenvolvimento dessas, temos um total de 3131 enunciados, assim distribuídos:



<b>Quantidades gerais de enunciados</b>			
<b>Escola 1</b>		<b>Escola 2</b>	
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Ano</b>	<b>Total</b>
2001	417	2001	451
2002	484	2002	470
2003	328	2003	356
2004	221	2004	404
<b>Total</b>	<b>1450</b>	<b>Total</b>	<b>1681</b>

Quadro 10: Total de enunciados do Banco  
Fonte: elaborado pela autora.

Um dos objetivos da pesquisadora com a aplicação dessas propostas foi acompanhar os mesmos sujeitos durante as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental I (doravante, EFI)<sup>46</sup>, o que possibilita, a partir do banco construído, o desenvolvimento de pesquisas transversais e longitudinais, como esta. Para nossas análises, então, utilizamos todos os enunciados do banco, com o intuito de identificar, classificar e explicar como se desenvolvem as translineações ao longo das séries escolares em escritas em aquisição.

### 3.1.2 Material de análise: enunciados analisados

Nosso primeiro passo metodológico foi investigar os 3131 enunciados que compõem o Banco descrito anteriormente para quantificar os textos que apresentaram palavras partidas no fim da linha e os textos que não apresentaram, como nos exemplos seguintes:

---

<sup>46</sup> Como mencionado no Capítulo 1, no período das coletas do material, estava em vigor o sistema educacional de séries, e não de anos como temos atualmente.

NOME: Data 24/03/03  
 E.M. Dr. Wilson Romano Calil  
 Cêles  
 Amanha vai ter um dia ruim e vai ter muito trabalho. E um pouco de azar, e também um pouco de sorte.  
 Touro  
 Amanha vai ter muito sorte e azar e saudade. Vai ter muita vontade de brincar muito mas não vai dar.  
 Gêmeos  
 Amanha vai acontecer uma coisa muito louca, e você vai ficar muito alegre.  
 Vai ser um dia muito bom.  
 Câncer  
 Amanha vai ter visitas inesperáveis e interessantes e legal.  
 Virgem  
 Amanha, vai ter um dia ruim com muita azar, vai ter um dia ruim.  
 Libra  
 Amanha, vai parecer que você achou um trevo de quatro folhas de tanta sorte que vai ter.

Figura 34: Enunciado sem translineação<sup>47</sup>

E.M. Dr. Wilson Romano Calil  
 nome - 3ª série A  
 Áries = na sua vida vai aparecer uma pessoa que goste de você.  
 Touro = sua vida vai ser muito boa.  
 Gêmeos = a pessoa pode encontrar um namorado.  
 Câncer = Depende da pessoa se ela é boa ou ruim.  
 Leão = uma pessoa pode ser mal por fora mas por dentro ela pode ser boa.  
 Virgem = Os meninos quando eles são virgem é porque eles não transaram.  
 Libra = A [Nome da pesquisadora] pode ser boa e bonita.  
 Escorpião = a pessoa pode encontrar a sua cara metade.  
 Sagitário = a pessoa é boa.  
 Capricórnio = a pessoa escorregou na casca de banana.

Figura 35: Enunciado com translineação<sup>48</sup>

Como observamos, na Figura 34, a criança produz seu enunciado sem partir, em nenhum momento, as palavras no fim da linha. Já na Figura 35, a criança realiza duas rupturas, uma marcada com hífen, outra sem o registro do sinal gráfico. Logo, só se fizeram relevantes, para nossas análises, enunciados como esse último, por apresentarem registros de translineações, permitindo-nos interpretá-los e propor uma classificação para eles.

<sup>47</sup> Leitura preferencial: Nome [nome do aluno]. Data 24/03/03. E. M. Dr. Wilson Romano Calil. Áries. Amanhã vai ter um dia ruim e vai ter muito trabalho. E um pouco de azar, e também um pouco de sorte. Touro. Amanhã vai ter muita sorte e azar e saudade. Vai ter muita vontade de brincar muito, mas não vai dar. Gêmeos. Amanhã vai acontecer uma coisa muito louca, e você vai ficar muito alegre. Vai ser um dia muito bom. Câncer. Amanhã vai ter visitas inesperáveis e interessantes e legal. Virgem. Amanhã, vai ter um dia ruim com muito azar, vai ter um dia ruim. Libra. Amanhã, vai parecer que você achou um trevo de quatro folhas de tanta sorte que vai ter.

<sup>48</sup> Leitura preferencial: E. M. "Dr. Wilson Romano Calil". Nome: [nome do aluno]. 3ª série A. Áries = na sua vida vai aparecer uma pessoa que goste de você. Touro. = sua vida vai ser muito boa. Gêmeos = a pessoa pode encontrar um namorado. Câncer = Depende da pessoa se ela é boa ou ruim. Leão = uma pessoa pode ser mal por fora, mas por dentro ela pode ser boa. Virgem = Os meninos quando ele é virgem é porque eles não transaram. Libra = A [nome da pesquisadora] pode ser boa e bonita. Escorpião = a pessoa pode encontrar a sua cara metade. Sagitário = a pessoa é boa. Capricórnio = A pessoa escorregou na casca de banana.

<b>Total de enunciados com translineação</b>				
Série	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
	114	204	197	261
<b>Total de enunciados sem translineação</b>				
Série	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
	719	727	485	363
<b>Resultado Geral</b>				
	Textos com		Textos sem	
	776		2294	

Quadro 11: Total de enunciados com e sem translineação  
Fonte: elaborado pela autora.

Com base no Quadro 11, notamos que, dos 3131 enunciados que compõem o Banco de produções, 2294 não apresentaram translineações e 776 apresentaram. Além disso, tivemos 61 enunciados com singularidades que nos levaram a discuti-los como decisões metodológicas. Essas decisões, assim como a identificação, a classificação e a análise dos registros de translineação, inspiraram-se nos preceitos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, os quais passamos a explicar na sequência.

## 3.2 METODOLOGIA

### 3.2.1 Paradigma indiciário

Paradigma indiciário é uma expressão apresentada por Carlo Ginzburg, especialmente no texto *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, a partir da qual o pesquisador buscou “mostrar como, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma)” (GINZBURG, 1989, p. 143). Para cumprir esse objetivo, o autor propõe um percurso histórico no qual discute a importância teórica desse modelo epistemológico, com base, mais precisamente, em analogias com as investigações metodológicas de Morelli, Holmes e Freud.

Giovanni Morelli era um italiano historiador da arte. Em suas análises de pinturas, diferente do que a maior parte das pessoas fazia, que era basear-se em “características mais vistosas”, que permitiriam reconhecer o autor da obra, propôs que era necessário “examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia”; suas descrições ressaltavam características peculiares de cada autor, como a descrição própria da orelha de Botticelli (GINZBURG, 1989, p. 144). Essa abordagem

de Morelli pôde ser comparada, por Castenuovo, com as investigações criminais do detetive Sherlock Holmes, criação de Conan Doyle. Holmes encontrava o autor dos crimes que investigava, também, “baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p. 145); no caso das “investigações” de Morelli, este, por procurar características próprias de cada autor presentes nos pormenores de suas obras, pode-se dizer que descobria o autor do quadro a partir de indícios imperceptíveis. Dessa forma, também é possível estabelecer uma comparação entre o método proposto por Morelli e o que se entende por psicanálise médica, abordada por Freud. Este, no ensaio *O Moisés de Michelangelo*, propõe essa relação entre os métodos ao explicar que a psicanálise médica tem o objetivo de “penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (GINZBURG, 1989, p. 147).

Nota-se em comum entre os três métodos o fato de abordarem aquilo que não se mostra como evidência, aquilo que não é ressaltado aos olhos menos atentos e que passa despercebido para a maioria das pessoas. O foco está nos pormenores, nas pistas, entendidas como signos pictóricos para Morelli, indícios para Holmes e sintomas para Freud. Tem-se, assim, a característica principal do que Ginzburg (1989, p. 156, grifos do autor) denominou paradigma indiciário: investigação com caráter qualitativo que tem como objetivo analisar “casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*”, priorizando os indícios que o caracterizam. Em síntese, o que define

esse saber é a possibilidade de o pesquisador, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente. Esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo, em sinais quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos. No seu rastro, desenvolveram-se várias disciplinas apoiadas na decifração dos mais diversos tipos de signos. Subjacente a todas elas, está o princípio de que a realidade não é transparente (SUASSUNA, 2008, p. 364).

Assim, a materialidade que se mostra como evidência passa a ser investigada em seus pormenores, apoiando-se “na idéia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais” (SUASSUNA, 2008, p. 364). Essa perspectiva metodológica mostra-se, então, relevante para a abordagem de enunciados de escreventes em aquisição da escrita, foco deste trabalho, uma vez que se buscam, nesses enunciados escritos, as hipóteses levantadas pelos escreventes quando começam a entrar no funcionamento simbólico da

escrita, ou seja, há uma investigação, nos registros singulares, de indícios de “fenômenos mais gerais”, que caracterizam a aquisição formal da escrita. Dessa forma,

torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse ‘rigor flexível’ (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios (QUARTAROLLA, 1994 apud ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 15).

Ou seja, cada registro de escrita em aquisição é singular e apresenta especificidades que merecem ser investigadas em seus pormenores, recuperando os indícios que lhes constituem. Assim, os dados de escrita em aquisição “podem contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria linguística” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 15).

Cabe destacar que esse caráter prioritariamente qualitativo do paradigma indiciário, que cerceará as discussões de nosso trabalho, não exclui a busca por regularidades. Em outras palavras, observar “as marcas linguísticas locais (talvez únicas)” dos enunciados não implica desconsiderar “aspectos dessas marcas que possibilitassem estabelecer generalizações” (CAPRISTANO, 2007a, p. 57). Nesse sentido, nesta pesquisa, nos inspiraremos nos preceitos teórico-metodológicos do paradigma indiciário, por acreditarmos que as especificidades que envolvem os registros, convencionais ou não convencionais, de translineação podem ser indícios da circulação da criança por práticas de oralidade e de letramento, indícios que permitem estabelecer regularidades características da aquisição desse processo ortográfico. Sendo assim, os pressupostos desse paradigma contribuiram para a análise do material selecionado e para as decisões metodológicas necessárias, as quais descreveremos na sequência.

### **3.2.2 Decisões metodológicas: as exclusões**

No momento do levantamento dos dados, não encontramos linearidade e homogeneidade nos enunciados, tendo em vista tratarem-se de enunciados escritos por crianças em aprendizagem formal da escrita. Dessa forma, alguns enunciados apresentaram-

se: (1) sem possibilidade total de leitura; (2) sem possibilidade parcial de leitura; (3) com palavras incompletas no fim da linha<sup>49</sup>.

### 3.2.2.1 Sem possibilidade total de leitura

Enunciados sem possibilidade total de leitura apresentaram ora letras aparentemente aleatórias que não formam, para o leitor, palavras possíveis na língua, ora letras acompanhadas de traços que não constituem, para o leitor, letras e, portanto, sem possibilidade de interpretação, como, respectivamente, ilustram os exemplos a seguir:

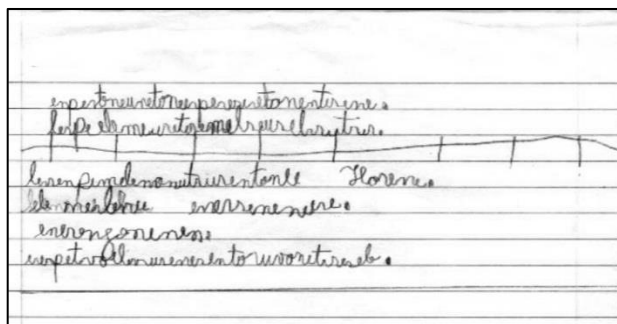


Figura 36: Enunciado sem possibilidade total de leitura

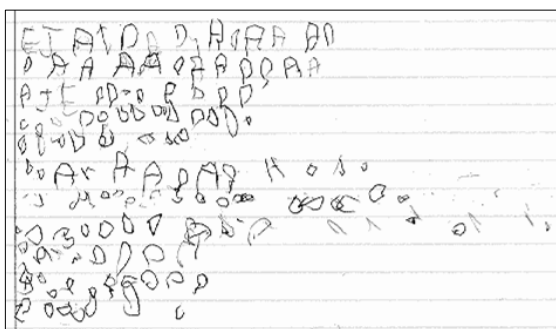


Figura 37: Enunciado sem possibilidade total de leitura

Nesses enunciados, a criança desenha letras agrupadas de forma aparentemente aleatória, ora reproduzindo grafemas possíveis do sistema alfabético (Figura 36), ora registrando grafemas seguidos de desenhos ou rabiscos (Figura 37). Essa ocorrência parece demonstrar que ela “possui uma ideia do que seja a escrita, ou seja, ela sabe que se escreve com determinados sinais” (CAGLIARI, 2009, p.104), mesmo que não saiba que esses sinais

<sup>49</sup> Tivemos, também, um total de 19 enunciados em branco. Obviamente, todos esses que não apresentaram por escrito o desenvolvimento da proposta solicitada (ainda que tenham apresentado desenhos), foram excluídos de nosso material de análise.

devem ter uma ordem de colocação convencional. Do total de enunciados analisados, 38 tiveram essas características e foram excluídos de nosso material de análise, por não serem produtivos para um reconhecimento e posterior discussão a respeito dos registros de translineação.

### 3.2.2.2 Sem possibilidade parcial de leitura

A segunda especificidade encontrada no material da pesquisa diz respeito aos enunciados sem possibilidade parcial de leitura. Nessa categoria, observamos (a) enunciados com sequências ilegíveis, especialmente no fim da linha, e (b) enunciados com o reconhecimento só do cabeçalho, exemplificados, respectivamente, a seguir:

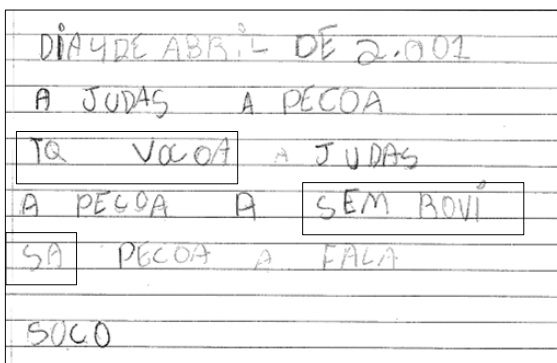


Figura 38: Enunciado sem leitura parcial – trechos sem leitura na translineação

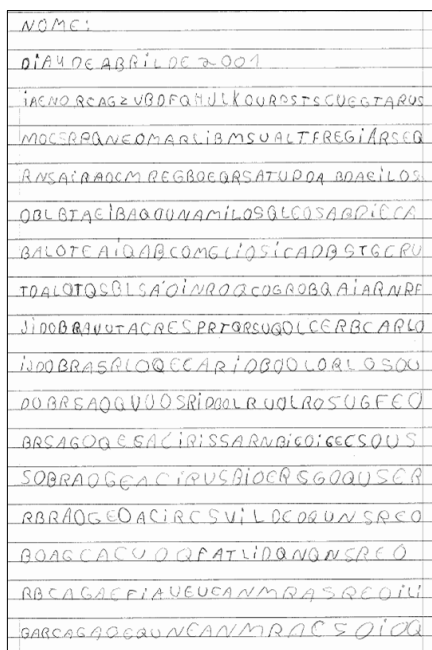


Figura 39: Enunciado com reconhecimento apenas do cabeçalho

Em 38, é possível reconhecer, além do cabeçalho, palavras e/ou fragmentos de enunciados, como: “Ajudar a pessoa”, por exemplo, escritas na primeira linha após o cabeçalho. Há, no entanto, sequências para as quais não é possível atribuir leitura, grifadas na Figura 38, que impossibilitam a identificação de ocorrências, ou não, de translineação. Na segunda sequência grifada, por exemplo, representada pelas letras “SEM ROVI SA”, não podemos afirmar que “SA” é um complemento de “ROVI”, o que caracterizaria uma translineação, justamente por não haver uma leitura possível para a sequência. Na Figura 39, observamos registros semelhantes aos das Figuras 36 e 37, em que a criança agrupa sequências aparentemente aleatórias de letras, que não permitem uma leitura global do enunciado. No entanto, nesse caso, há o reconhecimento do cabeçalho, que possibilita uma leitura parcial do enunciado produzido.

Em todos os 108 enunciados com essas características, portanto, os trechos sem possibilidades de leitura foram excluídos da análise geral. Consequentemente, as partes para as quais conseguimos atribuir leitura foram analisadas e classificadas segundo os critérios delimitados para esta pesquisa<sup>50</sup>.

### 3.2.2.3 Palavra incompleta

Alguns enunciados do material de análise apresentaram, no fim da linha, palavras incompletas, como:

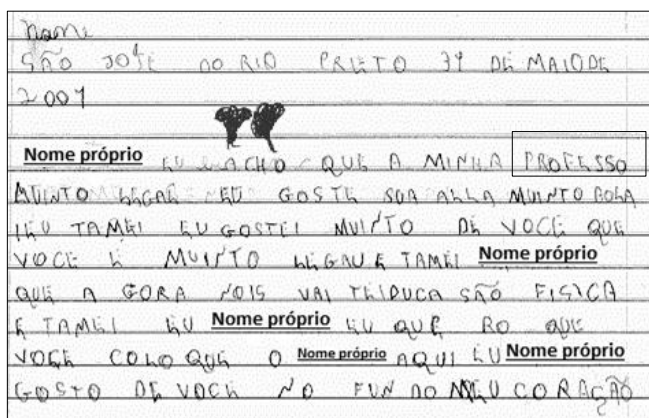


Figura 40<sup>51</sup>: Enunciado com palavra incompleta<sup>52</sup>

<sup>50</sup> É relevante destacar que esses enunciados já estão quantificados no Quadro 11, ou seja, os trechos desses enunciados em que foi possível atribuir leitura, caso tenham apresentado translineação, estão quantificados em enunciados com translineação; logo, os que não apresentaram, em enunciados sem translineação.

<sup>51</sup> Observa-se, nesse enunciado, que os nomes do aluno e da pesquisadora estão apagados. Por questões éticas, os nomes dos alunos foram substituídos pelas expressões “Nome próprio” ou “Nome do aluno”. Por esse motivo, quando apareceu o nome do aluno ou o nome da pesquisadora apagado na translineação, o dado não foi



A palavra grifada na Figura 40 seria *professora*. Quando chega ao limite da folha, o que pressupõe a translineação, a criança cessa a escrita, porém não completa a palavra, deixando o registro de *professo*. Como não havia indícios que nos permitissem afirmar que a criança complementaria a palavra na outra linha (ou, até mesmo, continuaria a grafia na sequência dessa mesma linha), bem como não sabíamos se, em caso de translineação, seria uma ocorrência convencional ou não convencional, optamos por excluir esse tipo de dado de nosso material de análise; tivemos mais três ocorrências semelhantes a essa, totalizando quatro exclusões.

### **3.2.3 Decisões metodológicas: enunciados com especificidades**

Como mencionamos, a não homogeneidade dos enunciados nos levou a fazer recortes no material, tanto para exclusões (com um total de 61 enunciados), como já apresentamos, quanto para decisões metodológicas. Sendo assim, os 776 enunciados analisados envolveram questões específicas que, por terem sido consideradas nas análises, precisam ser justificadas.

#### **3.2.3.1 Apenas cabeçalho**

Optamos por considerar como material de análise os enunciados que apresentaram apenas o cabeçalho, sem o desenvolvimento escrito da proposta solicitada (isto é, apresentou o cabeçalho e nenhum outro conteúdo legível ou ilegível). Reconhecemos que esse elemento possa ter sido copiado do quadro, como fica pressuposto pelo enunciado a seguir, em que o cabeçalho é legível e é possível ler a palavra *papai* escrita duas vezes; as demais palavras são distribuições de letras aparentemente aleatórias, sem possibilidade de leitura.

---

considerado no levantamento quantitativo. Os demais nomes próprios, criados em virtude da proposta de produção, foram analisados normalmente.

<sup>52</sup> Leitura preferencial: Nome. São José do Rio Preto. 31 de maio de 2001. [Nome Próprio], eu acho que a minha professo[ra] (é) muito legal. Eu gosto sua aula muito boa e eu também, eu gostei muito de você, que você é muito legal e também, [Nome Próprio], que agora nós vai (vamos) ter educação física e, também, eu, [Nome Próprio], eu quero que você coloque o [Nome Próprio] aqui, eu, [Nome Próprio], gosto de você no (do) fundo do meu coração.

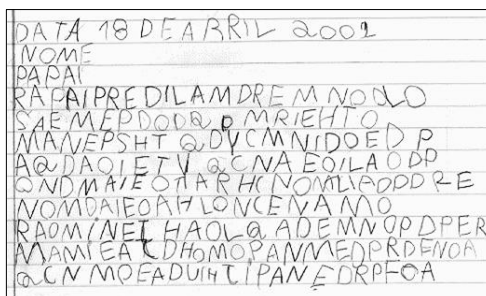


Figura 41: Enunciado ilegível com cabeçalho legível

No entanto, ainda que a estrutura se mostrou de acordo com as convenções ortográficas na lousa, houve ocorrências em que a criança, mesmo tendo a possibilidade de copiar, a registrou com alguma especificidade que a caracterizou como não convencional, como em:

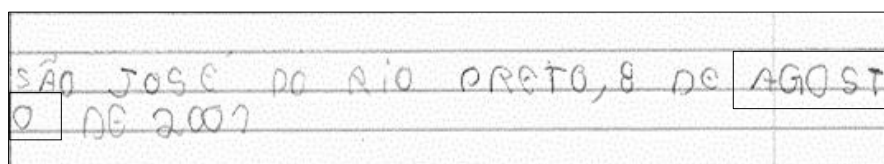


Figura 42<sup>53</sup>: Enunciado apenas com cabeçalho e com translineação

O registro de *agosto* translineado sem o hífen e com ruptura da estrutura da sílaba final da palavra é um indício de que o cabeçalho também é um lugar de construção/solução de conflitos para a criança; por esse motivo, os enunciados que apresentaram apenas o cabeçalho compuseram nosso material de análise.

### 3.2.3.2 Acordo ortográfico

Foram necessárias decisões metodológicas referentes, também, ao uso de dois hifens. Em relação à regra de translineação que prevê o uso do duplo hífen, explicada no Quadro 02, identificamos dois tipos diferentes de registros envolvendo-a: (1) enunciados que apresentaram duplo hífen em locais que não seriam necessários; (2) enunciados que, segundo o Novo Acordo Ortográfico, deveriam, obrigatoriamente, apresentar o duplo hífen, mas não registram, respectivamente, exemplificados a seguir:

<sup>53</sup> Leitura preferencial: São José do Rio Preto, 08 de agosto de 2001.

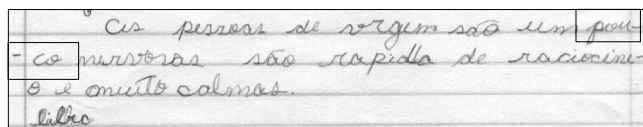


Figura 43<sup>54</sup>: Enunciado com duplo hífen não previsto pelo Novo Acordo

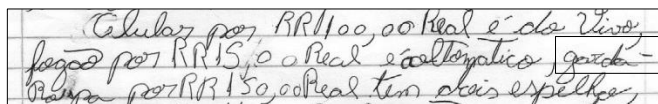


Figura 44<sup>55</sup>: Enunciado sem duplo hífen previsto pelo Novo Acordo

Como mencionamos, os enunciados que compõem nossas análises foram escritos antes da vigência do Novo Acordo Ortográfico. Assim, apesar de as gramáticas atuais afirmarem ser necessária a presença de dois hifens (um na linha anterior, outro na posterior) quando a partição coincidir com limites de elementos de palavras compostas ou de forma verbal seguida de pronome átono, em nossas análises, não consideramos o uso do hífen obrigatório, tendo em vista ser enunciados que respeitavam o Acordo anterior, no qual o uso do duplo hífen era uma opção, podendo ser usado para clareza. Dessa forma, enunciados semelhantes ao da Figura 44, que apresenta o registro da palavra composta *guarda-roupa* translineada sem marcação de duplo hífen, foram considerados como convencionais, justamente por respeitarem a norma que não obriga o registro. As translineações que apresentaram o duplo hífen em locais não previstos pela norma (tanto anterior quanto a atual), por não serem limites de palavra composta nem de forma verbal seguida de verbo, como na Figura 43, também foram consideradas convencionais, uma vez que não romperam com nenhuma regra pré-estabelecida, apenas ultrapassa o exigido pelas gramáticas.

Ainda em relação ao Novo Acordo Ortográfico, algumas alterações referentes à grafia do hífen foram firmadas, como apresenta Faraco (2010, p. 48-49):

- em relação às palavras compostas, a única alteração prevê que se grafie de forma aglutinada certos compostos que perderam a noção de composição, como *paraquedas*;
- referente às palavras formadas por prefixação, o Novo Acordo exige hífen: (a) quando o segundo elemento começa por *h*, como em *pré-história* (sendo exceção à regra os prefixos formados por *des* e *in*); (b) quando o prefixo termina com a mesma vogal com que se inicia o segundo elemento, *micro-ondas*, por exemplo (excede-se à regra o prefixo *co*);

<sup>54</sup> Leitura preferencial: As pessoas de virgem são um pouco nervosas, são rápidas de raciocínio e muito calmas.

<sup>55</sup> Leitura preferencial: Celular por R\$100,00 reais é da Vivo. Fogão por R\$ 15,00 reais, é automático. Guarda-roupa por 150,00 reais, têm dois espelhos.

- aboliu-se o uso do hífen: (a) quando o segundo elemento do prefixo começa com *r* ou *s*, duplicando-se essas consoantes (*portarretrato*) – excede-se à regra quando os prefixos terminam com *r*; (b) quando o prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa com uma vogal diferente (como em *autoescola*).

Reafirmamos, então, que, quando a criança translineou alguma palavra que coincidia com essas alterações, consideramos o que previam as normas anteriores, em virtude da época de escrita dos enunciados.

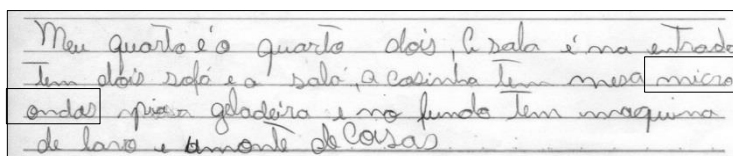


Figura 45<sup>56</sup>: Registro de micro-ondas

Para o Novo Acordo, como vimos, esse dado deve ser separado por hífen. Já para as convenções anteriores, a grafia deveria ser junta e sem hífen: *microondas*. Esta grafia é o nosso padrão para a análise<sup>57</sup>.

### 3.2.3.3 Limite para translineação

Em nossas análises, foram consideradas translineações presentes em todo o enunciado, desde o cabeçalho até os desenhos com palavras escritas. Assim, quando a criança criou alguma limitação espacial no papel e, ao atingir esse limite criado, partiu a palavra, consideramos como “fim da linha” e, portanto, como uma ocorrência de translineação, como nos exemplos a seguir:

<sup>56</sup> Leitura preferencial: Meu quarto é quarto dois. A sala é na entrada, têm dois sofás e a sala. A cozinha tem mesa, micro-ondas, pia, geladeira e, no fundo, tem máquina de lavar e um monte de coisas.

<sup>57</sup> Cabe ressaltar que, ainda que o padrão seja as convenções ortográficas anteriores ao Novo Acordo, a translineação deveria apresentar o sinal gráfico marcando a dependência entre o prefixo e seu complemento. Por esse motivo, o dado foi classificado como não convencional.

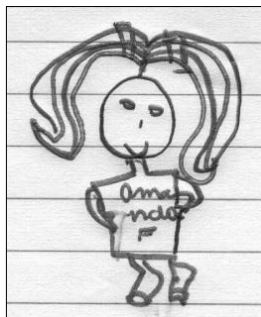


Figura 46<sup>58</sup>: Limite criado para a escrita

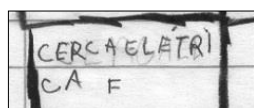


Figura 47<sup>59</sup>: Limite criado para a escrita

Em ambos os casos, a criança cria um limite para a sua escrita; em 46, assina a proposta dentro de um desenho, já em 47, devido à proposta 32, referente aos classificados, a criança cria quadros nos quais anuncia os produtos para venda, aluguel etc. Ao atingir esses limites, elas partem as palavras; consideramos essas situações como translineações, por apresentarem a mudança de linha, não estimulada pelo limite da folha, mas por uma estrutura criada no enunciado.

#### 3.2.3.4 Presença de rasura

A rasura pode ser definida segundo diferentes perspectivas, como apresenta Machado (2014). Em nossos dados, tivemos ocorrências de rasura em translineação que disseram respeito a três tipos:

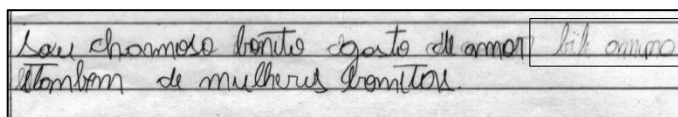


Figura 48<sup>60</sup>: Enunciado com rasura em translineação

<sup>58</sup> Leitura preferencial: Amanda F.

<sup>59</sup> Leitura preferencial: Cerca elétrica.

<sup>60</sup> Leitura preferencial: Sou chamoso, bonito, gosto de amar e também de mulheres bonitas.

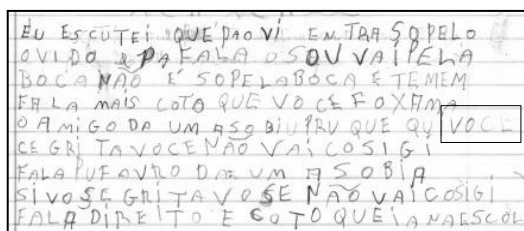


Figura 49<sup>61</sup>: Enunciado com rasura em translineação

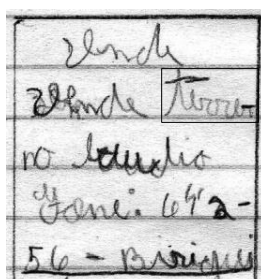


Figura 50<sup>62</sup>: Enunciado com rasura em translineação

Os exemplos 48 e 49 referem-se a um apagamento, “ocorrência na qual o escrevente retorna sobre o material escrito, visando a anular um segmento” (MACHADO, 2014, p. 48). No primeiro caso, a criança anula uma sequência (ilegível) e muda de linha para escrever “a nova versão”. Em 49, a criança escreveria a palavra *você* em uma única linha, mas apagou a sílaba final e a translineou. Em 50, há uma ocorrência de falso início, “momentos em que se percebem hesitações, traços que sinalizam o início de um projeto de escrita abandonado em função de outro” (MACHADO, 2014, p. 49). Nesse caso, a criança continuaria o registro da sílaba final de *terreno* em uma única linha, mas hesitou, por perceber, talvez, que ela não caberia toda ali; então, abandona o traço inicial, insere um hífen e parte a palavra. Em todas essas ocorrências, no momento de análise, consideramos as escolhas finais feitas pelas crianças, classificando-as a partir desse critério.

### 3.2.3.5 Presença de números translineados

No que se refere à separação de números, em todo o material consultado, só encontramos uma indicação, já mencionada aqui, em Ledur (1978, p. 20), afirmando que os números não podem ser separados. Encontramos 18 ocorrências de números translineados em

<sup>61</sup> Leitura preferencial: Eu escutei que, pra ouvir, entra só pelo ouvido e, para falar, o som vai pela boca. Não é só pela boca, e também fala mais [coto]. Se você for chamar o amigo, dá um assobio, porque, se você gritar, você não vai conseguir. Fala por favor, dá um assobio. Se você gritar, você não vai conseguir falar direito. E contou que ia na escola.

<sup>62</sup> Leitura preferencial: Vende. Vende terreno no Baudia. Fone: 642-56 – Birigui.

nosso material, todos referentes à Proposta de produção 32, que tem como título Classificados, como no exemplo a seguir:

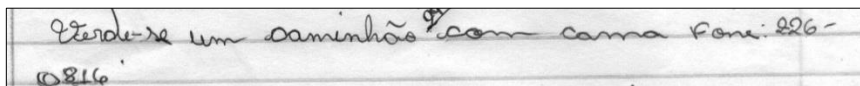


Figura 51<sup>63</sup>: Translineação com números

No dia da coleta dessa produção, a pesquisadora explicou como funcionavam os classificados do jornal, dando exemplos – fez a leitura de classificados de carro, moto etc., recolhidos do jornal *Diário da Região*, da cidade de São José do Rio Preto. Posteriormente, distribuiu entre as crianças uma cópia impressa de um trecho da seção *Classificados* do referido jornal. Pediu que as crianças lessem (leitura silenciosa) esse trecho. Em seguida, recolheu esse material e solicitou que as crianças criassem os seus próprios “classificados”, inventando diferentes anúncios. É necessário destacar que o pesquisador não exigiu que elas “anunciassem” um tipo específico de produto e/ou serviço, ou seja, as crianças tinham, em alguma medida, liberdade para “escolher” aquilo que pretendiam anunciar. Por ser comum a presença de números de telefone nos anúncios publicados, as crianças reproduziram essa estrutura em seus enunciados, o que permitiu maiores possibilidades de partição do número (inclusive, porque elas criaram quadros para os anúncios, como mencionamos, o que limita o espaço, acarretando em translineações mais frequentes).

Devido à dificuldade para classificar registros semelhantes ao da Figura 51 como convencionais ou não convencionais, por não existirem regras que determinem esse processo, a partição de números no fim da linha não foi considerada um dado relevante para análise nesta pesquisa.

### 3.2.3.6 Uso dos porquês

Para o levantamento e a análise dos dados, nosso foco foi comparar a ocorrência do enunciado à convenção ortográfica que rege seu registro, observando o que converge e o que foge à regra. Esse critério fica ainda mais evidente quando analisamos o uso dos porquês, como nos exemplos a seguir:

<sup>63</sup> Leitura preferencial: Vende-se um caminhão com cama. Fone: 226-0816.

Eu gostaria que você viesse dar, mais uma vez, aula, porque eu gostei muito que vocês vieram dar mais uma aula para gente

Figura 52<sup>64</sup>: Uso do porque não convencional

O que é o que é, um pontinho verde no quarto?  
R: É uma azeitona de castigo, porque escondeu o caroço.

Figura 53<sup>65</sup>: Uso do porque convencional

A perereca e o pinto foram fazer compra e, na hora de pagar, por que o pinto não pagou? Porque estava duro.

Figura 54<sup>66</sup>: Uso do por que

As convenções ortográficas postulam quatro usos do *porquê*, sintetizados no quadro a seguir:

Tipo	Grafia	Uso
Por que	Separado e sem acento	Dois usos possíveis: (a) junção da preposição <i>por</i> mais pronome interrogativo ou indefinido <i>que</i> (sendo equivalente a “por qual razão” ou “por qual motivo”); (b) junção da preposição <i>por</i> mais pronome relativo <i>que</i> (equivalente a “pelo qual”).
Porque	Junto e sem acento	Conjunção causal ou explicativa (equivalente a “uma vez que”, “para que”).
Por quê	Separado e com acento	Antes de ponto (final, exclamativo, interrogativo) – o significado é, também, de “por qual motivo”.
Porquê	Junto e com acento	Sempre acompanhado de artigo, pronome adjunto ou numeral, é um substantivo (equivalente a “o motivo”, “a razão”).

Quadro 12: Uso dos porquês previsto pelas convenções ortográficas

Fonte: adaptado de Vilarinho (on-line).

<sup>64</sup> Leitura preferencial: Eu gostaria que você viesse dar, mais uma vez, aula, porque eu gostei (gostaria) muito que vocês viessem dar, mais uma vez, aula para a gente.

<sup>65</sup> Leitura preferencial: O que é, o que é: um pontinho verde no quarto? É uma azeitona de castigo, porque escondeu o caroço.

<sup>66</sup> Leitura preferencial: A perereca e o pinto foram fazer compra e, na hora de pagar, por que o pinto não pagou? Porque estava duro.



O exemplo 52, segundo as normas, deveria registrar o “porque”, junto e sem acento, por corresponder a uma conjunção explicativa; a criança grafa separado (por, possivelmente, ter chegado ao limite da linha) e sem hífen para marcar a dependência e o atendimento à regra. O exemplo 53 tem como regra a mesma do 52, mas, nesse caso, a criança marca, adequadamente, a dependência entre as partes. Em 54, o “por que” deveria ser separado, por ser a junção da preposição *por* mais o pronome interrogativo *que*, instaurando uma pergunta; a criança, porém, ao partir essa estrutura, registra o hífen, marcando uma dependência entre as partes que deveriam ser “independentes”. Assim, os enunciados apresentados foram analisados, respectivamente, como não convencional, convencional e não convencional, tendo em vista as regras que regulamentam os seus registros.

### 3.2.3.7 Palavras inventadas

Em nosso material de análise, houve uma proposta específica em que as crianças puderam criar palavras: a proposta 53 do banco, que teve como tema “O que aconteceu comigo ontem? História com neologismos”. No dia da coleta, o pesquisador leu uma crônica na qual o autor elabora neologismos. Comentou o que eram os neologismos e, em seguida, solicitou que as crianças contassem o que havia acontecido com elas no dia anterior, criando, também, palavras novas, as quais deveriam ser grifadas no enunciado. As palavras criadas pelos escreventes não foram consideradas como material de análise, pois não teríamos critérios para classificá-las como convencional ou não convencional. A seguir, um exemplo:

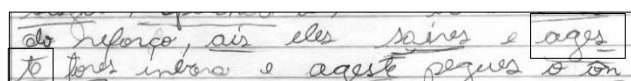


Figura 55<sup>67</sup>: Palavra criada

Nesse exemplo, pressupõe-se, pelo contexto enunciativo, que a criança usou o registro de “ageste” para “a gente”. Nesse caso, alteraria a coda silábica, que, na palavra na qual teria se ancorado para propor a mudança, seria o arquifonema nasal (/N/), grafema *n*, para o arquifonema /S/, grafema *s*. Além disso, ainda que, no momento de partir a palavra, não haja rupturas na estrutura silábica proposta, ela teria realizado, antes da translineação, uma hipossegmentação, motivada, provavelmente, pela homonímia. Dessa maneira, não podemos considerar esse enunciado convencional ou não convencional, pois as especificidades ali

<sup>67</sup> Leitura preferencial: (...) reforço, aí, eles saíram e a gente foi embora e a gente pegou o ônibus.

presentes podem ser interpretadas tanto como problemas ortográficos envolvidos no processo de translineação quanto como um registro que obedeceu aos critérios de criar uma nova palavra, “inovando” em sua estrutura; logo, o que, antes, seriam problemas ortográficos, agora, devido à proposta de produção, é uma proposta de uma nova estrutura de escrita. Em virtude dessa decisão metodológica, 14 registros de translineações foram excluídos de nossas análises.

É importante destacar que, como mencionamos, segundo a proposta da atividade, todas as palavras criadas deveriam ser grifadas. Assim, as palavras que não estavam grifadas e apresentaram translineação foram classificadas seguindo os critérios que explicaremos na próxima seção (nesses casos, então, excluimos o registro da palavra com neologismo, não o enunciado todo).

### 3.2.3.8 Sílabas envolvidas em translineação

Neste trabalho, nos momentos em que fizemos a análise dos padrões silábicos das sílabas translineadas, consideramos as sílabas imediatamente envolvidas na partição (que podem, eventualmente, constituir parte incompleta e parte completante da palavra como um todo, mas não necessariamente). Para compreendermos como foi feita a análise das sílabas, consideremos o exemplo a seguir:

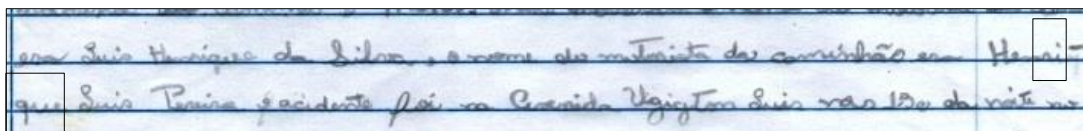


Figura 56<sup>68</sup>: Sílabas envolvidas em translineação

Consideramos, nessa ocorrência, que as sílabas que se envolvem diretamente na translineação são: *ri* e *que*, por serem as que, de fato, se separam nesse contexto. A primeira sílaba (*ri*) está localizada na linha anterior e apresenta uma correspondência entre as sílabas ortográfica e fonológica, uma vez que os grafemas *r* e *i* representam graficamente os fonemas /R/ e /i/; há, assim, o padrão silábico CV. A segunda sílaba (*que*) foi translineada para linha seguinte e apresenta uma não correspondência entre a sílaba ortográfica e fonológica, tendo em vista que duas letras são necessárias para representar um fonema. Nesse caso, temos um

<sup>68</sup> Leitura preferencial: (...) era Luís Henrique da Silva e o nome do motorista do caminhão era Henrique Luis Pereira. O acidente foi na avenida Washington Luis, as 19h da noite no (...).

padrão silábico ortográfico que corresponderia a CVV e um padrão silábico fonológico CV (pois *qu* é a representação gráfica do fonema /k/).

### 3.2.4 Decisões metodológicas: categorias de análise

Como apresentado anteriormente, dos 3131 enunciados que compõem o Banco de produções textuais, 2294 não apresentaram translineações e 61 foram, a partir de decisões metodológicas, excluídos (39 por não possibilitar leitura, 19 por estar em branco e 4 pelo registro de palavras incompletas), o que resulta em 776 enunciados que caracterizam nosso material de análise. Nesses 776 enunciados, tivemos um total de 1356 translineações, assim distribuídas:

<b>Total de translineação – por série</b>	
<b>Série</b>	<b>Total</b>
1 <sup>a</sup>	193
2 <sup>a</sup>	334
3 <sup>a</sup>	329
4 <sup>a</sup>	500
<b>Total</b>	<b>1356</b>

Quadro 13: Total de translineações  
Fonte: elaborado pela autora.

Para a classificação dos resultados, consideramos (1) a presença ou a ausência do hífen, obrigatória para o processo; (2) a ruptura, ou não, da organização interna da sílaba fonológica e do funcionamento convencional da sílaba ortográfica; (3) as sílabas envolvidas na partição. Com base nessas questões, criamos, a princípio, duas categorias gerais para explicar o funcionamento desses registros: Convencionais X Não convencionais. A partir dessas, pudemos traçar considerações a respeito (1) da distribuição das translineações ao longo das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; (2) da relação translineação e sílabas ortográficas e fonológicas; (3) dos diferentes fatores, de distintas naturezas, envolvidos na translineação, como será visto no próximo capítulo.

## 4 CAPÍTULO 3 – A TRANSLINEAÇÃO EM ENUNCIADOS ESCRITOS INFANTIS – RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 A TRANSLINEAÇÃO AO LONGO DO TEMPO: MUDANÇAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS

Após as decisões metodológicas adotadas, expostas no Capítulo 2, tivemos, como resultado geral, um total de 1356 translineações, distribuídas da seguinte maneira nas quatro séries:

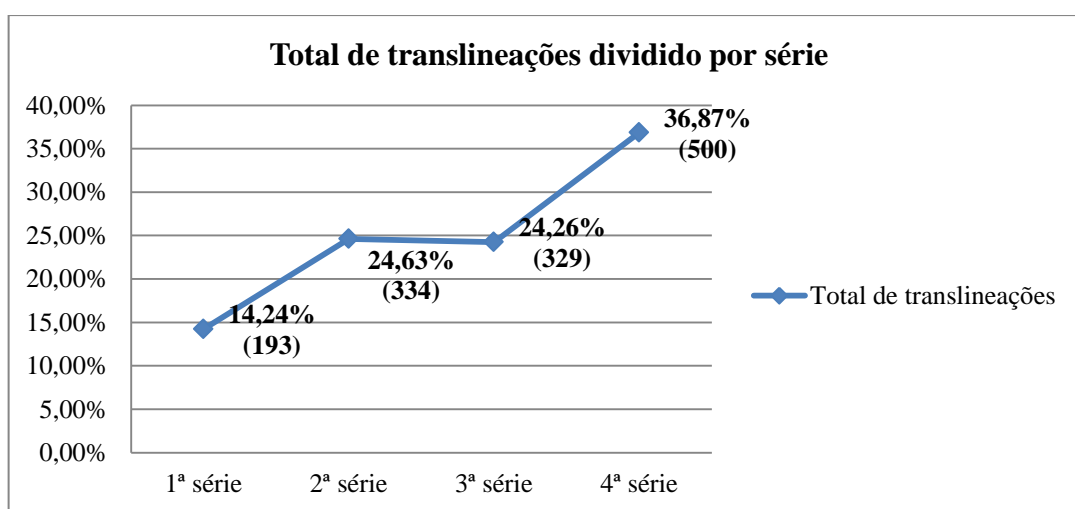


Gráfico 1: Total geral de translineações dividido por série

Pode-se perceber, pelo Gráfico 1, dois resultados principais. O primeiro deles refere-se ao grande aumento na quantidade de translineações da primeira para a quarta série, ou seja, de 193 (14,24%) registros na série inicial do EFI para 500 (36,87%) na última série. Como vimos (cf. Capítulo 1, p. 45), esse resultado dialoga com as constatações de Moreira (2000, p. 23). A autora, ao analisar 687 textos narrativos da história Chapeuzinho Vermelho, escritos por crianças brasileiras, mexicanas, argentinas e uruguaias, afirma que “de uma nítida preferência por não separar, nas primeiras séries, passa-se aos poucos a optar pela separação da palavra no final da linha (4ªs séries)”. No nosso material, há translineação nas séries iniciais, mas o aumento na quarta série deixa ver uma “preferência”, como denominou Moreira (2000), pela separação na série final do EFI. Uma justificativa para esse resultado seria o avanço no processo de escolarização, pois, por esses números, parece que, quanto mais séries cursadas, maior contato da criança com a escrita em diferentes gêneros, maior envolvimento com



com a proposta e por já ter contato com a escrita em diferentes práticas, especialmente as escolarizadas. Nota-se, assim, que, conforme progredem nas séries escolares, há uma tendência de as crianças escreverem mais<sup>71</sup> e sentirem-se mais seguras para realizarem processos regidos pelas normas ortográficas, como separação silábica e translineação.

No Gráfico 1, observa-se, também, que não há uma linearidade no aumento das translineações, uma vez que há uma pequena redução nos registros da segunda série (com 334 partições de palavras no fim da linha, correspondente a 24,63%) para a terceira série (com 329 translineações, que equivalem a 24,26%). Essa diferença, quase irrelevante percentualmente, 0,37%, e, em números absolutos, equivalente a cinco registros, pode ser explicada, a princípio, pela diferença na quantidade de enunciados com translineação: na segunda série, foram 204 enunciados com presença de translineação, na terceira, 197. Presume-se que mais enunciados com translineação possibilitam maiores ocorrências de translineação e isso justificaria a pequena diferença entre as séries.

A relação não progressiva entre os resultados de segunda e terceira série, ainda que com uma diferença mínima, possibilita pensar na aquisição da escrita e na relação que o sujeito escrevente estabelece com a (sua) escrita. Como já mencionado, segundo os documentos oficiais que direcionam o planejamento dos conteúdos a serem ensinados em cada série, os conhecimentos linguísticos acerca do funcionamento da sílaba (entendimento necessário para translineação) têm início na terceira série (cf. BRASIL, 2008). De acordo com nossos resultados, porém, antes de aprenderem como convencionalmente deve acontecer esse processo, as crianças já o realizam, por uma necessidade da escrita (por atingirem o limite da folha, por exemplo) e por circularem por práticas de oralidade e de letramento que provocam um efeito de reconhecimento dessa manifestação linguística.

Dessa forma, não podemos dizer que, primeiro, a criança aprende o sistema, como supõe Moraes (2003), ao abordar a aprendizagem formal da escrita, para, depois, aplicá-lo, indo em direção à norma. O que, de fato, parece ocorrer é que, ainda que não tenha uma aprendizagem formal de como se realiza a partição da palavra no fim da linha, por já ter contato com o modo de enunciação escrito em contextos não escolares, advindo de sua circulação por práticas de letramento, a criança translineia (e faz isso em maior quantidade em

---

<sup>71</sup> É importante destacar que essas mudanças nos enunciados durante o processo de escolarização parecem ser fruto da entrada da criança nas práticas letradas esperadas e exigidas pela escola. As crianças passam a responder melhor ao que a escola espera. Do ponto de vista ortográfico, essa mudança pode ser vista como um ganho, por adaptar/moldar a escrita da criança ao que esperam as convenções; mas, às vezes, do ponto de vista discursivo, por exemplo, pode ser uma perda, tendo em vista que tem criança que piora, a depender do aspecto da escrita que se observa (como a argumentação, a criatividade etc.).

série anterior a esse contato formal). Nesse processo, esses registros podem ocorrer de forma convencional ou não convencional, como veremos na seção a seguir.

#### 4.1.1 O funcionamento convencional e não convencional da translineação ao longo do tempo

Em nosso material de análise, tivemos os seguintes resultados referentes à variável translineações convencionais e não convencionais:

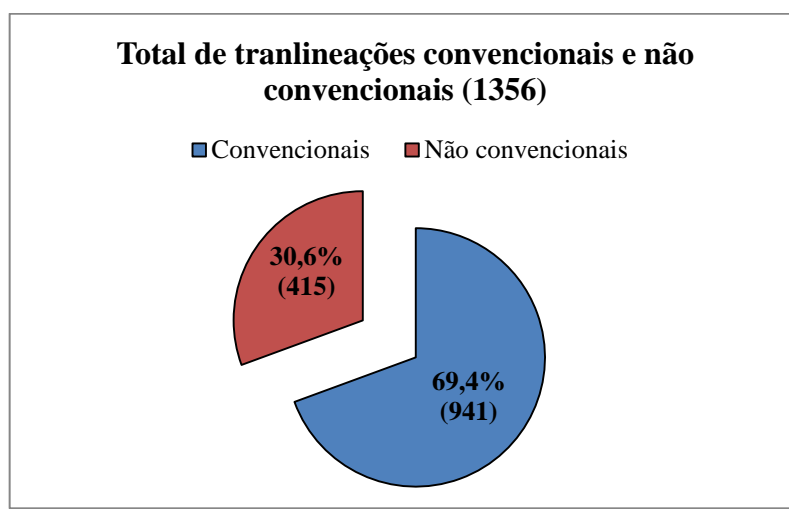


Gráfico 2: Total de translineações convencionais e não convencionais

Das 1356 translineações, como evidenciado no Gráfico 2, 941 (69,4%) foram registradas convencionalmente, enquanto 415 (30,6%) não corresponderam ao exigido pelas convenções ortográficas. Há, assim, como constatou Moreira (2000) em seu trabalho, uma predominância das separações convencionais. Poderíamos supor, então, que “a sílaba, como segmento inferior à palavra, tem propriedades rítmicas fáceis de identificar”, inclusive por escreventes em aquisição (MOREIRA, 2000, p. 17). Assim, podemos, a princípio, considerar que, ao translinear, a criança está sob o efeito de algum conhecimento “da estrutura silábica de sua língua, um saber inconsciente que vai emergindo à medida que a capacidade da linguagem se desenvolve” (BISOL, 2013, p. 23). Ou seja, a grande quantidade de registros convencionais permite inferir que a organização das sílabas ortográfica e fonológica da LP, com a qual a criança tem contato em suas práticas de oralidade e de letramento, atua no registro escrito que realiza.

Em relação à sílaba ortográfica, por apresentarem, em sua maioria, partições realizadas convencionalmente, as crianças parecem ser afetadas pela relação grafema/fonema que prescreve a ortografia; por isso, preenchem adequadamente as posições silábicas, respeitando os limites da sílaba enquanto unidade da escrita (cf. CHACON, no prelo). No que se refere à sílaba fonológica, pode-se afirmar que, nesse processo da escrita, as crianças parecem estar sob o efeito de que os fonemas se organizam melodicamente em sílabas, ou seja, estão sob o efeito de que, no modo de enunciação falado, não pronunciamos fonemas isolados, mas arranjos (compondo, junto com demais constituintes, a organização prosódica da fala<sup>72</sup>), ocupando, na organização silábica, os lugares possíveis: ataque ou rima (dividida em núcleo ou coda). Com isso, ao representar graficamente esse arranjo, a organização hierárquica da sílaba é respeitada, como proposto por Selkirk (1984), sem o rompimento da estrutura interna na partição da palavra no fim da linha.

Nesse processo, esses aprendizes circulam, simultaneamente, por (1) práticas sociais orais e por (2) práticas sociais letradas. No primeiro caso, por representarem, em um processo típico da escrita, aquilo que é perceptível no modo de enunciação falado (organização hierárquica dos constituintes silábicos, que são pronunciados com sonoridades diferentes, o que permite o reconhecimento das posições e a não ruptura de sua organização na escrita). Essa não ruptura é, também, como dito, fruto do efeito de reconhecimento da relação entre grafemas e fonemas, que são registrados seguindo as orientações das convenções ortográficas; para conhecer essas convenções, as crianças têm contato com a escrita padrão, também, por meio de atividades que envolvem o modo de enunciação escrito, isto é, por meio das práticas de letramento, dentro e fora do ambiente escolar.

O percentual superior de translineações convencionais, que nos permite traçar as considerações anteriores, não exclui, porém, a quantidade considerável de registros não convencionais (415/1356 – 30,6%), o que marca uma oscilação comum da aquisição da escrita, “uma evidência de que não há linearidade nos caminhos que se abrem para viabilizar a escrita dessas crianças” (CAPRISTANO, 2007b, p. 122). Tendo em vista que essas crianças estão se formando enquanto escreventes formais da escrita, para translinear, deslizam, inicialmente, pelos conhecimentos advindos de seu trânsito por práticas de oralidade e de letramento que envolvem os modos de enunciação falado e escrito, o que permite registros ora em acordo, ora em desacordo com as convenções ortográficas. Assim, “esses fatos indicam que a estabilização da escrita dessas crianças – a plena sujeição dessas escritas às convenções

---

<sup>72</sup> Para as nossas análises, é pertinente apresentar, como já feito no Capítulo 1, as descrições da organização silábica. Para melhores definições a respeito da organização prosódica da fala, conferir Nespor e Vogel (1986).



e/ou restrições da modalidade escrita da linguagem (...) – é, sobretudo, conseqüência da flutuação e da não-linearidade” (CAPRISTANO, 2007b, p. 122). Vejamos, então, como essas ocorrências se distribuem ao longo das séries escolares, para compreendermos o processo de flutuação/oscilação no decorrer do processo de escolarização.

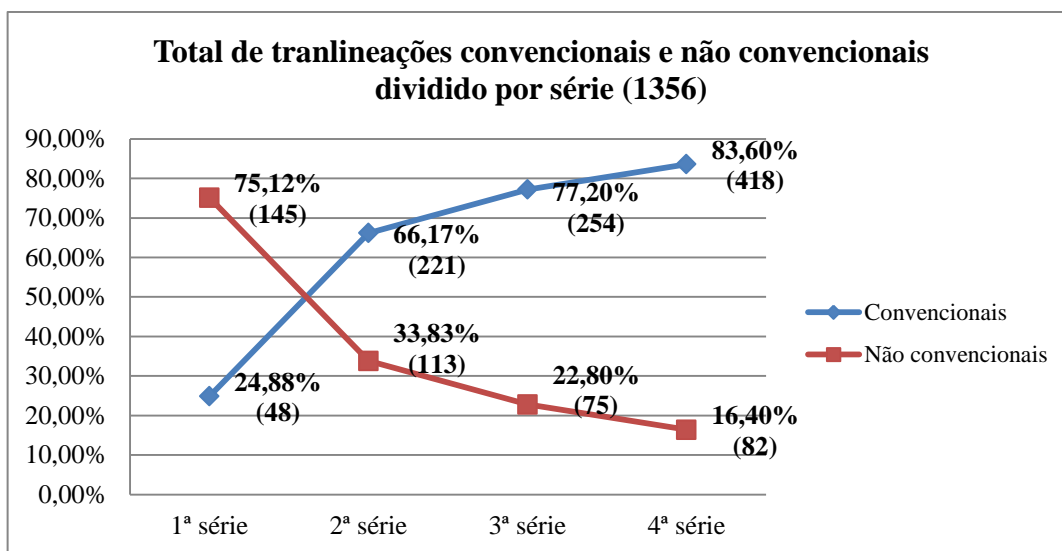


Gráfico 3: Total de tranlineações convencionais e não convencionais dividido por série<sup>73</sup>

Observamos, no Gráfico 3, um processo progressivo nos registros convencionais e um processo regressivo nos registros não convencionais de tranlineação. No geral, enquanto as ocorrências convencionais aumentam da primeira para a quarta série, de 48 (24,88%) para 418 (83,60%) registros, as não convencionais reduzem, de 145 (75,12%) para 82 (16,40%). A única série em que os dados não convencionais são superiores aos convencionais é a primeira, em que, dos 193 registros, 145 foram não convencionais (75,12%) e 48 (24,88%) convencionais. Nas séries seguintes, a diferença entre as tranlineações que seguem as normas e as que apresentam alguma inconsistência aumenta progressivamente: na segunda série, dos 334 registros de tranlineação, 221 (66,17%) foram convencionais e 113 (33,83%) não convencionais, com uma diferença de 108 registros; há uma diferença de 179 registros no material da terceira série, sendo 254 convencionais e 75 não convencionais; já nas ocorrências da quarta série, a diferença é de 336 registros, tendo 418 convencionais e 82 não convencionais. Em síntese, conforme os registros convencionais aumentam e os não convencionais diminuem com o avançar do processo de escolarização, a diferença entre os tipos de tranlineações por série também fica maior.

<sup>73</sup> É importante ressaltar que, por termos como objetivo analisar a distribuição dos registros convencionais e não convencionais por série, cada série corresponde a um 100%.

Com base nesses resultados, temos duas tendências, já observadas, também, pela literatura sobre aquisição da escrita: (1) a primeira série é mais conflituosa para as crianças, pois estão iniciando a aprendizagem acerca do funcionamento simbólico da escrita institucionalizada; (2) as ocorrências não convencionais reduzem com o avançar do processo de escolarização, com o direcionamento maior para os registros em acordo com as convenções.

Notamos, então, que, na primeira série, as crianças translineiam mais de forma não convencional por estarem iniciando o conhecimento institucional a respeito da escrita; por isso, criam hipóteses a partir do que reconhecem de sua circulação por práticas de oralidade e de letramento. Dito de outro modo, ainda que não tenham o conhecimento formal do processo de translineação, elas realizam a partição da palavra no fim da linha e, por serem os primeiros registros de um sistema em construção, tendem a ser, nessa incursão inicial, em sua maioria, não convencionais, estando sob os efeitos dos modos de enunciação falado e escrito pelos quais circulam em seus contextos sociais. À medida que têm contato com outras práticas letradas, institucionais e não institucionais, os registros convencionais das crianças passam a ser superiores. A redução na quantidade de translineações não convencionais no decorrer das séries, portanto, tem relação com o avanço na escolarização, que permite à criança participar de mais práticas de letramentos e o acesso à norma, orientando registros convencionais, que aumentam consideravelmente durante o processo.

Faz-se necessário destacar, conforme Capristano (2007b, p. 72), que os altos índices de translineações convencionais propostos pelas crianças não “significam que elas já dominam, embora de forma não plenamente fixada, as normas” que estabelecem como deve ocorrer a partição da palavra no fim da linha. Ocorre, sim, um processo não linear, uma vez que a redução com o passar das séries não exclui o aparecimento de registros não convencionais; assim, coexistem, em todas as séries, translineações convencionais e não convencionais. Afirma-se, então, que a maior quantidade de partições convencionais “pode ter escondido o processo de constituição dessa escrita, que ficamos impedidos de reconhecer dada a transparência” com que essas translineações se apresentam para nós (CAPRISTANO, 2007b, p. 72). Esse conflito característico da aquisição da escrita pode ser discutido a partir dos próprios funcionamentos das translineações convencionais e não convencionais, como veremos nas seções seguintes.

#### 4.1.2 A translineação ao longo do tempo: funcionamento convencional

Como afirmado na seção anterior, os registros convencionais podem “esconder” processos conflituosos que envolveram a produção escrita do escrevente. Ao analisar os registros de translineação convencionais, temos acesso apenas ao produto escrito, que se mostra de acordo com o estabelecido pelas convenções. Acreditamos, porém, que esse produto é resultado de um processo que marca a relação, não transparente, do sujeito (escrevente) com a linguagem. Nesse viés, defendemos que essa convencionalidade, superior em nossos resultados, não é linear, o que pode ser constatado a partir de translineações interpretadas como convencionais que apresentaram especificidades ortográficas relevantes, as quais permitem pensar acerca do próprio estatuto do convencional.

Desse modo, observamos, nas translineações convencionais, quatro funcionamentos diferentes que podem ser assim organizados: (A) convencionais em sua totalidade; (B) convencionais com problemas<sup>74</sup> na relação grafema/fonema, mas que não afetam a translineação; (C) convencionais com problemas na relação grafema/fonema que afetam a translineação; (D) convencionais com problemas na segmentação.

Os registros interpretados como convencionais em sua totalidade referem-se às translineações em que há a partição da palavra no fim da linha com a marcação do hífen, respeitando a organização interna da sílaba fonológica e o funcionamento convencional da sílaba ortográfica; são os registros que podemos chamar de convencionais canônicos/típicos/clássicos, como no exemplo a seguir:

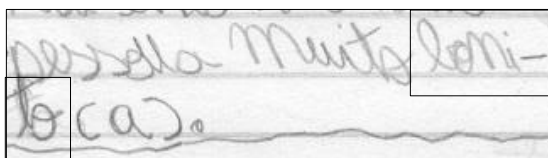


Figura 59<sup>75</sup>: Translineação convencional

Nota-se que, ao chegar ao fim da linha, a criança translineia a palavra *bonito*, um trissílabo paroxítono. Nessa translineação, faz uma partição no limite da sílaba tônica, usando o sinal gráfico, obrigatório nesse processo, e mantendo convencional o padrão silábico, tanto da sílaba ortográfica quanto da fonológica (tendo em vista que elas são correspondentes nessa palavra), das sílabas envolvidas: CV (*ni*) e CV (*to*). Além disso, os grafemas utilizados (*n*, *i*, *t*,

<sup>74</sup> É importante destacar que não interpretamos problema como distúrbio ou como prejudicial ao enunciado. A referência ao termo justifica-se por ser uma grafia em desacordo com a norma padrão.

<sup>75</sup> Leitura preferencial: (...) pessoa muito bonita.

o) respeitam as regras ortográficas previstas para a grafia dessa palavra. Tem-se, assim, uma ocorrência convencional em sua totalidade.

Nas translineações convencionais com problemas na relação grafema/fonema que não afetam a translineação, há a presença do que as convenções chamam de erro ortográfico, envolvendo a separação das sílabas, mas que não motiva a translineação, ou seja, são mudanças na relação entre os grafemas e os fonemas envolvidos em translineação que não provocam, por exemplo, alteração semântica ou suscitam relações homonímicas, como na figura a seguir:

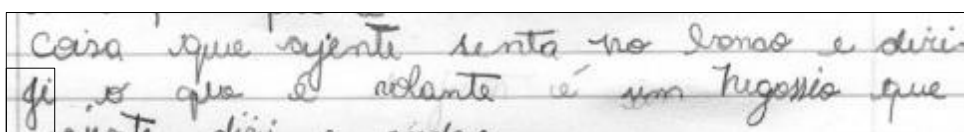


Figura 60<sup>76</sup>: Registro com problema na relação grafema/fonema que não afeta

Segundo as regras ortográficas, o verbo dirigir conjugado na terceira pessoa do singular<sup>77</sup> do presente é assim grafado: *dirige*. Nesse enunciado, há, portanto, na sílaba completante, a seleção não convencional de grafemas fricativos (*j* ao invés de *g*, para representar o fonema /ʒ/) e de vogais anteriores (*i* por *e*), marcando desajustes ortográficos em contexto de translineação<sup>78</sup>.

Há, também, ocorrências com alteração na relação grafema/fonema que afetam a translineação. Esses registros apresentam algum erro ortográfico que pode ter sido motivado pelo efeito de um reconhecimento, no limite partido ou em seu complemento, de uma palavra existente na língua, como em:

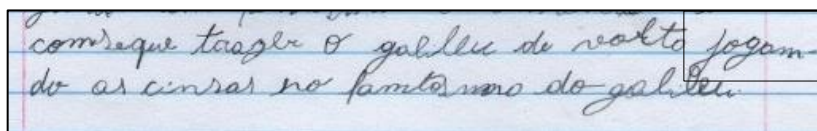


Figura 61<sup>79</sup>: Registro com problema na relação grafema/fonema que afeta

<sup>76</sup> Leitura preferencial: (...) coisa que a gente senta no banco e dirige. O que é volante? É um negócio que (...).

<sup>77</sup> Ressalta-se que a expressão *a gente* tem, segundo Pereira (2003), traços semânticos que representam uma entidade plural, equivalente ao pronome nós, e traços gramaticais que regulam sua conjugação, que são de terceira pessoa do singular, gênero feminino.

<sup>78</sup> As explicações/hipóteses linguísticas e discursivas que podem ter motivado essas seleções não convencionais serão exploradas nas seções seguintes deste capítulo.

<sup>79</sup> Leitura preferencial: (...) consegue trazer o Galileu de volta jogando as cinzas no fantasma do Galileu.

Há, nessa figura, uma seleção não convencional de grafema, na qual a palavra *jogando* é grafada, na translineação, como *jogam-do*. Observa-se uma seleção de *m* ao invés de *n*, obrigatório, segundo as convenções ortográficas, nesse contexto. Recupera-se, a partir da alteração feita no enunciado, duas palavras existentes na língua: *jogam* (conjugação do verbo *jogar* na terceira pessoa do plural do presente) e *do* (preposição), as quais podem ter motivado a seleção incorreta do grafema, bem como a própria translineação.

Em alguns casos, ao translinearem, as crianças apresentaram sequências que se envolviam em segmentações não convencionais, como no exemplo a seguir:

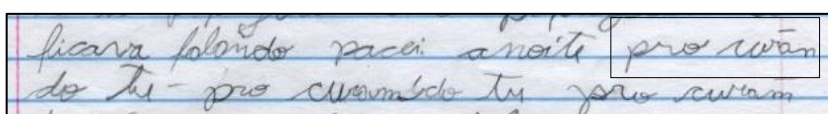


Figura 62<sup>80</sup>: Registro com problema na segmentação

Na Figura 62, há, antes da translineação, uma separação não prevista pela ortografia convencional: em *procurando*, a criança separa a sílaba inicial da palavra (*pro*) das demais, o que provoca uma segmentação não convencional.

O gráfico a seguir mostra a distribuição quantitativa dos funcionamentos convencionais dessas translineações.

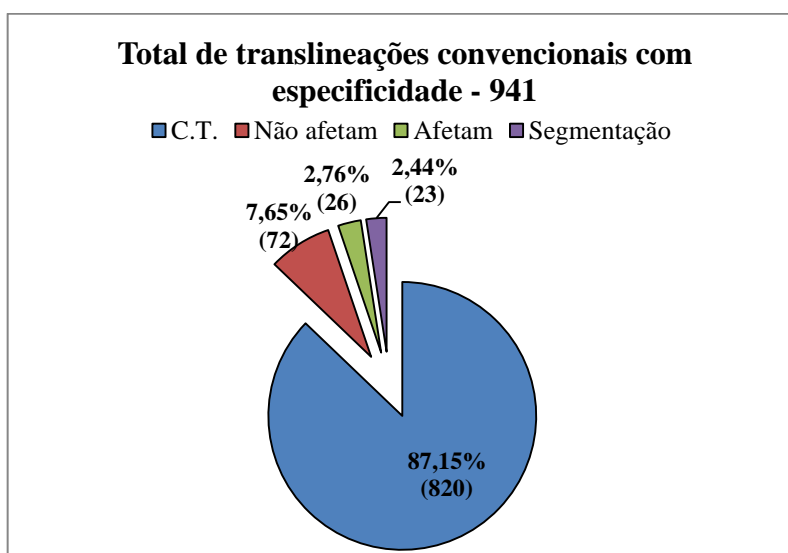


Gráfico 4: Total de translineações convencionais com especificidades

<sup>80</sup> Leitura preferencial (...) ficava falando: passei a noite procurando tu, procurando tu, procurando (...).

Percebemos, pelo Gráfico 4, que as ocorrências convencionais em sua totalidade são muito superiores aos demais funcionamentos da translineação, apresentando 820 (87,15%) registros dos 941 convencionais, fato que reafirma nossas observações iniciais, de que a criança parece ser afetada pela organização das sílabas ortográficas e fonológicas e pelas normas ortográficas já nos momentos iniciais da aquisição formal da escrita. O segundo maior percentual é referente aos registros que apresentam problemas na relação grafema/fonema que não afetam a translineação, com 72 (7,65%) partições. Há, também, 26 registros (2,76%) que apresentam problemas na relação grafema/fonema que afetam a translineação. O último resultado observado diz respeito às partições de palavra no fim da linha que estão envolvidas em sequências segmentadas não convencionalmente, que totalizam 23 (2,44%) das 941 translineações convencionais.

Podemos compreender, ainda, como esses registros são divididos por série. Para isso, apresentaremos os resultados em dois vieses: (1) comparamos como os quatro funcionamentos identificados se distribuem ao longo das quatro séries, considerando a diferença de cada funcionamento com ele mesmo ao longo do tempo; (2) mostramos a relação entre esses quatro funcionamentos no interior de cada série, o que nos permitirá ver qual funcionamento é mais ou menos frequente em cada uma das séries investigadas<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> Temos, dessa maneira, uma mudança no 100%: em (1), nosso 100% é o total geral de cada funcionamento – 820 para (A); 72 para (B); 26 para (C) e 23 para (D), o que dará uma visão geral de como cada categoria desenvolve-se no decorrer das quatro séries –; já quando analisamos como esses quatro funcionamentos apresentam-se comparados uns com os outros em cada série, nosso 100% muda a cada série (48 na 1ª, 221 na 2ª, 254 na 3ª e 418 na 4ª), com o intuito de compreender como esses funcionamentos relacionam-se entre si em cada série.

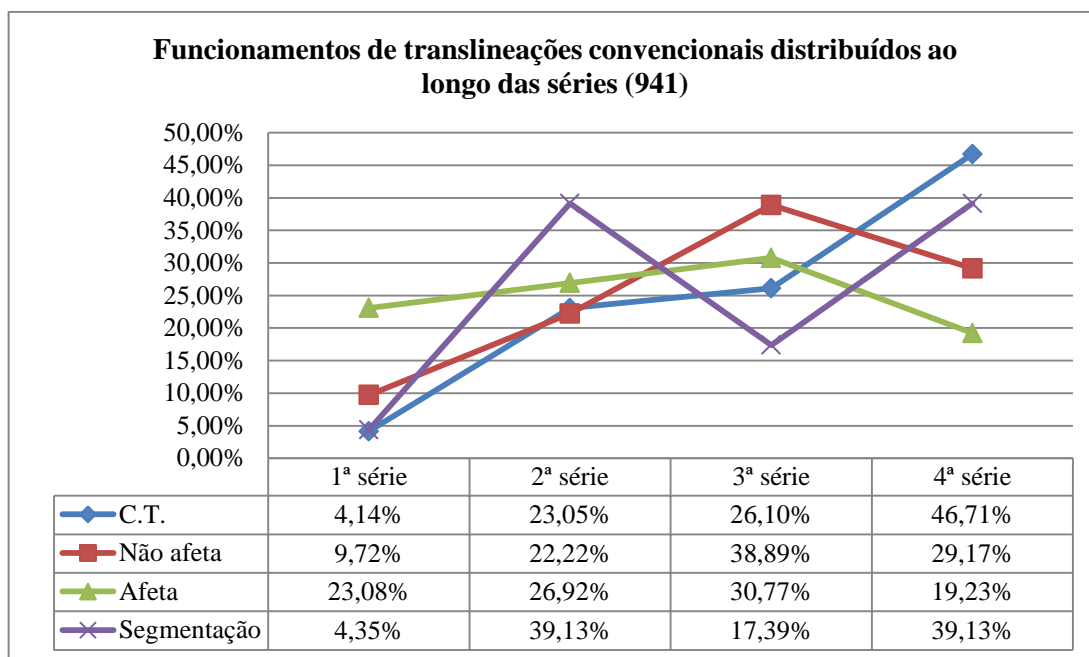


Gráfico 5: Funcionamentos de translineações convencionais distribuídos ao longo das séries

Os resultados do Gráfico 5 sinalizam, de forma geral, como os funcionamentos convencionais se desenvolvem em cada série. Em relação às translineações convencionais em sua totalidade, que somam 820 dados, notamos um resultado semelhante ao que discutimos nos Gráficos 1 e 3, com um aumento progressivo no decorrer das séries escolares, de 34 (4,14%) registros, na primeira série, para 383 (46,71%), na quarta.

O resultado é, também, progressivo no que se refere aos registros com problemas na relação/fonema que não afetam a translineação, os quais totalizam 72 registros, com 7 na primeira e 21 na quarta série; nesse caso, porém, há uma não linearidade, pois o maior número de ocorrências encontra-se na terceira série, momento da escolarização que parece ser, pelo resultado apresentado, mais conflituoso para aprendizagem de questões ortográficas referente à representação gráfica dos fonemas em contexto de translineação<sup>82</sup>.

Nos resultados relativos às ocorrências com problemas na relação grafema/fonema que afetam a translineação, há uma redução pequena da primeira (6 dados, equivalente a 23,08% dos 26 totais) para a quarta série (5 dados, que equivalem a 19,23% do resultado geral), e o resultado da terceira série (8 dados, que equivalem a 30,77% do resultado geral) é superior aos demais, o que se assemelha ao que discutimos no funcionamento anterior. Como esse funcionamento envolve, também, a relação grafema/fonema, reforça-se a afirmação anterior de que a terceira série é mais conflituosa para regras ortográficas dessa natureza. É importante

<sup>82</sup> É importante mencionar que um trabalho direcionado a pesquisar a relação grafema/fonema em outros contextos poderia ter um resultado longitudinal diferente do apresentado no Gráfico 5.

destacar que o funcionamento dessa categoria parece ser o mais estável ao longo das séries, tendo em vista que, de uma série para outra, a diferença percentual e em números absolutos, como vimos, é baixa, mudando de 6 (23,08%) para 5 (19,23%) registros da primeira para a quarta série. Logo, translineações afetadas por alterações na relação grafema/fonema, ao serem comparadas longitudinalmente com o funcionamento das demais categorias, apresentam um funcionamento mais particular nos enunciados de crianças em aquisição da escrita.

Os registros de translineação que envolvem problemas na segmentação das palavras é, como vimos, os que ocorrem em menor quantidade no material analisado, com 23 ocorrências. Estas, diferente do anterior, apresentam um aumento significativo da primeira para a quarta série, com 1 (4,35%) e 9 (39,13%) registros, respectivamente. Diferenciando-se, também, dos demais funcionamentos, aqui, tem-se um conflito maior na segunda e na quarta série, com um total igual de registros, ou seja, em contextos de translineação, a segmentação não convencional de palavras parece ter maior atuação na escrita das crianças na série intermediária do processo de escolarização (2ª) e na série final (4ª).

Podemos afirmar, assim, que as crianças estão construindo, paulatinamente, o que entendem por palavra na língua, pois, ainda que apresentem a translineação cumprindo o estabelecido pelas convenções, as outras questões ortográficas envolvidas marcam um processo em construção e não linear, uma vez que, mesmo na fase final do EFI, os conflitos ainda estão presentes em seus registros gráficos (inclusive, em números superiores aos das séries anteriores, como as segmentações não convencionais).

Os resultados do Gráfico 6 marcam como cada funcionamento dos registros convencionais pode ser comparado entre si no decorrer das quatro primeiras séries do EFI.



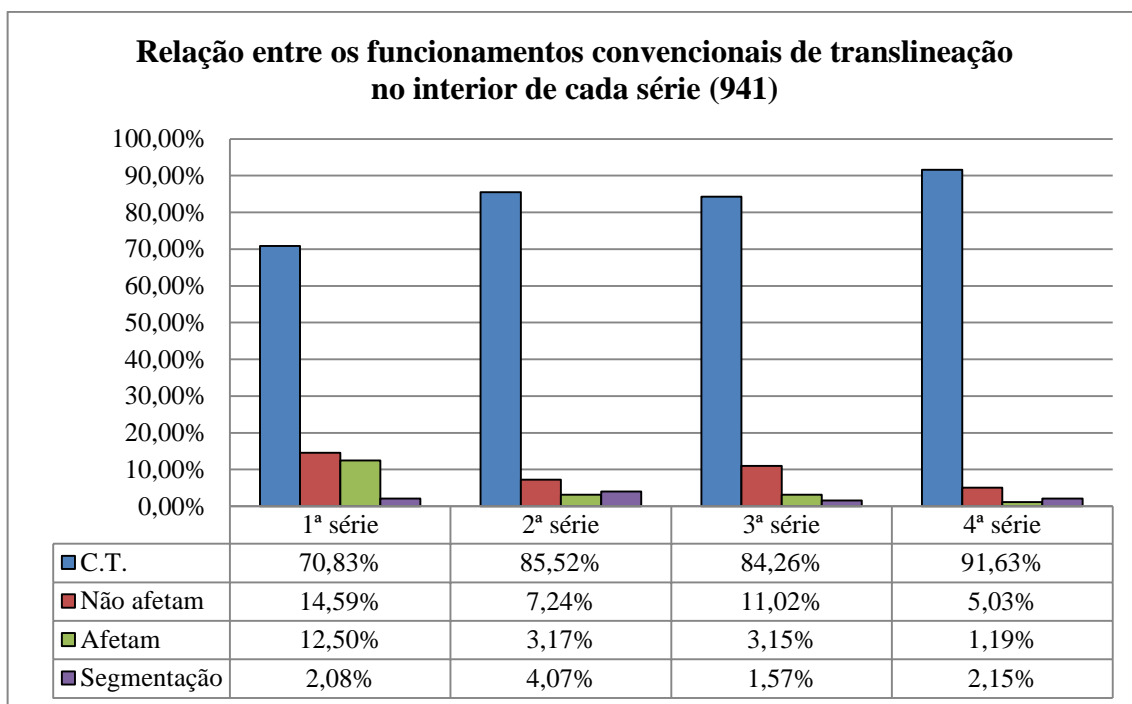


Gráfico 6: Relação entre os funcionamentos convencionais de translineação no interior de cada série

Além do número expressivo de dados convencionais totais em todas as séries, podemos observar, como resultados gerais, que: (1) na primeira série, temos uma relação entre os tipos de dados convencionais que “segue uma ordem”, em que há mais translineações convencionais totais (34, 70,83%), seguidas das translineações com problemas na relação grafema/fonema que não afetam a translineação (7, 14,59%), das translineações com problemas na relação grafema/fonema que afetam a translineação (6, 12,50%) e, em menor quantidade, das translineações com problema na segmentação (1, 2,08%); (2) esse mesmo percurso é traçado na terceira série, com os seguintes números para cada funcionamento, respectivamente, 189 (84,26%), 28 (11,02%), 16 (3,15%), 7 (1,57); (3) na segunda e na quarta séries, há uma oscilação na qual o total de translineação com problema de segmentação é superior às com problemas na relação grafema/fonema que afetam a translineação. Em síntese, ao relacionarmos as translineações convencionais ao longo das quatro primeiras séries do EFI, observamos que, de forma geral, as translineações convencionais em sua totalidade e com problemas na relação grafema/fonema que não afetam a translineação são mais recorrentes em todas as séries, enquanto os registros com problema na relação grafema/fonema que afetam a translineação e os com problema na segmentação ocorrem menos vezes e com uma oscilação mínima entre si em cada série.

A partir desses resultados, então, não podemos dizer que cada funcionamento tem uma recorrência padronizada, ou seja, os resultados gerais (mais ocorrências de (A), seguidas de

(B), de (C) e de (D)), apontados no Gráfico 4, não são um espelho dos resultados de cada série, uma vez que há flutuação entre o aparecimento de (C) e (D) na segunda e na quarta séries. Atesta-se, mais uma vez, que a entrada no funcionamento simbólico da escrita apresenta-se como não linear para as crianças, e as hipóteses que elas usam para registrar, ainda que prevaleçam de forma convencional, oscilam, pois “o sujeito, ao iniciar o seu contato formal com a escrita (...) vê-se às voltas também com múltiplas possibilidades de inter-relação entre diferentes aspectos da língua e da linguagem, indícios das quais podem ser detectados ortograficamente em sua escrita” (CHACON, 2008, p. 228), tanto em registros convencionais quanto em não convencionais, como será descrito na sequência.

#### **4.1.3 A translineação ao longo do tempo: funcionamento não convencional**

Como apresentado no Gráfico 2, do total de translineações encontradas nos enunciados escritos infantis, 415 foram referentes a ocorrências não convencionais, as quais, com o passar dos anos de escolarização, tendem a diminuir progressivamente, fato constatado no Gráfico 3. Em virtude das discussões já traçadas até o momento, pudemos observar que, por se tratar de enunciados de crianças em aquisição da escrita formal, os mesmos funcionamentos que podem ter motivado registros convencionais, podem se apresentar como conflituosos e possibilitarem translineações não convencionais.

Dessa forma, as ocorrências não convencionais também não se deram de forma linear e os registros interpretados como pertencentes a essa categoria, em que há a partição da palavra no fim da linha desrespeitando alguma regra ortográfica, apresentaram funcionamentos específicos quanto à presença *versus* à ausência de hífen e à ruptura, não ruptura ou junção silábica. A partir disso, consideramos quatro funcionamentos para as translineações aqui classificadas: (1) não convencional, sem hífen, sem ruptura (NCSHSR); (2) não convencional, sem hífen, com ruptura (NCSHCR); (3) não convencional, com hífen, com ruptura (NCCHCR); (4) não convencional, com hífen, com junção (NCCHCJ).

O funcionamento da translineação não convencional que não apresenta marcação de hífen, nem ruptura na estrutura silábica ortográfica/fonológica é muito semelhante a um registro convencional, pelo fato de a criança manter a organização da sílaba ortográfica como preveem as convenções, com a diferença de não marcar o sinal gráfico, como no exemplo a seguir:

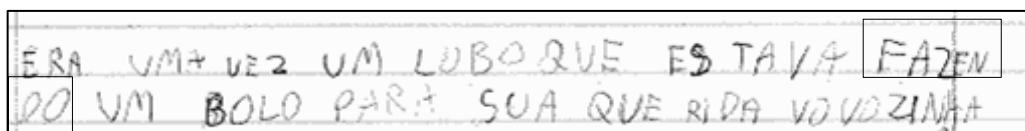


Figura 63<sup>83</sup>: Translineação não convencional, sem hífen e sem ruptura

Nota-se que, ao translinear, a criança parte a palavra *fazendo* após a sua segunda sílaba, propondo a seguinte separação: *fazen do*. Esse registro mantém o padrão silábico convencional das sílabas imediatamente envolvidas na translineação (*zen*, na sílaba que fica na linha anterior, e *do*, na sílaba que vai para a linha seguinte), tanto da sílaba ortográfica quanto da fonológica. A não marcação do hífen pode sinalizar a não dependência entre as partes translineadas, caracterizando um registro não convencional. É importante destacar que, no limite de partes da palavra, há o reconhecimento de palavras possíveis da língua: *fazem* (*fazen*) – conjugação do verbo *fazer* na terceira pessoa do plural do presente do indicativo – e *do* (preposição que consiste na junção de *de + o*).

Outro funcionamento possível da translineação não convencional é o registro sem hífen e com ruptura silábica (da sílaba fonológica e/ou da sílaba ortográfica). Nesses casos, além de não marcar uma dependência entre partes da palavra partida no fim da linha, a criança desajusta a organização interna da sílaba fonológica ou a organização gráfica da sílaba ortográfica, como em:

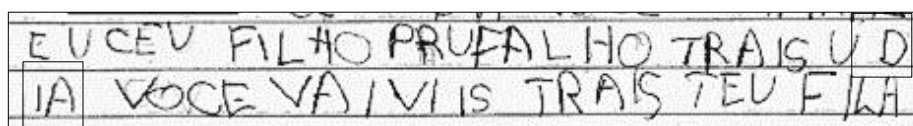


Figura 64<sup>84</sup>: Translineação não convencional, sem hífen e com ruptura

Nesse registro, a palavra *dia* foi grafada como *d ia*, com ruptura na estrutura interna da sílaba fonológica e na organização convencional da sílaba ortográfica, ruptura na qual o padrão CV.V passa a ser C.VV (na manifestação ortográfica). Funcionamento semelhante a esse ocorre nos registros com hífen e com ruptura, com a diferença de que, apesar de ter uma partição não prevista pela ortografia convencional, há a marcação do hífen, que indica a dependência entre as partes rompidas de forma não convencional:

<sup>83</sup> Leitura preferencial: Era uma vez um lobo que estava fazendo um bolo para sua querida vovozinha.

<sup>84</sup> Leitura preferencial: E o seu filho? Por favor, traga (ele), o dia (que) você vai visitar o teu filho.

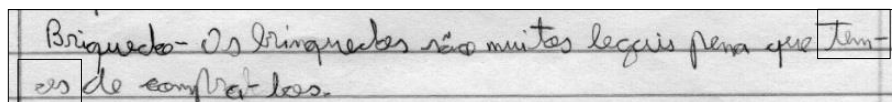


Figura 65<sup>85</sup>: Translineação não convencional com hífen e com ruptura

Ao translinear o verbo *temos*, conjugado na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, a criança faz uma ruptura na organização das sílabas ortográfica e fonológica, mudando os padrões de CV (*te*) e CVC (*mos*) para CVC (*tem*) e VC (*os*). Quando propõe essa partição, gera duas palavras monossilábicas que se relacionam homonimicamente com *tem* (verbo *ter* conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo) e *os* (artigo definido).

Por fim, nos registros não convencionais, há partições no fim da linha com hífen e com junção não prevista pelas convenções ortográficas. Nesse caso, a criança estabelece, por meio do hífen, uma relação sintática e semântica entre elementos que devem ser separados, por exemplo:

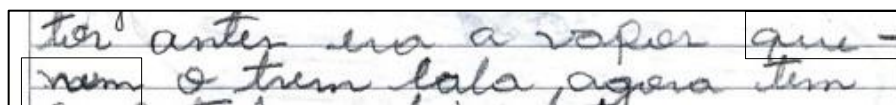


Figura 66<sup>86</sup>: Translineação não convencional, com hífen e com junção

Nesse registro, a criança une, por meio do hífen, em contexto de translineação, as palavras *que* e *nem*. Gramaticalmente, *que* funciona como um transpositor, ou conjunção subordinativa. O vocábulo *nem* também é uma conjunção, classificada como aditiva, nesse caso, uma adição “de unidades negativas” (BECHARA, 2009, p. 320). Quando essas palavras são reproduzidas juntas, ganham o sentido de “igual”, “como”, por exemplo. A presença do hífen não é prevista pelas convenções ortográficas, mas, nesse contexto, pretende marcar, ainda que de forma não convencional, uma dependência sintática e semântica (que leva à compreensão de que o novo sentido só é permitido pela junção) entre os termos.

No gráfico a seguir, mostra-se a distribuição quantitativa desses funcionamentos.

<sup>85</sup> Leitura preferencial: Brinquedo – os brinquedos são muito legais, pena que temos de comprá-los.

<sup>86</sup> Leitura preferencial: (...) antes era a vapor que nem o trem bala, agora tem (...).

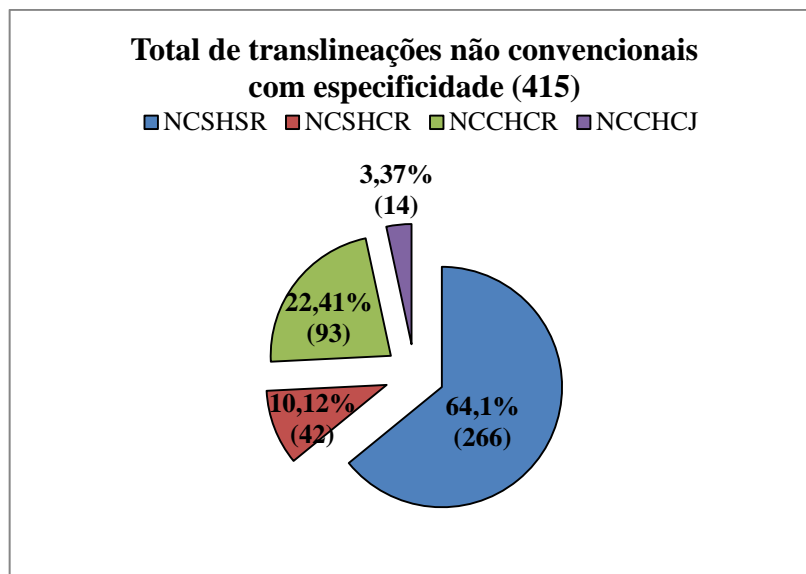


Gráfico 7: Total de translineações não convencionais com especificidade

Pelo Gráfico 7, observamos que o tipo de translineação não convencional que ocorre mais vezes no material analisado é o registro sem hífen e sem ruptura silábica, que corresponde a 266 (64,10%) das 415 ocorrências. O segundo tipo de translineação não convencional mais recorrente refere-se aos usos do hífen com ruptura da estrutura silábica, com 93 (22,41%) registros. Os registros não convencionais, sem hífen e com ruptura correspondem a 42 (10,12%) dos 415 não convencionais. Por fim, há o funcionamento não convencional relacionado às translineações que usam o hífen para marcar uma dependência entre palavras que devem ser separadas segundo as convenções ortográficas, que representam 14 (3,37%) registros.

A translineação sem hífen e sem ruptura, como já dissemos, é muito semelhante a um registro convencional, com a diferença de não marcar a dependência entre as partes separadas. Dessa forma, é importante destacar que, ao somarmos os registros convencionais (que partem a palavra sem desajustar a estrutura silábica) com os não convencionais, sem hífen e sem ruptura, teríamos um total de 1207 (das 1356, correspondendo a 89%) translineações. Esse resultado permite atestar uma tendência, muito forte, da escrita de criança em aquisição de não rompimento da organização interna da sílaba fonológica e de não alteração do funcionamento gráfico da sílaba ortográfica.

Para compreender como os registros não convencionais são divididos por série, apresentamos os resultados em dois vieses, como fizemos na seção anterior: a princípio, (1) comparamos como os quatro funcionamentos identificados se distribuem ao longo das quatro séries, considerando a diferença de cada funcionamento com ele mesmo ao longo do tempo;

em seguida, (2) mostramos a relação entre esses quatro funcionamentos no interior de cada série, o que nos permitirá ver qual funcionamento é mais ou menos frequente em cada uma das séries investigadas<sup>87</sup>.

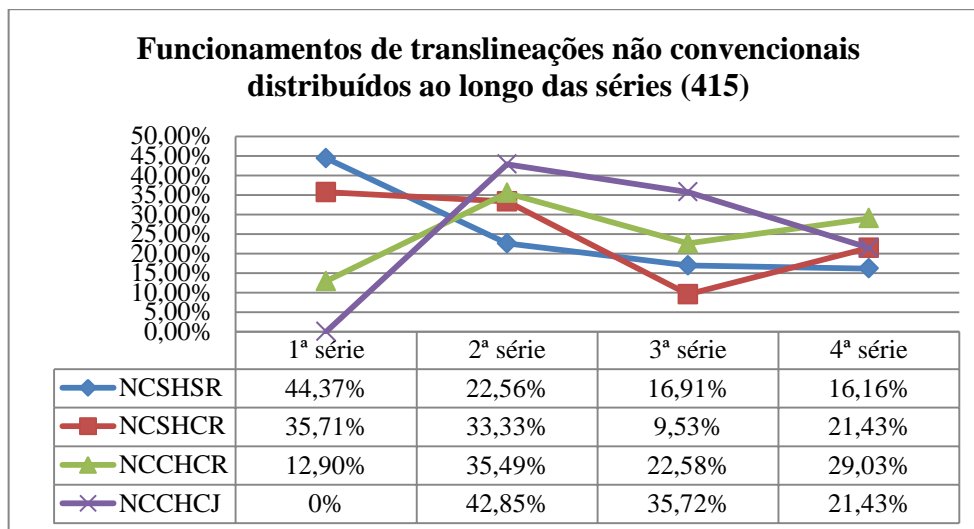


Gráfico 8: Funcionamentos de translineações convencionais distribuídos ao longo das séries

Notamos, pelo Gráfico 8, que os registros sem hífen e sem ruptura distribuem-se com progressiva redução ao longo das séries, ocorrendo com frequência maior na primeira série e com uma diminuição considerável na última série do EFI, de 118 (44,37%) para 43 (16,16%) ocorrências. Nesses casos, podemos inferir, novamente, que a circulação da criança, durante a aprendizagem formal da escrita institucionalizada, por práticas de oralidade e de letramento parece exercer um efeito de conhecimento a respeito da organização interna da sílaba, efeito marcado pela não ruptura ao translinear; em contrapartida, o funcionamento do sinal gráfico (-) ainda se mostra conflituoso, especialmente no início do processo de escolarização. Esse parece ser um indício de que, na escrita com a qual tem contato nessas práticas não escolarizadas, o uso do hífen é pouco recorrente; por isso, a criança parece ser interpelada por um efeito de não reconhecimento, e conseqüente não marcação, desse sinal.

Conferimos, no Gráfico 8, que o tipo não convencional sem hífen e com ruptura apresenta uma distribuição irregular ao longo das séries: há uma redução da primeira para a terceira, de 15 (35,71%) para 4 (9,53%) registros, mas a porcentagem volta a subir na quarta série, com 9 (21,43%) registros. Esse aumento na série final do EF1 pode estar relacionado a

<sup>87</sup> Teremos, também, uma mudança no 100% da porcentagem de cada gráfico, em (1), nosso 100% é o total geral de cada funcionamento – 266 para (NCSHSR); 42 para (NCSHCR); 93 para (NCCHCR) e 14 para (NCCHCJ), o que nos dará uma visão geral de como cada tipo desenvolve-se no decorrer das quatro séries –; já quando analisamos como esses quatro funcionamentos apresentam-se comparados uns com os outros em cada série, nosso 100% muda a cada série (145 na 1ª, 113 na 2ª, 75 na 3ª e 82 na 4ª).

uma das propostas de produção textual. Como vimos no Capítulo 2, na quarta série, houve a aplicação de 14 propostas (correspondentes aos números 42 a 55); dos 9 registros não convencionais sem hífen e com ruptura, 4 (44,45%)<sup>88</sup> foram grafados na proposta 46, que tem como título “Como chegar na minha casa?”. No dia do desenvolvimento dessa proposta, a pesquisadora contou para as crianças como elas deveriam proceder para chegar até a sua casa (falou dos ônibus, das ruas e dos pontos de referência) e, também, o que elas encontrariam se fossem visitá-la (falou acerca de como a casa era dividida, com quantas pessoas ela morava etc.). Em seguida, pediu que elas produzissem um texto contando como a pesquisadora deveria proceder para chegar até a casa delas. Durante a produção do texto, as crianças perguntaram se poderiam fazer um “mapa” e/ou um desenho da casa e a pesquisadora autorizou-as, o que possibilitou enunciados como o seguinte:

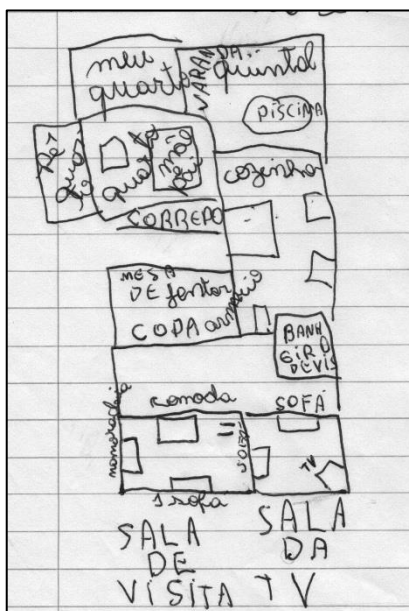


Figura 67: Enunciado com escrita em mapa

Nota-se que, para explicar a divisão da casa, a criança desenha quadros, como se fosse uma planta da casa, e, para explicar a que cômodo corresponde cada parte, escreve os nomes, quando possível, dentro de cada quadro. Dessa forma, o limite espacial para a escrita é reduzido, o que poderia favorecer a translineação, como destacado na Figura 67, que acaba ocorrendo sem marcação gráfica e com ruptura.

<sup>88</sup> A título de explicação, os outros 5 registros foram assim distribuídos: 1 (11,11%) na proposta 42; 1 (11,11%) na proposta 44; 1 (11,11%) na proposta 47; 1 (11,11%) na proposta 52; 1 (11,11%) na proposta 54, o que reforça o argumento da relação entre a proposta e os registros sem hífen e com ruptura.

Os registros que apresentam marcação de hífen ocorrem em quantidades menores, segundo os percentuais apresentados no Gráfico 8, corroborando nossas afirmações anteriores de que o uso do sinal é conflituoso para a criança. Diferente do que discutimos a respeito dos tipos anteriores, nas translineações não convencionais com hífen e com ruptura, há um aumento progressivo na quantidade da primeira, 12 (12,90%), para a quarta série, 27 (32,93%). Esse resultado parece marcar uma relação mais direta entre o uso do hífen, que vai se tornando mais conhecido, e a partição, ou seja, ao circular pelo uso do hífen em suas práticas letradas, a criança é envolvida pelo funcionamento desse sinal, o que pode possibilitar a emergência desse registro com recorrência maior em seus enunciados, ainda que em limites silábicos não permitidos.

No Gráfico 8, podemos notar, também, que a segunda série tem ocorrências superiores às demais. Podemos supor, então, que as práticas letradas escolarizadas pelas quais a criança começa a circular, especialmente quando inicia o processo de alfabetização, atuam para um efeito de reconhecimento do uso do hífen; assim, na primeira série, elas o registram em menor quantidade, prevalecendo partições sem marcá-lo, já na segunda série, o fazem mais vezes, e o processo, ainda que reduza em relação à segunda, se mantém elevado, se comparado com a primeira. Esse aumento no uso do hífen na segunda série marca, ainda, um conflito com a partição adequada da sílaba, por inserir o sinal gráfico em contextos que rompem a organização convencional, isto é, enquanto o conhecimento a respeito da função do hífen parece ir em direção ao que esperam as convenções ortográficas (por usá-lo para marcar que as partes se complementam), as regras para a adequada partição da sílaba em contexto de translineação parecem se apresentar à criança com um pouco mais de dificuldade. Nessas ocorrências, semelhante ao que afirmou Tenani (2010, p. 105), parecem estar “em jogo aspectos gráficos/letrados (como os usos convencionais do hífen)” e linguísticos/fonológicos (como a delimitação da partição da palavra).

O último tipo de translineação não convencional observado refere-se a translineações que utilizam o hífen para marcar dependência entre palavras que, ortograficamente, são separadas. Quantitativamente, os registros pertencentes a esse funcionamento não apareceram na primeira série, na segunda, têm recorrência maior, em 6 (42,85) das 14 translineações encontradas, permitindo que reafirmemos as hipóteses anteriores. Na terceira e na quarta série, há uma redução progressiva desses registros, com 5 (35,72%) e 3 (21,43%) translineações, respectivamente, sinalizando uma escrita que vai mais em direção ao que se espera convencionalmente, mas que não deixa de marcar conflitos e instabilidades, uma vez que as ocorrências não convencionais diminuem, mas não se extinguem.



Ao compararmos como os funcionamentos se relacionam entre si ao longo das quatro séries, tivemos os seguintes resultados:

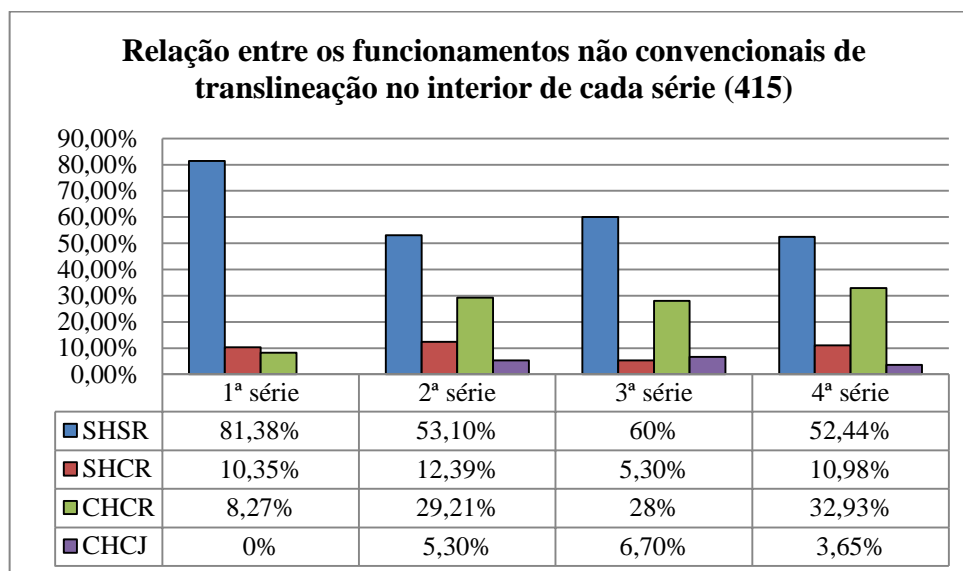


Gráfico 9: Relação entre os funcionamentos não convencionais de translineação no interior de cada série

Podemos constatar três resultados mais gerais sinalizados pelo Gráfico 9. O primeiro é a respeito das ocorrências da primeira série, série na qual há maiores translineações sem hífen e sem ruptura (com 118 registros, 81,38%, dos 145 não convencionais classificados nessa série), seguidas de sem hífen e com ruptura (com 15, 10,35%, ocorrências) e com hífen, com ruptura (com 12, 8,27%, registros); não há, como já mencionado, translineações com hífen e com junção. O segundo resultado geral refere-se aos registros não convencionais na segunda e na quarta série, em que o processo fica instável e segue uma regularidade, na qual a “ordem” de aparecimento dessas translineações (da mais recorrente para a menos recorrente) seria: sem hífen e sem ruptura (com 60 registros, 53,10%, na segunda, e 43, 52,44%, na quarta), com hífen e com ruptura (com 33 registros, 29,21%, na segunda, e 27, 32,93%, na quarta), sem hífen e com ruptura (com 14 registros, 12,39%, na segunda, e 9, 10,98%, na quarta) e com hífen e com junção (com 6 registros, 5,30%, na segunda, e 3, 3,65%, na quarta). Por fim, os resultados da terceira série têm em comum com os das demais séries o fato de ter mais translineações sem hífen e sem ruptura (45 registros, equivalente a 60% dos 75 não convencionais), que é uma constante em todas as séries; as ocorrências com hífen e com ruptura são as segundas mais recorrentes (21 registros, 28%), como ocorre na segunda e na quarta série; difere das anteriores por apresentar mais translineações com hífen e com junção (5, 6,7%, das 75) que sem hífen e com ruptura (que equivalem a 4, 5,3%, das 75).

Em síntese, os resultados do Gráfico 9 permitem constatar que, de forma geral, é uma tendência, em todas as séries, ter mais ocorrências não convencionais sem hífen e sem ruptura e menos ocorrências com hífen e com junção; além disso, ainda que ocorra alternância no interior de cada série dos registros sem hífen e com ruptura e com hífen e com ruptura, eles ocorrem em números menores quando relacionados todos os tipos, o que nos leva a afirmar que, de fato, a organização interna da sílaba fonológica e o funcionamento gráfico da sílaba ortográfica atuam fortemente nas translineações de crianças em aquisição da escrita.

Observa-se, no Gráfico 9, uma distribuição não linear dos registros em cada série, tendo em vista que não há uma ordem padrão para o aparecimento de cada tipo de translineação não convencional. Acreditamos, com base nesses resultados, que essa flutuação nas translineações ao longo das séries diz respeito às especificidades/particularidades dos registros de translineação com características não convencionais, assim como discutimos a respeito dos registros convencionais. Sendo assim, consideramos que esses registros são frutos do entrelaçamento de práticas orais/faladas e letradas/escritas, constituindo uma escrita heterogênea (CORRÊA, 2004). Tendo como base essa concepção de linguagem, apresentamos, na sequência, uma discussão acerca das translineações que busque compreender tendências e singularidades dessas pistas linguísticas.

#### 4.2 A TRANSLINEAÇÃO: CORRESPONDÊNCIA E NÃO CORRESPONDÊNCIA ENTRE A SÍLABA FONOLÓGICA E A SÍLABA ORTOGRÁFICA

Ao investigarmos a relação entre translineação e organização silábica, vimos que as partições de palavras no fim da linha gráfica ocorrem, especialmente, em três contextos: (1) de correspondência entre sílabas ortográficas e fonológicas; (2) de não correspondência entre sílabas ortográficas e fonológicas; (3) de ruptura da organização interna da sílaba fonológica e do funcionamento convencional da sílaba ortográfica. Explicaremos, a seguir, tendências e singularidades desses registros.

##### 4.2.1 Translineação em contexto de correspondência

Nas translineações em que ocorre correspondência entre sílabas ortográficas e fonológicas, ou seja, nas situações em que o limite da sílaba fonológica coincide com o limite

da sílaba ortográfica, o padrão silábico<sup>89</sup> por mais vezes separado foi CV, tanto em registros convencionais quanto não convencionais. Nos dados convencionais, das 1640 sílabas<sup>90</sup> registradas convencionalmente em contexto de translineação – tanto na parte incompleta quanto na parte completante –, 1427 (87,01%) têm correspondência entre sílabas ortográfica e fonológica; destas, 822 (58,34%) correspondem ao padrão CV. Já nas ocorrências não convencionais, das 370 sílabas<sup>91</sup> registradas de forma não convencional e sem romperem as estruturas silábicas em contexto de translineação, 317 dizem respeito à correspondência entre as sílabas ortográfica e fonológica, sendo que 177 (55,84%) referem-se ao padrão CV<sup>92</sup>. Os exemplos a seguir ilustram essa regularidade:

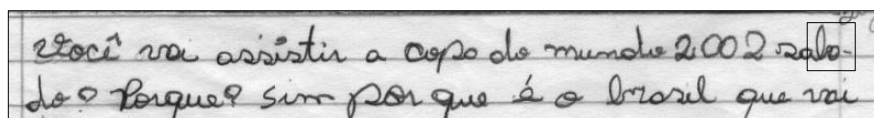


Figura 68<sup>93</sup>: Translineação convencional em sílaba com correspondência – padrão CV

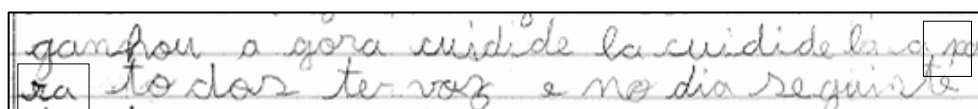


Figura 69<sup>94</sup>: Translineação não convencional em sílaba com correspondência – padrão CV

Na Figura 68, a palavra *sábado*, trissílabo proparoxítona, é partida na segunda sílaba, formando um padrão composto por ataque e núcleo, CV.CV, graficamente representado pelos grafemas *b, a, d, o*. Fonologicamente, a palavra *para*, ilustrada na Figura 69, uma preposição da língua portuguesa, é transcrita assim: /pa.ra/, o que ocasiona um padrão silábico preenchido por ataque e núcleo, do tipo CV.CV. Ortograficamente, os fonemas são representados pelos grafemas *p, a, r, a*. Temos, dessa forma, quatro grafemas

<sup>89</sup> É importante recuperar, aqui, que, para estudarmos os padrões silábicos das sílabas translineadas, consideramos as sílabas imediatamente envolvidas na translineação, como explicamos no Capítulo 2; por exemplo, na partição de *Henrique*, como *Henri-que*, as sílabas que se envolveram imediatamente nessa ocorrência foram *ri* e *que*, com padrões fonológicos CV e CV, respectivamente.

<sup>90</sup> Essas 1640 sílabas dizem respeito às 820 translineações convencionais em sua totalidade.

<sup>91</sup> Essas 370 sílabas dizem respeito às 185 translineações não convencionais, sem hífen e sem ruptura em sua totalidade.

<sup>92</sup> É importante destacar que, para análise do padrão silábico mais recorrente, investigamos apenas as translineações convencionais em sua totalidade e as não convencionais, sem hífen e sem ruptura. Essa decisão justifica-se, especialmente, por dois motivos: (1) são as translineações que não apresentaram especificidades, portanto, a estrutura da sílaba, assim como os grafemas selecionados para representar os fonemas corresponderam ao esperado pelas convenções ortográficas; (2) essas translineações são mais recorrentes no *corpus* (820 – 87,15% – das 941 convencionais e 266 – 64,1% – das 415 não convencionais), o que permite ter uma visão geral do padrão silábico preferencial para partição.

<sup>93</sup> Leitura preferencial: Você vai assistir à Copa do Mundo 2002 sábado? Por quê? Sim, porque é o Brasil que vai (...).

<sup>94</sup> Leitura preferencial: Ganhou. Agora cuide dela, cuide dela para todos ter voz e no dia seguinte.

(consoante+vogal+consoante+vogal) que representam quatro fonemas (preenchendo, respectivamente, as posições: ataque+núcleo+ataque+núcleo), ocasionando uma correspondência entre as sílabas ortográfica e fonológica. O que difere os dois enunciados é a presença (em 59) e a ausência (em 60) do hífen, ambos, porém, representam a tendência dos enunciados de translinearem por mais vezes padrões CV.

Notamos que essa possível preferência por partição de estruturas silábicas do tipo CV, nesse contexto, está relacionada, a princípio, com o fato de esse ser o padrão silábico universal, sendo, portanto, majoritário nas palavras da língua, o que afeta o maior aparecimento dele nas escritas em aquisição. Pode-se entender essa recorrência de partições de padrão CV, também, por um efeito das práticas de ensino e aprendizagem escolares, isto é, dos métodos geralmente utilizados pelos alfabetizadores, em que se parte da relação grafema/fonema e “do padrão silábico canônico consoante+vogal (CV)” (GOULART, 2000, p. 158), o que pode levar a criança a ser mais rapidamente envolvida por esse padrão. Ao mesmo tempo, essas translineações são, por parte da criança, na posição de escrevente, uma tentativa de alçar o mais canônico da língua, que é percebido pelo seu contato com os modos de enunciação falado e escrito em contextos sociais, escolarizados ou não. Ou seja, é possível inferir que as crianças parecem ser afetadas mais rapidamente, ao inserirem-se na escrita formal, pelo funcionamento das estruturas silábicas do tipo CV, estruturas que representam “o contraste máximo entre o segmento nuclear, com valor alto na escala de sonoridade, e o segmento que ocupa a margem inicial da sílaba, com valor mais baixo de sonoridade” (ABAURRE, 2001, p. 2).

Chamou-nos, também, a atenção, nesse contexto de correspondência, o fato de as sílabas de padrão CVC serem as segundas mais recorrentes quando a organização da sílaba é mantida convencionalmente. Apesar de serem sílabas complexas, por apresentarem ramificação, elas são mais salientes e facilmente aprendidas que os demais padrões<sup>95</sup>. Dos resultados convencionais, 428 (29,99%) dizem respeito ao padrão CVC e, dos não convencionais sem hífen, são 87 (27,45%), apresentando funcionamentos como os destacados nos exemplos a seguir:

---

<sup>95</sup> A título de exemplo, os demais padrões silábicos translineados em contexto de correspondência foram: **V** (com total de 38, 2,67%, em translineações convencionais e 13, 4,1%, em não convencionais), **VC** (com total de 42, 2,94%, em translineações convencionais e 14, 4,41%, em não convencionais), **CCV** (com total de 71, 4,97%, em translineações convencionais e 21, 6,62%, em não convencionais), **CCVC** (com total de 22, 1,55%, em translineações convencionais e 4, 1,27%, em não convencionais), **CVCC** (com total de 4, 0,28%, em translineações convencionais), **VV** (com total de 1, 0,31%, em translineações não convencionais).

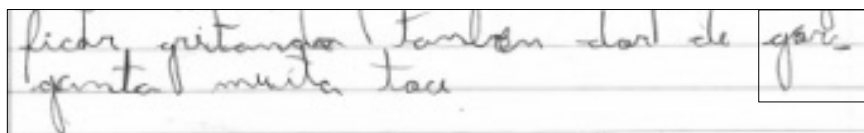


Figura 70<sup>96</sup>: Translineação convencional em sílaba com correspondência – padrão CVC

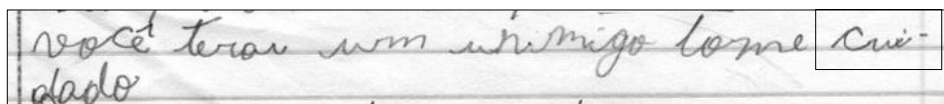


Figura 71<sup>97</sup>: Translineação convencional em sílaba com correspondência – padrão CVC

O padrão CVC foi registrado nos enunciados de duas formas. Na primeira, exemplificada na Figura 70, como na sílaba inicial da palavra *garganta*, há o preenchimento das posições de ataque, rima e coda por, respectivamente, uma consoante (*g*), uma vogal (*a*) e uma consoante (*r*). No exemplo 71, temos a segunda manifestação possível do padrão silábico CVC, na qual a posição de coda é preenchida por um ditongo. Graficamente, teríamos o registro de: consoante-vogal-vogal, com a possibilidade de um núcleo ramificado<sup>98</sup>. Nesses casos, a semivogal, por ter um funcionamento semelhante ao de uma soante, ocupa o lugar de coda. Por esse motivo, na palavra *cuidado*, há um padrão silábico fonológico CVC, com a posição de coda graficamente representada por uma vogal.

Sintetizando os resultados apresentados, afirma-se que, quando há correspondência entre as sílabas fonológica e ortográfica, os padrões silábicos que mais facilmente envolvem as crianças para registros que não rompem com a estrutura da sílaba são CV e CVC. Recorrência semelhante é observada em contextos de não correspondência, como veremos na seção a seguir.

#### 4.2.2 Translineação em contexto de não correspondência

De acordo com Chacon (no prelo), “em várias situações, verifica-se a não-correspondência entre limites de sílaba fonológica e de sílaba ortográfica, já que alguns dígrafos podem, mas outros não, ser separados nesses limites”. Dessa forma, as translineações que ocorrem em contextos de não correspondência referem-se às partições dos dígrafos.

<sup>96</sup> Leitura preferencial: Ficar gritando também (dá) dor de garganta, muita tosse.

<sup>97</sup> Leitura preferencial: Você terá um inimigo, tome cuidado.

<sup>98</sup> É importante destacar, aqui, que se admite a presença de núcleo ramificado quando se trata de falso ditongo, ou seja, são palavras em que a presença ou a ausência da semivogal [i] ou [u] “não provoca contraste/diferenciação entre palavras da língua” (CHACON, no prelo). São exemplos as palavras *deixe*, *cativeiro*, *banheiro*, dentre outras registradas nos enunciados analisados. Dentre as 1640 sílabas envolvidas em translineação, 36 (2,20%) apresentaram falso ditongo.

Nesses casos, teríamos um padrão silábico para a sílaba ortográfica e outro para a fonológica, tendo em vista que, para a grafia do dígrafo, são necessárias duas letras para representar um único fonema. Esses registros se manifestam tanto de forma convencional (em 168, 10,25%, sílabas) quanto não convencional (em 49, 13,24%, sílabas). Esses dados são opostos aos resultados da pesquisa de Moreira (2000, p. 23) – os quais apontam para o fato de que “os dígrafos do português, de letras dobradas ou não, são considerados um bloco não separável” – tendo em vista que, das 217 sílabas que apresentam dígrafos nesse contexto, 168 (77,42%) marcam uma separação convencional. Ou seja, as crianças cujos enunciados examinamos neste estudo tendem a manter os dígrafos de acordo com o que preveem as convenções ortográficas, quando em contexto de não correspondência entre sílabas fonológica e ortográfica, deixando juntos os inseparáveis e partindo os que se separam.

Nos resultados convencionais, das 168, 134 (79,77%) sílabas dizem respeito ao padrão silábico CV e foram realizadas de três modos:

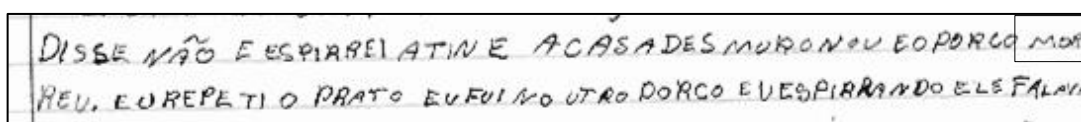


Figura 72<sup>99</sup>: Translineação convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV



Figura 73<sup>100</sup>: Translineação convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV

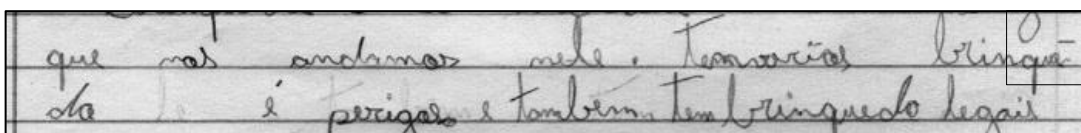


Figura 74<sup>101</sup>: Translineação convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV

Exemplificam, portanto, o padrão CV em contexto de não correspondência entre as sílabas ortográfica e fonológica as sílabas das palavras *morreu*, *malhação* e *brinquedo*.

<sup>99</sup> Leitura preferencial: Disse não e espirrei, atchin, e a casa desmoronou e o porco morreu. Eu repeti o prato. Eu fui no outro porco, eu espirrando, ele falava (...).

<sup>100</sup> Leitura preferencial: Malhação.

<sup>101</sup> Leitura preferencial: (...) que nós andamos nele. Tem vários brinquedos, é perigoso, e também tem brinquedos legais.

Fonologicamente, essas sílabas correspondem ao padrão CV, pois suas transcrições seriam: /mo.Reu/, /ma.ʎa.sauN/, /briN.ke.du/. Ortograficamente, porém, a necessidade de duas letras altera o padrão: em *morreu*, a separação convencional prevê que os dígrafos devem ser separados. Teríamos, então: mor.reu e um preenchimento silábico ortográfico composto por CVC.CVV. Para *malhação* e *querer*, a regra é outra: os dígrafos devem permanecer juntos; assim, as interpretações de padrões silábicos ortográficos que poderiam ser feitas das sílabas *lha* e *que* seriam CCV e CVV, não correspondentes ao que ocorre na sílaba fonológica.

Das 370 translineações não convencionais sem hífen, 49 são em lugares em que não coincidem sílabas ortográficas e fonológicas, sendo 28 (57,19%) também com padrão CV:

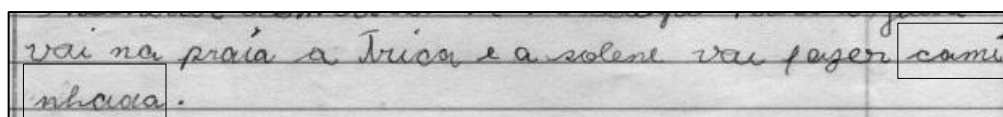


Figura 75<sup>102</sup>: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CV

Na Figura 75, temos uma translineação sem hífen em que, na sílaba que vai para a linha posterior, há um dígrafo (*nha*). Como dito em outros momentos, o dígrafo necessita de duas letras para representar um fonema e, dessa forma, as sílabas ortográficas e fonológicas parecem ter padrões distintos. Na escrita, os grafemas *n* e *h* representam o fonema /ɲ/; nesse caso, poderíamos supor que, ortograficamente, teríamos um padrão CCV, enquanto, fonologicamente, seria CV. Reforça-se, assim, o deslize maior da criança pela translineação de estruturas silábicas que recuperam o padrão silábico preferencial do português brasileiro.

Esse mesmo processo é observado no padrão fonológico CVC, que tem uma manifestação ortográfica diferente, em virtude da necessidade do dígrafo. São 34 (20,23%) ocorrências como essa nas translineações convencionais e 12 (24,49%) nas não convencionais e o funcionamento de ambas é semelhante aos enunciados a seguir:

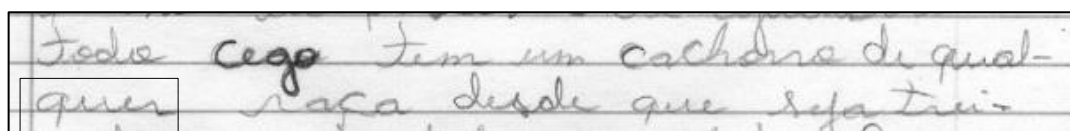


Figura 76<sup>103</sup>: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CVC

<sup>102</sup> Leitura preferencial: (...) vai na praia, a Drica e a Solene vão fazer caminhada.

<sup>103</sup> Leitura preferencial: Todo cego tem um cachorro de qualquer raça, desde que seja treinado.

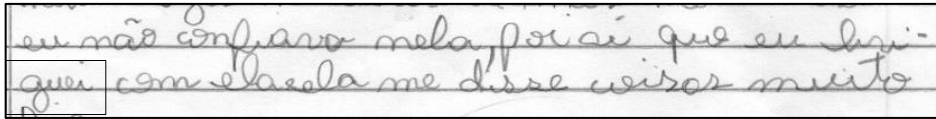


Figura 77<sup>104</sup>: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CVC

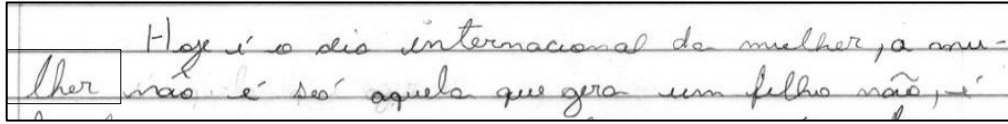


Figura 78<sup>105</sup>: Translineação não convencional em sílaba com não correspondência – padrão CVC

Nos registros de *qualquer*, *briguei*<sup>106</sup> e *mulher*, teríamos, respectivamente, os seguintes preenchimentos ortográficos: CVVC, CVVV, CCVC. No entanto, as letras *qu* correspondem ao fonema obstruinte oclusivo /k/; *gu*, ao obstruinte oclusivo /g/; *lh*, ao soante lateral /ʎ/, isto é, todos correspondem a um único fonema consonantal, por isso o padrão CVC, como nas transcrições: /kuaw.keR/, /bri.gei/, /mu. ʎeR/.

Em todas essas ocorrências, vemos que, apesar de alguns registros serem considerados não convencionais, por não apresentarem o sinal gráfico obrigatório na partição, a estrutura silábica é inalterada. Na próxima seção, discutiremos acerca das translineações que, ao partirem a palavra, rompem a organização das sílabas ortográfica e fonológica.

#### 4.2.3 Translineação com ruptura da organização silábica ortográfica e fonológica

Diferente do que discutimos anteriormente, encontramos, em nosso material, registros que romperam as estruturas silábicas, ou seja, ao translinearem, as crianças, em alguns momentos, partiram as sílabas em lugares não previstos pelas convenções. Esse funcionamento ocorreu em 135 (32,54%) das 415 translineações não convencionais, sendo 42 (31,1%) sem hífen e 93 (68,9%) com hífen marcando a dependência entre as partes.

Nesse contexto, foram observadas, especialmente, três tendências: (a) partições que permitem relações homonímicas (38, sendo 15 sem hífen e 23 com hífen); (b) ruptura de sílaba não canônica (56, 15 sem hífen e 41 com hífen); (c) ruptura de sílaba canônica (29, 7 sem hífen e 22 com hífen), as quais detalharemos na sequência.

<sup>104</sup> Leitura preferencial: Eu não confiava nela, foi aí que eu briguei com ela e ela me disse coisas muito (...).

<sup>105</sup> Leitura preferencial: Hoje é o dia internacional da mulher. A mulher não é só aquela que gera um filho não, é (...).

<sup>106</sup> Aqui, ocorre o mesmo processo já citado, de ditongo com valor de consoante, o que justifica o padrão CVC.



A homonímia ocorre, segundo Travaglia (1992, p. 45), “quando dois signos (palavras, expressões, frases, etc.) têm em seus significantes fonias idênticas (ou semelhantes, se preferirmos lembrar que duas fônias nunca são exatamente iguais)”, como a palavra *manga*, que pode remeter à fruta ou à parte de uma peça de roupa; nesse caso, temos os mesmos signos (tanto gráficos quanto fônicos) que criam uma palavra com dois significados, diferenciados pelo contexto pragmático-enunciativo. Dessa forma, quando há ruptura que permite relações homonímicas, reconhecem-se, nos limites da palavra partida, palavras possíveis da língua.

Há, nesses registros, (1) homonímias com palavras gramaticais (25 das 38, sendo 13 sem hífen e 12 com hífen); (2) homonímia com palavra fonológica (11 das 38, sendo 2 sem hífen e 9 com hífen); (3) homonímia, simultaneamente, com palavra gramatical e fonológica (2 registros com hífen). Palavra gramatical é “aquela que não possui significado lexical” (CUNHA; MIRANDA, 2007, p. 9), que, nesses registros, corresponde a monossílabos não acentuados. Os exemplos 79 e 80 ilustram ocorrências desse tipo.

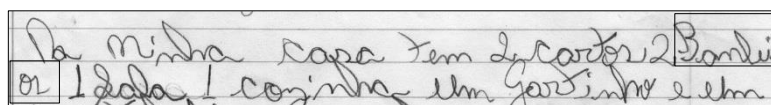


Figura 79<sup>107</sup>: Translineação com homonímia – palavra gramatical

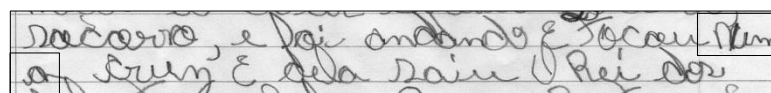


Figura 80<sup>108</sup>: Translineação com homonímia – palavra gramatical

Dos 38 registros com essa característica, 9 apresentaram a separação de *o(s)*, como em *banheir os*, e 13 a separação de *a(s)*, como em *num a*, que rompem tanto a organização interna da sílaba fonológica quanto o funcionamento convencional da sílaba ortográfica. Registros com esse funcionamento contestam resultados apontados por Kaufman (1988), de que as crianças rejeitam deixar uma letra sozinha; para as crianças cujos enunciados examinamos aqui, parece que, se há um efeito de reconhecimento de uma palavra nos limites de outra, a separação é possível.

A primeira explicação possível para as duas partições, representadas nas Figuras 79 e 80, diz respeito ao fato de elas poderem ter sido motivadas, especialmente, pelo limite da folha (isso pode ser comprovado pela tentativa de “encolher” a escrita das palavras), em que

<sup>107</sup> Leitura preferencial: Na minha casa tem 2 quartos, 2 banheiros, 1 sala, 1 cozinha, um quarto e um (...).

<sup>108</sup> Leitura preferencial: socorro, e foi andando e tocou numa cruz e dela saiu o Rei dos (...).

não havia mais espaço para a escrita, ainda que o intuito fosse não partir a palavra. Essa translineação, que podemos interpretar como resultado de uma “força maior” (limite da folha), também pode ser indício da circulação da criança por práticas que envolvem o modo de enunciação escrito, uma vez que a criança é afetada pela informação de que o fim da folha leva o registro para a linha seguinte, e não para a página seguinte, por exemplo; há, assim, uma circulação por saberes tipicamente letrados.

No registro de *banheiros* como *banheir os*, podemos inferir, também, que a existência de *os* com funcionamento independente na língua, podendo atuar como artigo definido ou pronome oblíquo, pode ter motivado a ruptura nesse lugar. Em *num a*, para *numa*, o processo é semelhante, nesse caso, porém, temos a relação homonímica com duas possíveis palavras da língua, *num* (que é a contração de *em*, preposição essencial, mais *um*, artigo indefinido) e *a*, artigo definido ou pronome oblíquo. Assim, pode-se supor que o efeito de “reconhecimento da forma à esquerda” é, também, uma motivação para “a inserção de espaço na grafia das crianças”, como afirmaram Cunha e Miranda (2009, p. 141). Nota-se, assim, que as relações homonímicas são prováveis motivações para rupturas silábicas em contexto de translineação.

Nas translineações com características homonímicas, notamos, também, como vimos, partições nas quais a parte completante ou a completada podem ser relacionadas com palavras de conteúdo pleno, portadoras de acento primário – portanto, também palavras fonológicas. Nas translineações que suscitam relações homonímicas com palavras fonológicas/de conteúdo pleno, ocorre uma ruptura na organização interna da sílaba fonológica em limites que podem corresponder à palavra fonológica, como no exemplo seguinte:

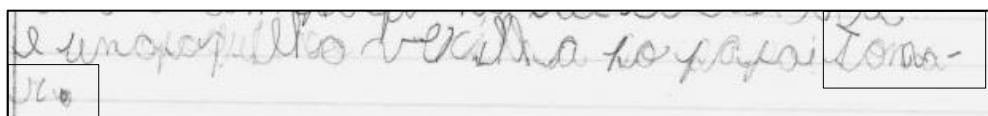


Figura 81<sup>109</sup>: Translineação com homonímia – palavra fonológica

Nesse enunciado, ocorre a separação do verbo *tomar*, em que, na parte incompleta da palavra partida, permanece uma sequência linguística que recupera, homonimicamente, a conjugação do mesmo verbo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (ele/ela *toma*) ou na forma imperativa. A estrutura conjugada parece ser presente nas práticas sociais de oralidade e de letramento da criança, por serem recorrentes frases como “toma esse lápis”, “vou tomar essa folha”, que carregam o significado, de acordo com Ferreira (2010, p. 743), de

<sup>109</sup> Leitura preferencial: (...) e um pouquinho (trecho ilegível) pro papai tomar.

“1- Pegar ou segurar (...); 3- Apoderar-se de”; além disso, o verbo pode ser usado com valor semântico de beber, “vou tomar água”. É importante mencionar que há uma tendência no português brasileiro de apagamento, no modo de enunciação falado informal, do *r* pós-vocálico em final de palavra<sup>110</sup>. Assim, as frases “vou tomar essa folha” e “vou tomar água”, realizar-se-iam como “vou *tomá* essa folha” e “vou *tomá* água”, o que pode sinalizar uma recorrência maior dessa estrutura nas práticas orais informais das crianças, podendo fazê-las deslizar pelo efeito de reconhecimento de que essa é uma palavra existente na língua.

Também, em dois registros que interpretamos como relações homonímicas, parece emergir um efeito de reconhecimento, em uma mesma palavra, de uma palavra fonológica seguida de uma palavra gramatical, como em:

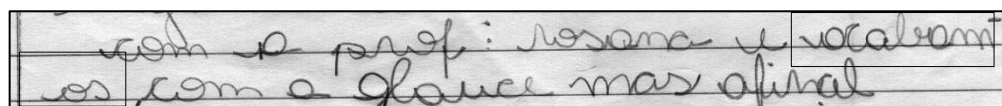


Figura 82<sup>111</sup>: Translineação com homonímia – palavra gramatical e fonológica

Na Figura 82, temos, na partição de *acabamos*, a possibilidade de uma relação homonímica com a conjugação do verbo acabar na terceira pessoa do plural do presente do indicativo (eles/elas *acabam*), que constitui uma palavra fonológica, e do artigo/pronome oblíquo *os*, que seria a palavra gramatical. A circulação por práticas orais e letradas pode possibilitar a emergência dessa translineação, pelo fato de as crianças já terem visto ou ouvido as duas estruturas em seus contextos sociais, o que as leva a reconhecer duas palavras no limite de uma.

A segunda regularidade observada nas translineações que rompem estruturas silábicas diz respeito às rupturas de sílabas não canônicas, aqui entendidas como diferentes de CV, com a presença de alguma ramificação (no ataque ou na coda), que ocorrem em 56 (15 sem hífen e 41 com hífen) registros. Nesses casos, o padrão silábico fonológico por mais vezes rompido não convencionalmente foi CVC, em 29 das 56 (sendo 9 sem hífen e 20 com hífen), como nos exemplos a seguir:

<sup>110</sup> A respeito do “apagamento variável do *R* em posição de coda final”, conferir o trabalho de Callou; Serra (2012).

<sup>111</sup> Leitura preferencial: (...) com a professora Rosana e acabamos com a Glauce, mas, afinal (...).



Figura 83<sup>112</sup>: Translineação com ruptura em sílaba CVC (coda consonantal)

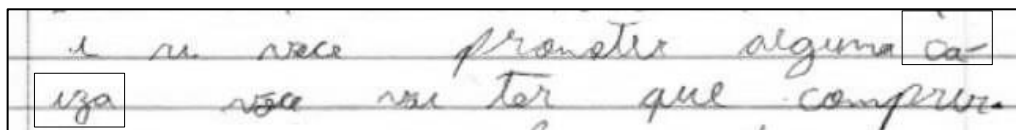


Figura 84<sup>113</sup>: Translineação com ruptura em sílaba CVC (coda vocálica)

Nesses casos, as rupturas se deram com a coda preenchida por uma consoante ou por uma semivogal. Na Figura 83, temos a coda preenchida pelo arquifonema /R/, que neutraliza as variações de fonemas nessa posição. A palavra *parte* tem uma ruptura na primeira sílaba, deixando, na parte incompleta, um padrão CV, com ataque ocupado pelo fonema /p/, grafado com o grafema *p*, e o núcleo com a vogal aberta /a/, biunívoca ao grafema *a*. Com base nessa ocorrência, podemos afirmar que dificuldades “com relação ao reconhecimento da estrutura interna da sílaba” parecem atuar nesses registros com ruptura das sílabas ortográfica e fonológica (ABAURRE, 2001, p. 80). Essa dificuldade é sinalizada pelo fato de a criança registrar o grafema que deveria ocupar a posição de coda (provavelmente, por ter sido levada pela existência dessa posição na pronúncia da palavra), mas, ao organizar essa sílaba na escrita, não emergir o efeito de reconhecimento do lugar onde ele deveria aparecer, por isso, há a partição com ruptura.

Já na Figura 84, temos um exemplo de separação não convencional de ditongo decrescente. Como já explicamos, o padrão silábico do ditongo admite que a segunda vogal tenha um funcionamento de consoante, por isso ser CVC. No registro escrito, assim como na fala, porém, ocorre a manifestação da vogal. A presença de duas vogais juntas em uma mesma sílaba parece causar um estranhamento para a criança, que a separa, formando um hiato e mantendo, na sílaba incompleta, o padrão silábico mais desejável, CV. Em síntese, os dois registros não convencionais parecem retratar uma relação conflituosa entre características do modo de enunciação falado (presença de um arquifonema /R/ ou de uma sequência de duas vogais) e da organização dessas na distribuição escrita (em que posição da sílaba gráfica devem aparecer esses elementos); assim, a criança é levada a representar, a princípio, o que é mais canônico/conhecido, mantendo a estrutura CV na parte incompleta. Essa relação entre

<sup>112</sup> Leitura preferencial: as partes do ouvido: 1ª parte: ouvido, 2ª parte: cano e o tímpano, 3ª parte: martelo.

<sup>113</sup> Leitura preferencial: Eu vi você prometer alguma coisa, você vai ter que cumprir.

características do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito é percebida, ainda, por, na parte incompleta da palavra, ter ficado “co”, que pode estar em relação homonímica com a contração da preposição *com* e do artigo definido *o*, que, em contextos mais informais e, especialmente, no modo de enunciação falado, pode se realizar como “co”, por exemplo, na frase “Eu saí co menino ontem”.

Em síntese, com base nas afirmações de Chacon e Berti (2008, p. 279), de que, “quanto maior o número de elementos envolvidos na constituição de uma sílaba, maior sua complexidade estrutural” e, por isso, “sílabas que apresentam a posição de coda preenchida seriam naturalmente mais complexas do que sílabas que apresentam vazia essa categoria”, é possível considerar que a recorrência maior de rupturas em sílabas CVC é motivada pela própria condição estrutural desse padrão silábico.

Cabe destacar, ainda, uma alta incidência observada nessa regularidade: recorrência de partições não convencionais da palavra *muito*, com sete registros:

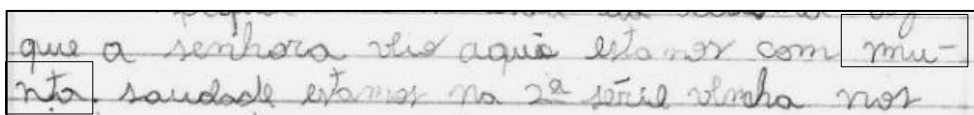


Figura 85<sup>114</sup>: Translineação da palavra “muito” com seleção não convencional de grafema e ruptura

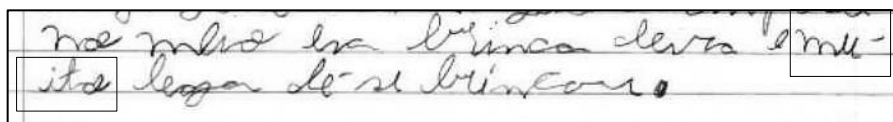


Figura 86<sup>115</sup>: Translineação da palavra “muito” com ruptura

Essas ocorrências podem ser explicadas pela complexidade da própria palavra, que tem a sua formação considerada uma exceção na língua. Bisol (2013, p.120) afirma que essa palavra pode ser interpretada “como palavras com ditongos lexicalizados” e *muito* “é o único exemplo, na língua, com nasalização progressiva”. Ou seja, apesar de a nasalização de vogais, em português, se dar pela presença (fônica, e não gráfica) de uma consoante que sucede essa vogal, na palavra *muito* ocorre um caso “excepcional, no sistema fônico da língua, do qual escapa por ser o único item em que se admite uma nasalização da vogal provocada pela presença da consoante nasal que a antecede” (ABAURRE, 1999, on-line).

<sup>114</sup> Leitura preferencial: (...) que a senhora veio aqui, estamos com muita saudade, estamos na 2ª série, venha nos (...).

<sup>115</sup> Leitura preferencial: no meio, essa brincadeira é muito legal de se brincar.

A partir dessas características, nota-se que a própria constituição fonológica/ortográfica da palavra apresenta complexidade, a qual parece afetar a criança em aquisição, que oscila em seu registro. Na Figura 85, pode-se inferir que a nasalização da vogal oral no modo de enunciação falado envolve o registro escrito da criança; por isso, a vogal que ocuparia um lugar de ditongo na primeira sílaba é apagada e substituída pela consoante *n*. Já no registro 86, o ditongo é transformado em hiato, também sendo separado da sílaba de origem, por uma possível atuação da complexidade fonológica dessa sílaba e da realização de uma vogal “não comum”, que carrega a nasalização da consoante nasal que a antecede; é como se a pronúncia nasal dessa vogal tivesse motivado a separação da criança em seu registro gráfico.

Apontamos como terceira regularidade desse funcionamento que desajusta a estrutura silábica as rupturas de sílabas canônicas, tipo CV, recorrentes em 29 (7 sem hífen e 22 com hífen) registros. Essas rupturas ocorreram em contextos de (1) correspondência entre sílaba ortográfica e fonológica, com 4 translineações (3 sem e 1 com hífen), e (2) de não correspondência, com 25 translineações (4 sem e 21 com hífen), assim exemplificadas:

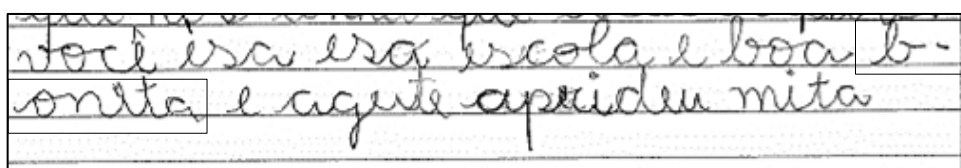


Figura 87<sup>116</sup>: Translineação com ruptura em sílaba com correspondência

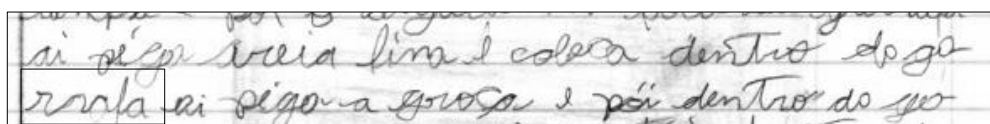


Figura 88<sup>117</sup>: Translineação com ruptura em sílaba com não correspondência

Registros como *b- onita*, para o que deveria ser, segundo as convenções ortográficas, *bo- nita*, não são comuns nos dados analisados, tendo apenas uma ocorrência, o que corrobora afirmações a respeito de o padrão silábico CV ser aprendido mais facilmente pelas crianças em aquisição, por recuperarem um padrão preferencial da língua e um grau de soância desejável. Quando há ruptura nesse lugar, parece que a relação convencional entre características fonológica e ortográfica não provocou um efeito no registro infantil. Ou seja,

<sup>116</sup> Leitura preferencial: (...) você, essa escola é boa, bonita e a gente aprendeu muito.

<sup>117</sup> Leitura preferencial: (...) aí, pega areia fina e coloca dentro da garrafa, aí, pega a grossa e põe dentro da ga(...).

na prosódia da língua, o constituinte basilar é a sílaba (cf. BISOL, 1996, p. 248); dessa forma, no modo de enunciação falado, não se separa *b* e *o* na pronúncia de *bo*, tendo em vista que não falamos fonemas isolados, mas arranjos em sílabas. Esse critério de não separação se repete na escrita, sendo que a menor partição de um enunciado é a sílaba; logo, os grafemas *b* e *o*, segundo as convenções ortográficas, nesse caso, também não podem ser separados. Quando ocorre essa ruptura, portanto, fatores fonológicos e ortográficos são desrespeitados, ocasionando um registro não convencional. Vale destacar que a presença do hífen nesse contexto é indício de que (1) a dependência entre as partes separadas não convencionalmente se mostram salientes para a criança e, por isso, (2) as funções de marcas gráficas manifestadas exclusivamente na escrita atuam em seu registro.

No caso de não correspondência entre sílaba ortográfica e fonológica, temos os registros dos dígrafos. As separações ortográficas não convencionais deles distribuíram-se da seguinte maneira: 9 *ss*, 8 *rr*, 5 *nh*, 2 *ll*<sup>118</sup>, 1 *qu*. Na Figura 88, há, ao invés de *gar-rafa*, a translineação *ga rrafa*. Nessa ocorrência, temos uma ruptura da sílaba ortográfica, uma vez que, segundo as convenções, os dígrafos compostos por letras iguais devem ser separados na translineação. No que tange à sílaba fonológica, não há ruptura, já que a sequência *rr* corresponde ao fonema /r/. Parece acontecer, nesse registro, que a criança desliza por um efeito de reconhecimento de que são duas letras para representar um fonema e, justamente por ser um único fonema, mantém as letras juntas ao translinear; também, a criança parece ser levada a “preservar juntos os elementos constitutivos da unidade sílaba – onset e núcleo” (MOREIRA, 2000, p. 19), mantendo o padrão CV na sílaba que fica na linha anterior. Esse processo parece ser indício da atuação simultânea do oral e do letrado.

Além das três tendências apresentadas até aqui, destacamos que as translineações que rompem a organização silábica apresentaram, ainda, duas singularidades: (1) processo de ressilabação, com 4 registros (1 sem e 3 com hífen), e (2) registros híbridos, com 4 translineações sem hífen.

Entende-se por ressilabação, como postulou Bisol (1996, p. 161), um processo que “consiste em agregar consoantes em torno de picos de sonoridade, que projetam sílabas. Esses picos são em português necessariamente uma vogal (V)”; acontece, então, nesses casos, que “a consoante de coda do vocábulo precedente transforma-se em ataque da primeira sílaba do vocábulo seguinte, se essa começar por vogal” (BISOL, 1992, p. 93), como em:

---

<sup>118</sup> No material de análise, tivemos duas translineações do nome próprio Hulli. Metodologicamente, decidimos considerar nas análises o registro de *ll* como dígrafo.

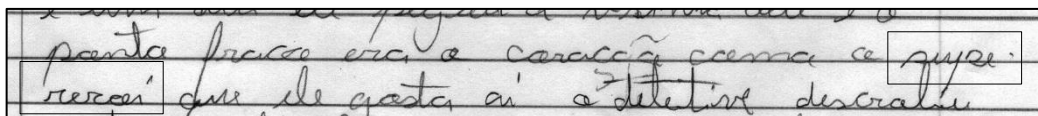


Figura 89<sup>119</sup>: Translineação com ressilabação

A palavra *super-herói* é uma palavra composta da língua, formada por um processo de derivação, que “consiste em formar palavras de outra primitiva por meio de afixos” (BECHARA, 2009, p. 357). Ocorre, assim, que o prefixo *super* (com sentido de excesso, muito) une-se ao substantivo *herói*, compondo uma nova palavra, com um novo significado. Ao registrar essa palavra, a criança inseriu o hífen em lugar não previsto pelas convenções e realizou uma ressilabação da palavra, transformando a posição de coda da sílaba *per* do prefixo em ataque de uma nova sílaba (*re*). Nesse caso, a criança une a consoante ao elemento mais sonoro da sílaba seguinte (a vogal). Essa ressilabação é característica, como vimos, do modo de enunciação falado, em que há uma tendência de juntar a consoante final de uma sílaba acentuada ou não acentuada à vogal da sílaba que a sucede. Outra característica do modo de enunciação falado que parece ter motivado esse registro é a de que o *h*, nesse contexto, não representa nenhum fonema e, por isso, pode ter sido omitido do registro.

O processo visto em *supe-reroi* parece buscar o padrão silábico preferencial CV, tendo em vista que *per* (CVC) é registrado como *pe.re* (CV.CV). Essa ressilabação é, portanto, efeito da organização prosódica da língua. No exemplo 89, também podemos inferir que o fato de a sequência *rh* (que seria formada em virtude da junção) não ser possível na escrita do português brasileiro pode ter levado ao não registro do *h* nesse contexto. Assim, a atuação simultânea de características dos modos de enunciação falado e escrito pode ter motivado o registro de *supe- reroi*, com ruptura de sílaba ortográfica, mas com padrão fonológico mantido.

Nas translineações em que há registros híbridos, há a presença de mais de um funcionamento não convencional, como vemos no exemplo de *abat ata* (a batata):

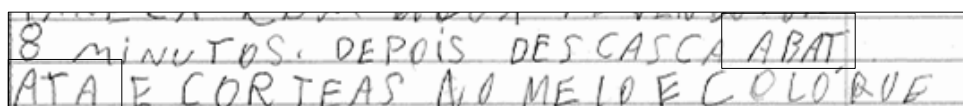


Figura 90<sup>120</sup>: Translineação – registro híbrido

<sup>119</sup> Leitura preferencial: (...) ponto fraco era o coração, como o super-herói que ele gosta; daí, o detetive descobriu.

<sup>120</sup> Leitura preferencial: (...) 8 minutos. Depois, descasque a batata e corte-as no meio e coloque (...).



No enunciado da Figura 90, há junção do monossílabo não acentuado à sílaba inicial da palavra que o segue. Nota-se que o artigo não é registrado como uma palavra da língua e, no momento em que a criança desliza por um efeito de não reconhecimento de “alguma porção – uma ou duas sílabas – como palavra”, tende a ser levada a associar essa porção “àquela sequência reconhecida como tal” (CUNHA; MIRANDA, 2007, p. 4), ocasionando uma hipossegmentação. Após essa junção, porém, há ruptura na segunda sílaba da palavra *batata*, passando para a linha seguinte a sequência gráfica *ata*, que pode estar em relação homonímica com um substantivo da língua, que se refere a um “registro escrito em que se relata o ocorrido numa sessão, num congresso, etc.” (FERREIRA, 2010, p. 74). A característica híbrida é marcada por, ao mesmo tempo, ocorrer um problema de segmentação e uma associação homonímica.

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que o envolvimento da criança com a separação silábica afeta a sua translineação e leva a registros ora convencionais (quando não rompe a organização interna da sílaba fonológica e o funcionamento padrão da silábica ortográfica), ora não convencionais (quando desajusta a organização silábica, provocando rupturas), marcando uma escrita heterogênea.

#### 4.3 A TRANSLINEAÇÃO: FATORES DE NATUREZAS DISTINTAS

A análise das 1356 translineações nos permite afirmar que não apenas a organização interna da sílaba fonológica e o funcionamento convencional da sílaba ortográfica estão envolvidos nas partições de palavras no fim da linha, mas também fatores de outras naturezas. Dentre eles, observamos, especialmente, (1) oscilação na relação grafema fonema (em 149 translineações); (2) conflitos com a segmentação (em 57 translineações); (3) relação com critérios semânticos (em 14 translineações).

##### 4.3.1 Relação grafema/fonema

Das 1356 translineações que compõem nosso material de análise, 149 (98 convencionais e 51 não convencionais) apresentaram organização silábica convencional e oscilação na relação grafema/fonema. Nesses casos, as crianças separam as sílabas como preveem as convenções ortográficas, mas, ao fazerem o registro gráfico de alguns fonemas, desrespeitaram as normas, registrando, assim, o fonema com um grafema não correspondente.

Esse funcionamento manifestou-se, especialmente, de duas formas. A primeira delas diz respeito à oscilação na relação grafema/fonema que não afeta a translineação, que ocorreu em 113 partições (72 convencionais e 41 não convencionais). A segunda manifestação refere-se à oscilação na relação grafema/fonema que afeta a translineação, com 36 partições (26 convencionais e 10 não convencionais).

Como vimos, os registros com oscilações que não afetam a translineação referem-se a ocorrências em que há, de acordo com as convenções, algum erro ortográfico que envolve a partição da palavra, mas que não a motiva, ou seja, são alterações nos componentes das sílabas envolvidas em translineação que não provocam, por exemplo, alteração semântica ou suscitam relações homonímicas, mas que podem ser indício do conflito da criança com a escrita.

Essas translineações são marcadas, principalmente, por (1) seleção não convencional de grafemas (71 registros, 42 convencionais e 29 não convencionais), (2) não registro de algum grafema que, conseqüentemente, refere-se a um não preenchimento de alguma posição silábica (27 ocorrências, 20 convencionais e 7 não convencionais) e (3) inserção de grafemas (8 registros, 7 convencionais e 1 não convencional).

Os casos de seleção não convencional de grafema, que ocorrem em maior quantidade nos enunciados analisados, referem-se a registros que envolvem o fato de um mesmo fonema ser representado por vários grafemas e, nas ocorrências aqui examinadas, as crianças escreveram o fonema sem a correspondência com o grafema estipulado pelas convenções ortográficas. Na palavra *hidráulica*, registrada como *idral-lica* pela criança (Figura 91), nota-se uma seleção não convencional de grafemas consonantal (a líquida lateral) e vocálico (a vogal posterior alta *u*):

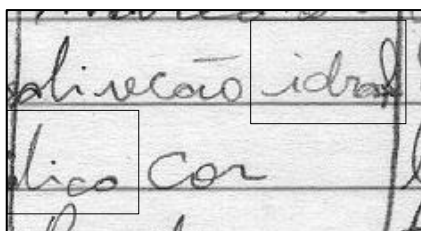


Figura 91<sup>121</sup>: Translineação com seleção não convencional de grafema

Esse registro é contrário à tendência mais geral, uma vez que, segundo Miranda ([2017], on-line), esta seria a de “grafar o que seria um ‘l’ pós-vocálico como ‘u’,”

<sup>121</sup> Leitura preferencial: Direção hidráulica, cor (...).

provavelmente motivada pela pronúncia da líquida pós-vocálica”, que sofre um processo de vocalização. Ocorreria, portanto, nessa palavra, um fenômeno de supergeneralização ou hipercorreção, que poderia ser indício de que as “subregularidades do sistema” levam a criança ao registro de uma regra em “um contexto em que ela não se aplicaria” (MIRANDA, [2017], on-line). Notamos, aqui, traços da circulação da criança por práticas letradas, que a colocam sob o efeito de que, em alguns contextos, ainda que a pronúncia seja *u*, a grafia é *l*, só que a arbitrariedade da regra (em que não coincide a grafia com a pronúncia) abre a possibilidade para a grafia, nesse caso, em uma posição não convencional.

A grafia da palavra *carro*, como *ca- ro*, na Figura 92, ilustra uma ocorrência de não registro, especificamente, o não registro de um grafema do dígrafo, que se refere ao não preenchimento da coda da sílaba ortográfica:

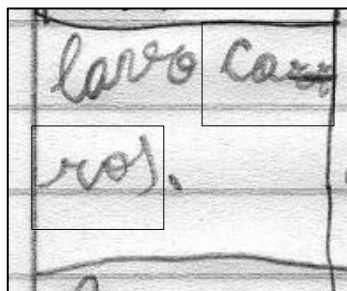


Figura 92<sup>122</sup>: Translineação com não registro

Há, nesse registro, a presença de uma letra das duas necessárias para o registro do dígrafo. Ocorre, também, uma marca de rasura que pode ser interpretada como falso início, em que a criança, em um primeiro momento, registra duas letras *r*, em seguida, insere sobre essas letras um hífen, abandonando o traço inicial e translineando com o registro de, apenas, um *r*. Essa rasura pode ser marca de uma memória gráfica da criança, fruto de seu trânsito por práticas que envolvem o modo de enunciação escrito, institucionais ou não, de que *rr*, em contexto de separação silábica, não pode ficar na mesma sílaba; ao mesmo tempo, parece haver uma associação, advinda de uma atuação do modo de enunciação falado, com o fato de a sequência gráfica *rr* ser a representação de um único som, assim, o movimento final é o registro do dígrafo com uma letra. Podemos afirmar que, nessa ocorrência, a rasura anula, a princípio, a partição não convencional de palavra na translineação e instaura uma relação direta entre grafema/fonema. Marca-se, então, uma correspondência com a sílaba fonológica, mas não com a ortográfica. Por esse motivo, a grafia da palavra está não convencional, mas a

<sup>122</sup> Leitura preferencial: Lavo carros.

translineação é adequada, tendo em vista que a palavra proposta não rompe com nenhuma das regras estabelecidas para esse processo.

Quando ocorre uma translineação com inserção, tem-se, na organização interna da sílaba gráfica, a presença de uma posição não existente para as convenções ortográficas. No exemplo da palavra *aparecer*, grafada como *apares-cer* no enunciado 93, a criança insere outra letra, construindo um dígrafo, *sc*.

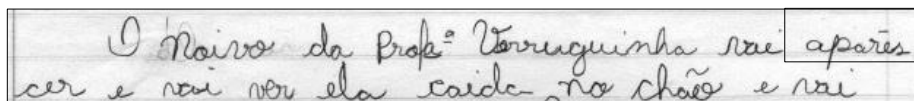


Figura 93<sup>123</sup>: Translineação com inserção

Nesse caso, o efeito de reconhecimento de que o fonema /s/, nesse contexto, é representado exclusivamente pelo grafema *c* não emerge no enunciado. Isso pode ser fruto de outra característica do sistema ortográfico, em que há múltiplas possibilidades de registro gráfico do fonema /s/, como sintetizam Miranda, Silva e Medina ([2017], on-line):

Fonema	Grafema	Exemplo
/s/	‘ss’ ‘sc’ ‘sç’ ‘xc’ ‘s’ ‘c’ ‘ç’ ‘x’	‘passado’ ‘ <u>n</u> ascer’ ‘nasça’ ‘exceção’ ‘semente’, ‘urso’ ‘cinema’, ‘ócio’ ‘moço’, ‘março’ ‘experiência’

Quadro 14: Possibilidades de registro gráfico do fonema /s/  
Fonte: Miranda, Silva e Medina ([2017], on-line).

Como destacado, uma das possibilidades de registro do fonema /s/ é o *sc*. A existência dessa possibilidade e a circulação da criança por práticas letradas em que ela se efetiva é o que motiva o registro não convencional. Nessa ocorrência, contudo, a criança registra como preveem as convenções ortográficas a separação do dígrafo criado (*sc*), portanto, é um dado convencional de translineação.

Em alguns casos, essas características (seleção não convencional, não registro e inserção) manifestam-se simultaneamente nos enunciados, constituindo registros híbridos

<sup>123</sup> Leitura preferencial: O noivo da Professora Verruguinha vai aparecer e vai ver ela caída no chão e vai (...).

(recorrente em 7 translineações, 3 convencionais e 4 não convencionais), como no exemplo a seguir:

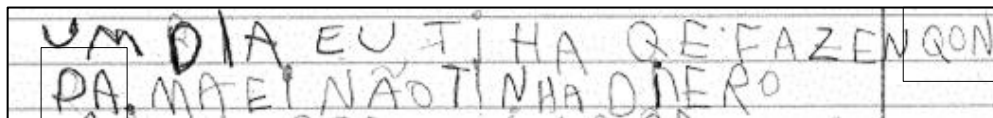


Figura 94<sup>124</sup>. Translineação híbrida

Na palavra *compra*, registrada em contexto de translineação como *qon pa*, observamos duas seleções não convencionais de grafemas e o não registro de um grafema que deveria compor a sílaba ortográfica. A primeira seleção não convencional refere-se ao ataque da sílaba inicial, em que o fonema /k/ está graficamente representado por *q*. Segundo as convenções ortográficas, os grafemas *c* (em contexto de ataque, diante de *a*, *o* e *u*), *qu*, *q* e *k* podem representar o fonema /k/. Dessa forma, a escrita da criança parece estar sob o efeito dessa irregularidade, o que leva o escrevente a, aparentemente, criar uma hipótese para o registro que condiz, em parte, com uma possibilidade do sistema ortográfico.

A seleção não convencional do grafema *m* no lugar (a posição de coda) em que se esperaria (dadas as convenções ortográficas) o grafema *n*, também presente nessa translineação, pode ser explicada por características ortográficas, fonéticas e fonológicas. No que tange à ortografia, como já dissemos, a nasalidade pode ser marcada, nessa posição, pelos grafemas *n* e *m* ou pelo diacrítico (~), ou seja, tanto *n* quanto *m* podem ser usados em posição de coda (como nas palavras *canto* e *campo*). O que define o registro adequado é uma regra ortográfica que estipula que, antes de *p* e *b*, o correto é *m* e, nos demais casos, deve-se usar o *n*. Essa seleção não convencional de um grafema por outro não é, portanto, aleatória, mas fruto de uma possibilidade do sistema de escrita do PB. Há, também, uma provável atuação de características fonéticas, devido ao fato de serem consoantes muito semelhantes, distinguindo-se apenas quanto ao lugar de articulação: *m* = nasal bilabial vozeada; *n* = nasal alveolar/dental vozeada. Fonologicamente, a nasalidade é marcada pelo arquifonema /N/, que sinaliza a neutralização de /m/ e de /n/. Assim, outra explicação possível para a seleção não convencional do *m* pelo *n* é a atuação de características do modo de enunciação falado, que pode ter levado a criança ao efeito de reconhecimento, assim como na analogia ortográfica, da semelhança entre os modos de funcionamento desses fonemas.

<sup>124</sup> Leitura preferencial: Um dia eu tinha que fazer compra, mas eu não tinha dinheiro.

Em *qon pa*, há, ainda, o não registro da ramificação do ataque silábico e duas hipóteses podem funcionar como justificativas dessa ocorrência. A primeira diz respeito ao “ajuste ao padrão silábico preferencial”, como destacou Chacon (no prelo), em que o não registro da posição ramificada parece ser efeito da busca pela estrutura silábica universalmente preferida, CV. Essa não marcação da ramificação do ataque “confirma, ainda, a distribuição preferencial do ciclo de soância no interior da sílaba”, isto é, procura-se por “uma máxima distância entre o elemento que figura no ataque e o elemento que figura no núcleo” (CHACON, no prelo). A partir do não registro da posição ramificada, há o ataque preenchido por uma obstruinte oclusiva, com grau<sup>125</sup> 0 de soância, e o núcleo preenchido por um vogal aberta, com grau 3 de soância, estabelecendo, portanto, a distância máxima possível.

Nos registros com problema na relação grafema/fonema que afetam a translineação, ocorre, como já descrito, algum erro ortográfico que pode ter sido motivado pelo efeito de um reconhecimento, no limite partido ou em seu complemento, de uma palavra, provocando, a partir da translineação, relações homonímicas. Semelhante ao exposto no funcionamento anterior, nesses registros, a (1) seleção não convencional de grafemas (18 translineações, 15 convencionais e 3 não convencionais), o (2) não registro de alguma posição silábica (10 translineações, 9 convencionais e 1 não convencional) e a (3) inversão de grafemas (2 translineações convencionais) podem ter motivado as partições no fim da linha.

A palavra *casca-rio* (Figura 95) ilustra uma seleção não convencional de grafemas nesse contexto:

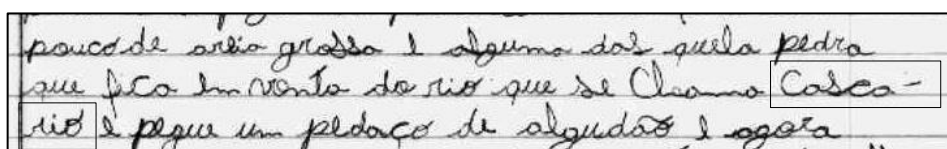


Figura 95<sup>126</sup>: Translineação com relação homonímica – seleção não convencional

A palavra convencional deveria ser *cascalho*, com significado de “pedra britada ou lascas de pedra” (FERREIRA, 2010, p. 146). Ao registrá-la em contexto de translineação, a criança substitui o dígrafo *lh* (que se refere, fonologicamente, a lateral /*l*/) pela consoante *r* e pela vogal *i*. Uma primeira hipótese explicativa pode estar relacionada ao fato de a lateral /*l*/ poder ter som de *li*; considerando essa possibilidade, teríamos, no registro da Figura 95, uma

<sup>125</sup> Segundo Chacon (no prelo), a distribuição dos graus de sonoridade dos fonemas é: obstruintes (oclusivas, fricativas e africadas) = 0; soantes (nasais, laterais e vibrantes) = 1; semivogais = 2; vogais = 3.

<sup>126</sup> Leitura preferencial: (...) pouco de areia grossa e alguma daquelas pedras que fica em volta do rio, que se chama cascalho, e pegue um pedaço de algodão e agora (...).

seleção não convencional de /l/ por /r/, ambos com o mesmo lugar de articulação e vozeamento, o que poderia ter motivado a alteração gráfica.

Ao observarmos, também, a parte da palavra que ficou na linha anterior e o seu complemento na linha seguinte, notamos que, em ambas, há possibilidade de relações homonímicas. A parte incompleta *casca* pode permitir recuperar tanto o sentido de “invólucro exterior de vários órgãos vegetais” (FERREIRA, 2010, p. 146), como *casca de banana*, por exemplo, quanto a conjugação, na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo, do verbo *cascar* (concorrente do verbo *descascar* em alguns contextos), como “ela *casca* diferentes frutas”; além disso, o imperativo desse verbo, *casque*, é, nas práticas informais de oralidade e de letramento, enunciado como *casca*, como em “*casca* essa laranja, por favor”, fato que denotaria uma terceira relação. A parte completante da palavra translineada, com a alteração no grafema, formou a sequência *rio*, que, homonimicamente, pode permitir recuperar o vocábulo *rio*, definido por Ferreira (2010, p. 670) como “curso de água natural que se desloca do nível mais alto para o mais baixo, aumentando progressivamente até desaguar no mar”, há, no próprio enunciado, a palavra *rio* grafada pouco antes da translineação, em “algumas daquelas pedras que ficam em volta do rio”; ao mesmo tempo, pode permitir recuperar o verbo *rir* conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo.

Em síntese, a seleção não convencional de grafemas nesse contexto de translineação, ainda que não rompa com as estruturas silábicas e, por isso, uma ocorrência convencional, pode ser indício do efeito da memória gráfica da criança; em outras palavras, registrar, ao invés do *lh*, o *ri* pode ser um indício de que a criança está sob o efeito da existência de partes da palavra como possibilidades de palavra na língua, o que permite que ela deslize por essas possibilidades no momento de grafar.

Em *importante (importa-te)*, observamos um não registro de uma das posições ramificadas da estrutura silábica, a coda nasal:

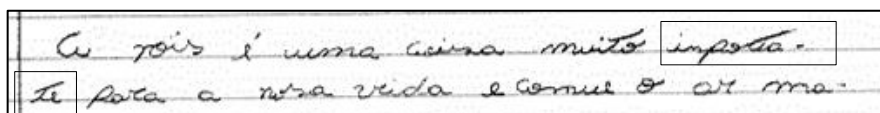


Figura 96<sup>127</sup>: Translineação com relação homonímica – não registro

<sup>127</sup> Leitura preferencial: A voz é uma coisa muito importante para a nossa vida, é como o ar (...).

Graficamente, a nasalidade pode ser registrada, nessa posição, pelos grafemas *n* e *m* ou pelo diacrítico (~); fonologicamente, temos um arquifonema /N/, que marca a neutralização de /m/ e de /n/ em posição de coda. O não registro dessa posição pode ser explicado, a princípio, pelo lugar em que o fonema a ser registrado aparece, em posição de declive, com redução da intensidade de força ao ser pronunciado, o que pode gerar uma não percepção e consequente falta de registro. Também, esse não registro justifica-se pelo fato de que “padrões silábicos com estruturas ramificadas distanciam-se, portanto, da estrutura silábica universalmente preferida: CV” (CHACON, no prelo); por isso, o não registro, como uma tentativa de manter o padrão CV (como em *ta*, ao invés de *tan*). No exemplo em análise, o não registro justamente no contexto da translineação deixou, na parte incompleta, uma sequência que permite recuperar uma palavra existente na língua: *importa*, conjugação do verbo *importar* na terceira pessoa do singular do tempo presente do indicativo; e, na parte completante, o *te* (pronomes oblíquos de segunda pessoa). Essas relações homonímicas seriam pistas da circulação da criança por práticas que envolvem o modo de enunciação escrito, que lhe permite ver, no interior de uma palavra, outras palavras existentes na língua, o que pode ter motivado, também, o não registro da coda. Uma vez mais, vemos a relação intrínseca entre o modo de enunciação falado e o modo de enunciação escrito envolvendo um registro gráfico.

O enunciado da Figura 97 ilustra uma ocorrência de inversão de grafema na estrutura interna da sílaba, também chamada de transposição (cf. CHACON, no prelo), na qual a palavra *traíra* é grafada como *tra-ria*:

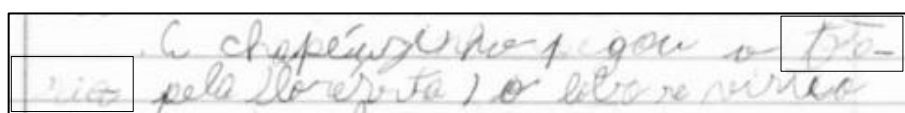


Figura 97<sup>128</sup>: Translineação com relação homonímica – transposição

Essa transposição transforma uma sílaba composta apenas por núcleo (*i*) em uma sílaba canônica, “universalmente mais aceita, com uma consoante no ataque e com uma vogal numa rima simples” (CHACON, no prelo), resultando em *ri*. Destaca-se, também, que a existência na língua da palavra *traria*, conjugação do verbo *trazer* na primeira pessoa do singular do futuro do pretérito, pode ter um efeito para o aparecimento desse registro, o que ocasiona uma alteração semântica no enunciado. A parte completante da palavra partida, na qual ocorre a inversão, também parece ser fruto de uma memória gráfica da criança, pois tem

<sup>128</sup> Leitura preferencial: A chapeuzinho pegou o traíra pela floresta, o lobo se vestiu (...).



relação homonímica com outra palavra da língua, o verbo *rir*, conjugado na terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito: *ria* (o próprio registro sem o uso de acento permite levantar essa hipótese).

Há, também, nesse contexto de conflito na relação grafema/fonema, um registro em que, ao mesmo tempo, ocorre seleção não convencional de grafemas e não marcação de posição silábica:

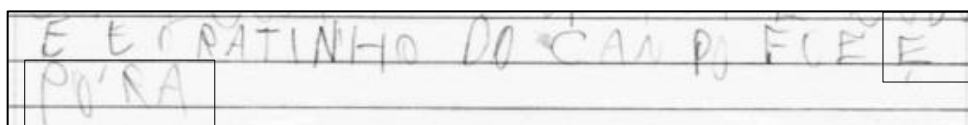


Figura 98<sup>129</sup>: Translineação com relação homonímica – híbrido

Nesse registro, uma motivação possível para a manifestação de alterações ortográficas foi a provável presença de uma palavra nos limites de outra, ocasionando um registro não convencional, sem hífen, sem ruptura e com problemas na relação grafema/fonema que afetam a translineação. Na escrita de *e póra*, para *embora*, observa-se, a princípio, o não registro da coda silábica nasal; já discutimos acerca da coda ser uma posição de redução de força, o que, muitas vezes, pode gerar sua não percepção e, conseqüente, não registro, marcando uma atuação de características do modo de enunciação falado. Na sequência, há uma seleção não convencional do grafema *b* no lugar em que, pelas convenções ortográficas, se esperaria o grafema *p*, que também pode ser justificada pela atuação de características do modo de enunciação falado: ambas as consoantes são obstruintes oclusivas, com o mesmo lugar de articulação, lábios inferiores e superiores, tornando o som bilabial; o que as difere é o vozeamento, sendo *p* desvozeado e *b* vozeado. Em um sussurro ou em uma “pronúncia mental”, que muitas vezes ocorre no momento da escrita, essa semelhança é imperceptível, o que pode motivar a seleção não convencional.

O que chama a atenção nesse registro, especialmente, é o fato de os problemas na relação grafema/fonema terem mantido isolado, na parte incompleta da palavra translineada, o *e* que, homonimicamente, pode trazer à memória a conjunção *e*, também presente na língua. A nosso ver, essa relação é um indício da circulação da criança por práticas letradas, uma vez que a presença do *e* (como conjunção) é muito recorrente em diversos materiais escritos com os quais a criança tem contato em suas práticas letradas. Dessa forma, a existência do *e* como

<sup>129</sup> Leitura preferencial: e o ratinho do campo foi embora.

palavra independente da língua parece ter envolvido a criança, que o registra sozinho nesse contexto de translineação.

Todos esses registros, vistos, às vezes, como pistas de distúrbios para alguns pesquisadores ou como, meramente, erros pelas instituições escolares são, na verdade, frutos da circulação da criança pelo sistema de escrita da LP, sistema que abre a possibilidade de as crianças circularem por diferentes formas de registro e, na hora de grafarem, serem interpeladas pela atuação de um deles. Esses registros, portanto, parecem marcar, especificamente, uma escrita heterogênea, por mostrar a relação intrínseca entre o modo de enunciação falado e o modo de enunciação escrito nas hipóteses levantadas para o registro gráfico dos fonemas da língua.

No que tange ao funcionamento que não afeta a translineação, mas apresenta alteração na relação grafema/fonema, se considerássemos apenas a translineação classificada como convencional (por não romper as estruturas silábicas), deixaríamos de sinalizar outras questões envolvidas nesse processo. Ou seja, a ocorrência convencional “esconde” relações conflituosas do sujeito com a linguagem, que recuperam uma escrita que se constitui heterogeneamente, uma vez que as seleções não convencionais, os não registros e as inversões de grafemas parecem ser motivados, simultaneamente, pela circulação do escrevente por práticas sociais de oralidade e de letramento.

### **4.3.2 Segmentação**

Entende-se por segmentação as distribuições de espaços em branco “que, na escrita convencional são responsáveis por indicar limites de palavras conforme definidas morfológicamente” (CAPRISTANO, 2010, p. 181). Nos enunciados de criança em aquisição da escrita, é recorrente o aparecimento de segmentações não convencionais. Estas vêm sendo estudadas por diversos autores, dentre eles, Abaurre (1991), Chacon (2004), Cunha (2004), Capristano (2010), Paula (2007), Tenani (2010) e Ticianel (2016). Alguns desses autores, como afirma Capristano (2010, p. 182), têm observado, especialmente, que “as ocorrências de segmentação escrita não-convencionais resultam do trânsito e/ou da co-ocorrência entre diferentes aspectos das práticas sociais orais e letradas nas quais crianças e adultos possivelmente estão/estiveram inseridos”. Existem, tradicionalmente, três tipos de funcionamentos não convencionais de segmentação: hipossegmentação, hipersegmentação e mescla.

As hipossegmentações são junções de palavras além das previstas pela ortografia convencional, como em *prafazer* (pra fazer). Essas ocorrências, semelhante ao que afirmou Capristano (2010, p. 184), emergem do efeito de um provável reconhecimento, feito “pelos escreventes, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e de fatos de segmentação da escrita” (CAPRISTANO, 2010, p.184). Hipersegmentações consistem na “atribuição para mais de espaços em branco no curso da escrita de palavras” (PAULA, 2007, p. 28), como em *a sucar* (açúcar), em que há a separação não convencional do *a*, em virtude do trânsito da criança por práticas letradas que lhe permitem deslizar por um provável reconhecimento da autonomia do *a* em outros contextos da língua, marcando, assim, um indício “da atuação simultânea de limites prosódicos e informações sobre o que Corrêa (2004) define como código escrito institucionalizado” (CAPRISTANO, 2010, p. 185). Em ocorrências de mescla há, simultaneamente, uma hipo e uma hipersegmentação, por exemplo, *é raumavez* (era uma vez); nesta, há, a princípio, a separação não convencional de *era* e, na sequência, a junção da parte separada com outra estrutura: *uma vez*. Nesses casos, segundo Chacon (2004, p. 226, grifo do autor), ocorrem “junções justamente em partes nas quais deveria (ou se suporia) haver um *limite* ao mesmo tempo ortográfico e prosódico”.

Nos enunciados escritos que estamos analisando, pudemos observar que, em 53 registros (23 convencionais e 34 não convencionais – sendo 30 sem hífen e sem ruptura e 4 com hífen e com ruptura), as crianças, ao translinearem, apresentaram sequências que se envolviam em segmentações não convencionais<sup>130</sup>, como nos exemplos a seguir:

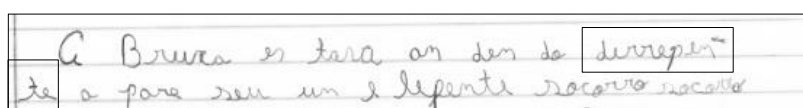


Figura 99<sup>131</sup>: Translineação com junção não prevista

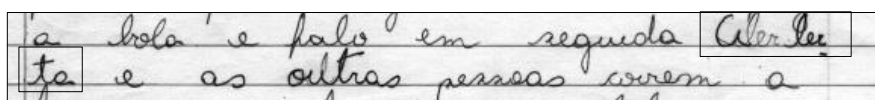


Figura 100<sup>132</sup>: Translineação com separação não prevista

<sup>130</sup> Pelo fato de, em contexto de translineação, sempre haver uma partição da palavra, todas as nossas ocorrências poderiam ser classificadas como mescla. Sendo assim, optamos por não classificar, apenas descrever o funcionamento de cada registro.

<sup>131</sup> Leitura preferencial: A bruxa estava andando, de repente, apareceu um elefante. Socorro! Socorro!

<sup>132</sup> Leitura preferencial: (...) a bola e fala, em seguida: Alerta! E as outras pessoas correm a (...).

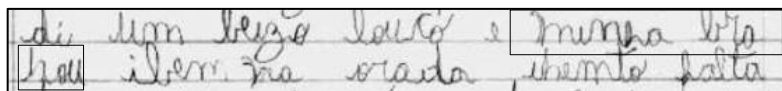


Figura 101<sup>133</sup>: Translineação com junção e separação não previstas

Na Figura 99, ocorre, antes da translineação, uma junção não prevista da preposição *de* com a palavra *repente*. Podemos explicar essa junção, a princípio, pela dependência do monossílabo não acentuado, ou seja, em aquisição da escrita, as crianças parecem ser interpeladas por um não reconhecimento como palavras de estruturas “constituídas de uma ou duas letras, principalmente quando dizem respeito a palavras gramaticais átonas” (PAULA, 2007, p. 34). Por isso, há uma tendência de que elas unam esses monossílabos à palavra de conteúdo que os preceda ou suceda, como ocorre com “*derrepente*”.

Outra explicação possível foi sinalizada por Capristano e Ticianel (2014) e refere-se ao caráter híbrido apresentado pela estrutura. As autoras, citando Bechara (2009, p. 289), explicam que a expressão equivale a *repentinamente* e corresponde a uma locução adverbial que tem valor de “transpositor, prepara[ndo] o substantivo para exercer uma função que primariamente não lhe é própria”. Dessa forma, segundo Capristano e Ticianel (2014, p. 250), “a preposição *de* ‘une-se’ (não graficamente, mas semântica e prosodicamente) ao substantivo *repente* que, somente assim, ganha o sentido que lhe é atribuído: de algo que aconteceu de forma inesperada, subitamente”. Ocorre, então, mais que uma dependência sintática entre eles, mas semântica, o que pode, também, ser um indício para a junção.

Cabe destacar que, nessa ocorrência não convencional, há, além da translineação respeitando às convenções, outra pista linguística da circulação da criança, também, por prática letrada, quando, na junção, ela escreve um dígrafo; assim, a circulação por informações acerca do modo de enunciação escrito, advindas das práticas letradas, parece emergir na escrita da criança como o efeito de um provável conhecimento a respeito das regras ortográficas para o registro gráfico de determinados fonemas.

Diferente desse funcionamento, na Figura 100, há, antes da translineação, uma separação não prevista: em *alerta*, a criança separa o *a* de *lerta*. É possível observar que o elemento separado da palavra translineada pode adquirir valor de artigo definido ou de pronome, quando registrado sozinho em outros contextos. Pode-se, pois, inferir que esse registro emerge como efeito de um reconhecimento de alguma autonomia desse elemento que afeta a escrita da criança, levando-a a separá-lo do restante da palavra. Essa afirmação tem ainda mais relevância ao notarmos o apagamento presente no enunciado; parece que a criança,

<sup>133</sup> Leitura preferencial: dei um beijo louco e me abraçou e bem na hora da (ihmto) falta (...).

em um primeiro gesto, escreveu a palavra de acordo com a ortografia convencional. Ela volta, no entanto, para o registro, apaga parte do que seria grafado junto e tem como opção final a grafia separada do *a*, por se deixar levar por esse efeito de “reconhecimento do que corresponderia a subpartes de palavras faladas/escritas da língua” (PAULA, 2007, p. 28).

No registro de *minha bra sou*, para *me abraçou*, Figura 101, observamos uma junção não prevista pelas convenções ortográfica, seguida de uma separação também não convencional. Nesse caso, porém, tanto a junção quanto a separação apresentam questões ortográficas que sinalizam a sensibilidade do escrevente para estruturas independentes na escrita. Ao invés de juntar *me* e *a* (que são as sílabas iniciais das palavras envolvidas em segmentação não convencional), a criança propõe *minha*, que corresponde, homonimicamente, a um pronome possessivo da LP, de uso comum em práticas orais e letradas. A parte completante da palavra translineada apresenta uma seleção ortográfica não convencional, na qual o fonema /s/, que deveria ser, segundo as convenções, representado pelo grafema ç, nesse contexto, é registrado com o grafema *s*. Essa seleção não convencional, como já mencionamos, não é aleatória, mas uma hipótese levantada com base nas idiossincrasias do próprio sistema ortográfico, no qual um fonema pode ter mais de uma possibilidade de registro gráfico; também, resulta de um efeito de reconhecimento de que não se iniciam palavras com ç na escrita do português. Além disso, essa seleção não convencional permite que a sílaba final da palavra *abraçou* seja reconhecida, homonimicamente, como uma palavra da língua, correspondente à conjugação do verbo *ser* na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Vemos, então, nesse registro, uma vez mais, a relação entre características orais e letradas manifestando-se juntas no enunciado infantil.

A partir das discussões a respeito do funcionamento das translineações envolvidas em segmentações não convencionais, podemos afirmar que os enunciados analisados apresentam pistas linguísticas que marcam a construção da noção de palavra pelas crianças. Para elas, os limites que marcam, na escrita, a divisão de palavras ainda não estão estabelecidos. Para delimitar o espaço, então, as crianças são interpeladas pela atuação de características orais (como a dependência sintática de monossílabos não acentuados) e pela atuação de características letradas (como o isolamento, no interior da palavra, do que pode funcionar como artigo ou pronome na língua), advindas de sua circulação, respectivamente, por práticas de oralidade e de letramento. Ainda que a noção de palavra esteja em construção, a translineação ocorre convencionalmente, o que pode ser indício do conflito que as crianças enfrentam no caminho da aprendizagem formal da escrita, conflito esse marcado por uma escrita que se constitui heterogeneamente.

### 4.3.3 Critérios semânticos

As translineações que fazem referências a critérios semânticos dizem respeito, especialmente, aos registros em que, na partição, há o hífen em lugar não previsto pelas convenções ortográficas (funcionamento presente em 14 registros). Nesse caso, a criança estabelece, por meio do hífen, uma relação sintática e semântica entre elementos que devem ser separados. Essas relações ocorrem, de modo especial, com: (1) junção de monossílabo não acentuado à palavra de conteúdo; (2) junção envolvendo expressão idiomática; (3) junção de expressão que remete a um ser no mundo; (4) junção que forma palavra composta; (5) processo de junção híbrido.

Dos 14 registros, 6 (42,86%) apresentam a união de um monossílabo não acentuado a uma palavra de conteúdo, com acento fonológico, como em:

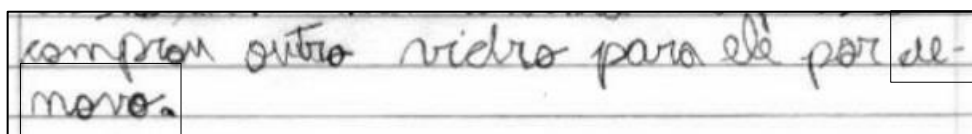


Figura 102<sup>134</sup>: Translineação NCCHCJ de monossílabo não acentuado

Nesse exemplo, temos a presença da preposição *de* e do adjetivo *novo*. No momento da translineação, a criança insere um hífen que pressupõe a união dessas duas palavras. Uma primeira hipótese explicativa diz respeito ao fato de *de* ser um monossílabo não acentuado e depender fonologicamente, portanto, do acento da palavra que o precede ou sucede. Esse fato pode ser um indício da atuação da “organização prosódica da língua” (cf. PARANHOS, 2013, p. 592), uma vez que a dependência existente entre monossílabos não acentuados e palavras de conteúdo parece envolver o registro da criança, que escreve essas palavras unidas (e uma maneira de uni-las é por meio do hífen, que carrega essa função gráfica), o que permite recuperar, na escrita, a melodia da fala.

Poderíamos interpretar essa ocorrência com base, também, em critérios semânticos, semelhante ao que explicamos no funcionamento de *derrepente*. A expressão *de novo* é uma locução adverbial na qual o uso da preposição atribui ao adjetivo um novo significado. Ou seja, *novo* deixa de significar “que tem pouco tempo de existência, recente” e, junto com a preposição *de*, equivale, semanticamente, ao advérbio *novamente*, a *outra vez* (FERREIRA,

<sup>134</sup> Leitura preferencial: (...) comprou outro vidro para ele pôr de novo.

2010, p. 536). Dessa forma, há, na natureza da formação da expressão, uma união semântica e prosódica que possibilita a manifestação de um novo sentido. Essa união parece afetar a escrita da criança, que a marca também graficamente, produzindo um registro não convencional.

Um funcionamento semelhante a esse ocorre nas translineações com junções que envolvem expressões idiomáticas. Em linhas gerais, Xatara (1998, p. 170) afirma que expressão idiomática “é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” e explica essa definição da seguinte maneira:

lexia complexa porque tem o formato de uma unidade locucional ou frasal; indecomponível porque constitui uma combinatória fechada, de distribuição única ou distribuição bastante restrita; conotativa porque sua interpretação semântica corresponde a pelo menos um primeiro nível de abstração calculada a partir da soma de seus elementos sem considerar os significados individuais destes; cristalizada porque sua significação é estável, em razão da frequência de emprego, o que a consagra.

Dessa forma, uma expressão idiomática corresponde à união de elementos que formam um novo sentido, independente de seus sentidos individuais. Podemos atribuir, assim, à junção de *tá bom* um estatuto de expressão idiomática, como vemos no exemplo a seguir:

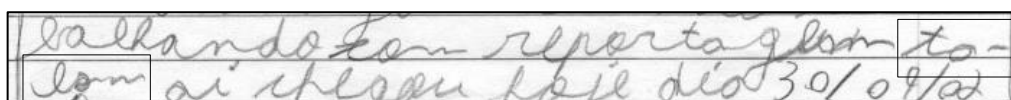


Figura 103<sup>135</sup>: Translineação NCCHCJ formando expressão idiomática

De uma perspectiva ortográfica/gramatical, a expressão *tá bom* é formada pela redução do verbo *estar*, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (*está*), ficando apenas a sílaba final acentuada *tá*, com o adjetivo *bom*. Semanticamente, a expressão carrega o sentido de concordância com alguma informação anterior, equivalendo a um “concordo”, “tudo bem”, “ok”, o que pode caracterizar uma expressão idiomática, uma vez que “é na correlação entre ‘tá’ e ‘bom’ que ela adquire um único sentido” (TICIANEL, 2016, p. 134). A motivação para a junção não convencional dos termos em contexto de translineação, portanto, pode ser “a curva melódica que a expressão adquire”, por apresentar, nessa junção, um único contorno entoacional, assim como a “atuação desse valor semântico” (idem, p. 134), ou seja, a conjunção entre o contorno prosódico e o valor semântico que a expressão adquire podem ser fatores que levam à junção dos termos com hífen.

<sup>135</sup> Leitura preferencial: (...) trabalhando com reportagem. Tá bom! Aí, chegou hoje, dia 30/09/02.

Observamos, também, no funcionamento de translineação com hífen e com junção, dois registros que expressam a junção de termos que remetem a um ser no mundo. Nota-se, nesses registros, uma vez mais, a atuação de critérios semânticos como possível decisão para união dos elementos, como no exemplo seguinte:

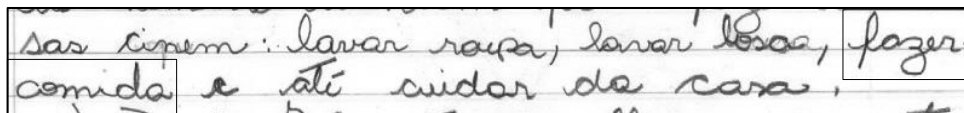


Figura 104<sup>136</sup>: Translineação NCCHCJ de termos que remetem a um ser no mundo

Em contexto de translineação, a criança registra um hífen entre as palavras *fazer* e *comida*. Gramaticalmente, *fazer* é um verbo transitivo direto, que tem como complemento, nesse enunciado, o objeto direto *comida*. Esses valores sintáticos dialogam com o valor semântico que os elementos juntos adquirem, remetendo a uma única ação no mundo, o que pode ter motivado a junção. Essa hipótese baseia-se na afirmação de Abaurre e Silva (1993, p. 98) de que, para segmentar, a criança pode estar sob o efeito da “identificação, nesse espaço factual, de alguma entidade específica”, isto é, há a necessidade de mais de uma palavra para representar um único ser no mundo. Como exemplo, os autores citam: “‘homem-corre’ traz à mente de uma criança (e à de muitos adultos) a imagem de um homem específico do qual não se pode dissociar a ação de correr, e não necessariamente o conceito de homem ou de uma ação de correr”. Podemos inferir que o mesmo processo ocorre com *fazer comida*, que traz à mente a ação de uma pessoa específica fazendo comida, e não o conceito do que é *fazer* e do que é *comida*. O trânsito por práticas de oralidade e de letramento em que esse funcionamento é recorrente pode ter provocado um efeito de reconhecimento desse uso, levando a criança a fazer uma união não convencional, do ponto de vista ortográfico, das palavras<sup>137</sup>.

Nos dados analisados, tivemos uma junção com hífen de palavra composta que, segundo as convenções ortográficas, não deveria apresentar o sinal gráfico:

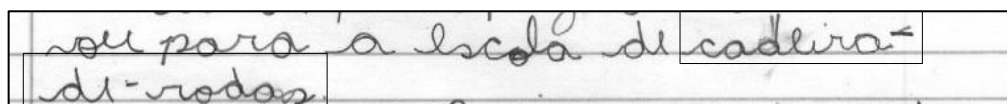


Figura 105<sup>138</sup>: Translineação NCCHCJ de palavra composta

<sup>136</sup> Leitura preferencial: (...) coisas, que nem: lavar roupa, lavar louça, fazer comida e até cuidar da casa.

<sup>137</sup> É possível notar, ainda, nesse registro, uma atuação prosódica, tendo em vista que a junção das duas palavras corresponde a uma frase fonológica. Não se constitui, porém, objetivo desta dissertação uma análise prosódica das translineações.

<sup>138</sup> Leitura preferencial: Vou para a escola de cadeira de rodas.



A palavra composta *cadeira de rodas* é formada pelo substantivo *cadeira* e pelo adjunto adnominal *de rodas*, este marca que não se trata de qualquer cadeira, mas de um tipo específico: aquela que tem rodas (não a de praia, nem a de banho, por exemplo). O adjunto denota, então, uma especificidade do substantivo. A união dos elementos adquire, assim, um valor semântico diferente de suas partes individuais, remetendo a um objeto específico do mundo. Esse funcionamento, em que palavras com sentidos individuais unem-se para constituir um sentido novo, parece ser o que provoca o registro amalgamado pelo hífen feito pela criança.

Há, também, nestes tipos de translineações não convencionais, uma junção que manifesta mais de um dos fatores anteriormente apresentados, como o registro a seguir que, ao mesmo tempo, parece marcar uma dependência entre monossílabo não acentuado e uma relação homonímica:

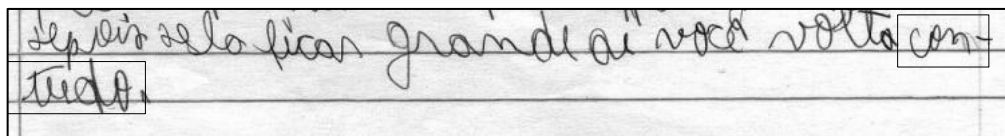


Figura 106<sup>139</sup>: Translineação NCCHCJ híbrida

O enunciado apresenta, na translineação, a palavra *com-tudo*, que pretendia o sentido de *com tudo*. A princípio, teríamos uma ocorrência de junção da preposição não acentuada *com* à palavra de conteúdo *tudo*, ou seja, a união de um monossílabo não acentuado a uma palavra fonológica, provavelmente, por uma atuação da dependência prosódica existente entre elas, que formam uma curva entoacional única na fala. O registro do hífen unindo as partes da palavra e a seleção não convencional do grafema *m* pelo *n* sugerem, também, uma relação homonímica com a conjunção adversativa *contudo*. A essas relações prosódicas e ortográficas soma-se, uma vez mais, um critério semântico. No contexto em que aparece, *com tudo* tem valor de “com força total”, por exemplo – expressões idiomáticas, que, por terem um sentido novo a partir da junção de palavras com outros sentidos isoladas, podem ter motivado a interpretação da criança de ser “um termo só”, o que justificaria, também, o uso do hífen unindo as partes que, segundo as convenções, deveriam ser separadas.

\*\*\*

<sup>139</sup> Leitura preferencial: Depois dela ficar grande, daí, você volta com tudo.

Com base nas discussões a respeito do funcionamento das translineações em enunciados escritos infantis, podemos afirmar que essas partições são indícios do entrecruzamento do oral/falado e do letrado/escrito, ou seja, são marcas da atuação de características orais e letradas que, juntas e imbricadas, constituem a escrita da criança. Dessa forma,

os fatos prosódicos e ortográficos [e semânticos] que destacamos, na medida em que marcam no produto escrito a ação da língua sobre o sujeito e deste sobre a língua, remetem essa ação à inserção simultânea do sujeito em múltiplas práticas de oralidade e de letramento (dentro e fora do contexto escolar), as quais tornam possível o acesso do sujeito escrevente não só à noção de palavra como também aos diferentes fatos de língua, tanto em seu modo de enunciação falado quanto em seu modo de enunciação escrito (CHACON, 2006, p.165).

Sendo assim, a pista linguística deixada no enunciado infantil marca a relação que o sujeito estabelece com as características fonológicas, do (seu) modo de enunciação falado, e as convenções ortográficas, do (seu) modo de enunciação escrito.

A partir das discussões realizadas neste capítulo, pudemos perceber que não há linearidade na aquisição da escrita pela criança; a todo tempo, características da língua (tanto do sistema ortográfico quanto do fonológico) envolvem a (sua) escrita, o que é notado, inclusive, pela ocorrência simultânea de registros convencionais e não convencionais ao longo de todo o processo de escolarização. Assim, a singularidade das pistas linguísticas que analisamos permite afirmar que, durante a escolarização, as convenções vão tendo cada vez mais atuação na escrita da criança; esta, por sua vez, vai adquirindo mais características normativas em seus registros, mas esses não deixam nem poderiam deixar de ser, em sua essência, heterogêneos, por terem em sua própria constituição uma relação intrínseca entre o oral/falado e o letrado/escrito, como propôs Corrêa (2004).

Em síntese, por meio das análises feitas, pudemos compreender que os registros convencionais e não convencionais de translineação presentes em enunciados escritos infantis parecem ser motivados pela atuação simultânea de características do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito, que levam a criança a “enunciar em conformidade com lugares que ocupa em outras práticas sociais” (CORRÊA, 2004, p. 19). Dessa forma, ao entrar no funcionamento simbólico da escrita, a criança deixa-se levar por ele e apresenta registros que marcam a sua relação com a linguagem.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CIRCULAÇÃO DA CRIANÇA PELO IMAGINÁRIO SOBRE A ESCRITA**

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar, longitudinalmente, a translineação (convencional e não convencional) presente em enunciados de crianças em aquisição da escrita, considerando as ocorrências dessa partição ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental e examinando tendências e particularidades envolvidas nessas ocorrências. Os resultados gerais deste trabalho mostram que, durante o processo de escolarização, há uma tendência de as crianças apresentarem mais registros convencionais e menos registros não convencionais de translineação com o passar das séries. A partir da análise indiciária dos registros interpretados como pertencentes a cada uma dessas categorias, notamos que as translineações são afetadas ora por características da organização das sílabas ortográficas e fonológicas (apresentando tanto partições que respeitam a organização interna da sílaba fonológica e o funcionamento convencional da sílaba ortográfica quanto partições que rompem com essa organização e com esse funcionamento), ora por fatores de outra natureza (relacionados à relação grafema/fonema, à segmentação e a critérios semânticos). Todas essas ocorrências envolvem especificidades que são pistas linguísticas da relação que a criança (enquanto sujeito escrevente) estabelece com a (sua) escrita e, conseqüentemente, com a linguagem.

Nesse sentido, a partir das discussões realizadas neste trabalho, podemos afirmar que registros convencionais e não convencionais de translineações podem ser interpretados como indícios da circulação da criança por práticas sociais de oralidade e de letramento.

As translineações nos enunciados escritos que analisamos deixam ver, de modo especial, a circulação da criança pelo que acredita ser a gênese da escrita. Nesse contexto, a criança foi levada a atribuir à escrita o estatuto de “representação integral do oral/falado” (CORRÊA, 2004, p. 46), como se essa escrita pudesse reproduzir, termo a termo, o falado. Como consequência, em seus enunciados, como afirma Corrêa (2004, p. 47), como vimos, há “pistas de gestos articulatórios do oral/falado em gestos gráficos do letrado/escrito”. Com base nessa afirmação, pode-se pensar que a representação da escrita pareceu ser um “tipo de mixagem entre o oral/falado e o letrado/escrito”, em que a escrita da criança buscou transcodificar o que seria típico do modo de enunciação falado, ou seja, a criança representou em gestos gráficos os gestos articulatórios, a memória sonora do falado ou o jogo argumentativo que se marca prosodicamente (CORRÊA, 2004, p. 81).

Registros dessa natureza marcaram, no enunciado infantil, uma desconstrução da ideia de que a escrita é pura, uma vez que o falado tornou-se constitutivo dessa escrita (e essa presença do falado foi notada mesmo que não houvesse uma marca linguística recuperável, pois está sempre presente na escrita). Um exemplo desse funcionamento foi observado no seguinte registro:

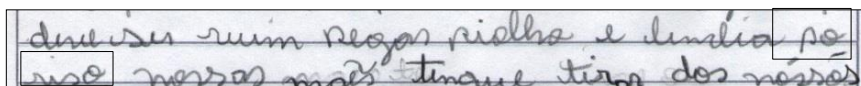


Figura 107<sup>140</sup>: Pista linguística da circulação pela gênese da escrita

Observa-se que, se considerarmos as convenções ortográficas, essa ocorrência de translineação rompe com a estrutura da sílaba ortográfica *por*, com padrão silábico CVC. No entanto, ao considerarmos a fonologia da língua, não há ruptura. Nesse registro, ocorre, então, um processo de ressilabação, como vimos no Capítulo 3, que recupera uma tendência da língua portuguesa, em que a consoante que ocupa a posição de coda do primeiro vocábulo converte-se em ataque da primeira sílaba do segundo vocábulo, quando esta se inicia por vogal (cf., BISOL, 1992, p. 93). Em *porisso*, ao invés de *por isso*, como prescrevem as normas, vemos que o arquifonema /R/, que ocuparia a posição de coda da sílaba *por*, monossílabo não acentuado, transforma-se em tepe e é grafado junto com a sílaba inicial da palavra seguinte, *isso*, redistribuindo as sílabas e mantendo o padrão silábico mais recorrente no PB. Essa busca pelo padrão CV é sinalizada, inclusive, pela ausência de uma das letras do dígrafo, o que parece mais um indício da tentativa de recuperar, na escrita, uma característica do modo de enunciação falado, tendo em vista que, na fala, há um som apenas, o que pode ter provocado a presença de uma letra para representar o dígrafo. Essa ocorrência de translineação produz um dado de segmentação não convencional, especificamente, uma hipossegmentação, característica de enunciados de criança em fase de aquisição da escrita (cf., ABAURRE, 1991; PARANHOS, 2012; TICIANEL, 2016).

Logo, essa pista linguística ilustrada na Figura 107 permite ver uma circulação da criança pelo que acredita ser a gênese da escrita, uma vez que ela é levada a organizar a sílaba com base, possivelmente, em aspectos do modo de enunciação falado, isto é, “o escrevente lida com o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita” (CORRÊA, 2001, p. 153).

<sup>140</sup> Leitura preferencial: Deve ser ruim pegar piolho e lêmnea, por isso, nossas mães têm que tirar dos nossos (...).

Vimos esse funcionamento, quantitativamente, nos momentos em que a criança partiu a sílaba considerando características fonológicas/prosódicas da língua, de forma especial, quando ocorreram: (1) partições convencionais em limites de sílaba CV, que recuperam o padrão silábico preferencial da LP (das 2010 sílabas envolvidas em translineação – 1640 convencionais totais e 370 não convencionais sem ruptura –, 1139, 56,7%, dizem respeito a esse padrão); (2) rupturas da organização silábica em padrões considerados mais complexos, por apresentarem ramificações, principalmente a coda, uma posição menos audível na pronúncia (das 135 rupturas, 56, 41,5%, foram referentes a sílabas não canônicas, dessas, 29, 54,8%, dizem respeito ao padrão CVC); (3) junções de monossílabos acentuados a palavras de conteúdo, ocasionando segmentações não convencionais em contexto de translineação (dos 70 registros com segmentações não convencionais, 49, 70%, apresentaram junções não convencionais, motivadas, principalmente, por características prosódicas).

Nos enunciados escritos analisados, pudemos observar, também, a representação que a criança faz do que imagina ser o código escrito institucionalizado. Nesses casos, a criança foi levada a representar a “escrita em seu estatuto de código institucionalizado” (CORRÊA, 2004, p. 10). Código, segundo Corrêa (2004, p. 10), é “o processo de fixação metalinguística da escrita pelas várias instituições”. Assim, código não é sinônimo de tecnologia e institucionalizado não se limita à escola (apesar de esta ser a principal promotora dessa institucionalização), uma vez que está presente em instituições não semiológicas, na própria língua (com a eleição de uma norma prestigiada) e no discurso (CORRÊA, 2004, p. 58). Em síntese, código escrito institucionalizado, segundo a abordagem do autor (2004, p. 59), busca “captar a imagem que o escrevente faz do institucionalizado para a (sua) escrita” e essa característica esteve marcada nos registros de translineação realizados pelas crianças.

As marcas linguísticas que indiciam essa circulação “reproduz[iram] a dinâmica social de institucionalização de valores para as diversas formas linguísticas” (CORRÊA, 2004, p. 165). Assim, na escrita, a criança pareceu ser afetada pela adequação do texto às normas institucionalmente prestigiadas, especialmente as recomendadas pelas escolas; com isso, a ilusão de escrita autônoma também foi reproduzida nos enunciados (os quais pretenderam um “apagamento” do falado). Frutos dessa tentativa foram, em alguns casos, representações gráficas inconsistentes/incoerentes, que resultaram de imagens extremas institucionais, como exemplificado a seguir:

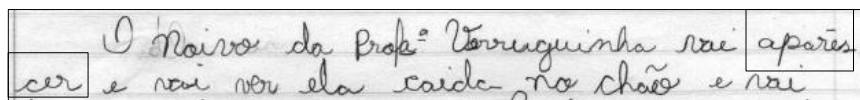


Figura 108<sup>141</sup>: Pista linguística da circulação pela representação do código escrito institucionalizado

O registro convencional da palavra, como prevê as convenções ortográficas, é *aparecer*, como discutimos no Capítulo 3, em que há uma correspondência, no ataque da sílaba final, entre o grafema *c* e o arquifonema /S/. Essa correspondência parece não afetar o registro da criança<sup>142</sup>, que insere um dígrafo no vocábulo, propondo uma coda para a penúltima sílaba ortográfica da palavra, alterando o padrão silábico ortográfico de CV (*re*) para CVC (*res*)<sup>143</sup>. Destaca-se que, ao translinear nesse lugar, a criança realizou a separação convencional do dígrafo criado, que, segundo as normas, deve mesmo ser partido. Pode-se afirmar, então, que houve uma tentativa de alçamento à escrita institucionalizada, uma vez que, ao registrar um dígrafo não previsto, a criança pareceu marcar “um padrão formal ao qual imagina estar rigorosamente seguindo” (CORRÊA, 2004, p. 61), tentativa essa reafirmada com a translineação realizada convencionalmente.

De forma quantitativa, esse funcionamento das translineações infantis foi observado, especialmente, nos momentos em que: (1) a criança realizou translineações convencionais em sua totalidade, atendendo às exigências das convenções ortográficas e ao esperado pela instituição escolar (das 1356 translineações encontradas nos enunciados, 941, 69,4%, apresentaram essa característica); (2) a criança utilizou o hífen para marcar a dependência entre as partes da palavra translineada, mesmo sem ter aprendido formalmente, em contexto escolarizado, o estatuto e a função desse sinal, alçando, assim, ao registro do código escrito institucionalizado (das 1356 translineações, 1048, 77,29% – 941 convencionais e 107 não convencionais – foram realizadas com hífen).

Observamos, ainda, que os registros de translineação produzidos pelas crianças apresentam uma relação dialógica com o já falado, com o já ouvido, com o já escrito e com o já lido (CORRÊA, 2004), denotando o contato delas com toda a experiência oral e letrada obtida em suas práticas sociais. Essa relação, como postulou Corrêa (2004), parte da concepção dialógica que envolve a constituição da linguagem e da escrita.

<sup>141</sup> Leitura preferencial: O noivo da Prof.<sup>a</sup> Verruguinha vai aparecer e vai ver ela caída no chão e vai (...).

<sup>142</sup> O próprio sistema ortográfico da LP provoca esse efeito de não reconhecimento da correspondência, uma vez que o mesmo fonema, nesse contexto, pode ser representado por vários grafemas, como exposto no Quadro 14.

<sup>143</sup> Destaca-se que, fonologicamente, não há uma alteração no padrão silábico, pois o grafema *sc* corresponde ao som do fonema /s/. Vemos, então, como afirmou Corrêa (2004, p. 10), uma “contraposição” à “tentativa de representação da escrita em sua suposta gênese”, afinal, a criança não parece reproduzir, nesse registro, uma característica da oralidade, mas uma possibilidade da própria escrita.

Essa característica dialógica dessas translineações possibilita recuperar os postulados de Bakhtin (2003), em sua perspectiva discursiva, para quem toda enunciação (falada e escrita) dialoga sempre com enunciações anteriores. Assim, todo enunciado constitui-se a partir da interação entre: (a) as enunciações anteriores, uma vez que aquele que se dispõe a enunciar não é o criador uno daquele enunciado e está sempre resgatando os dizeres do outro (para reafirmá-los, reelaborá-los, refutá-los etc.); (b) o exterior e o interior, sendo que aquele é o centro organizador deste; (c) os interlocutores, pois toda palavra é proferida de alguém (locutor) para alguém (interlocutor), seja este real ou imaginado: o outro – as escolhas do locutor dependerão do papel atribuído ao seu interlocutor. Todo enunciado pode, portanto, ser considerado “produto do já-dito” (CORRÊA, 2004, p. 230).

Em relação à escrita, então, vimos, como afirmou Corrêa (2004, p. 232), que é “um tipo particular de enunciação em que relações com o mundo e com o falado se dão no próprio processo de escrever”, o que caracterizou “a representação que o escrevente [a criança] faz da relação escrita/mundo e escrita/falado”, com base em sua circulação social.

Essa concepção dialógica relaciona-se, também, com os postulados de Authier-Revuz (2004), que afirmam que todo discurso figura como produto do interdiscurso, apresentando, portanto, uma heterogeneidade constitutiva. Acontece que, ao negociar com essa heterogeneidade constitutiva, o sujeito (nesse caso, criança escrevente) deixa pistas que marcam uma relação com o exterior, permitindo a existência de uma heterogeneidade mostrada<sup>144</sup>. Dessa forma, “o caráter dialógico intrínseco à utilização da linguagem” nos permitiu, por meio das marcas linguísticas, que foram reunidas em tendências e regularidades, observar “fragmentos indicativos de interação” (CORRÊA, 2004, p. 236). A translineação registrada no enunciado a seguir exemplifica esse funcionamento:

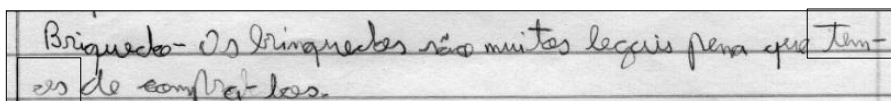


Figura 109<sup>145</sup>: Pista linguística da circulação pela dialogia com o já falado/escrito

Ao translinear o verbo *temos*, conjugado na primeira pessoa do plural do presente do indicativo, o escrevente faz uma ruptura na organização interna da sílaba ortográfica, mudando os padrões de CV e CVC para CVC e VC. Nota-se, a partir desse enunciado, uma

<sup>144</sup> Nem sempre essa heterogeneidade será linguisticamente marcada nos enunciados escritos, mas isso não quer dizer que ela não esteja ali, afinal, é constitutiva dessa escrita. A marca linguística, aquilo que é mostrado, é apenas um indício que permite recuperar essa heterogeneidade.

<sup>145</sup> Leitura preferencial: Brinquedo – os brinquedos são muito legais, pena que temos de comprá-los.

circulação dialógica da criança pelo já falado/escrito, uma vez que, quando propõe essa partição, gera duas palavras monossilábicas: *tem* (verbo *ter* conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo) e *os* (artigo definido), o que permite inferir que a interação com as práticas sociais de oralidade e de letramento levou a criança a circular pela existência dessas duas palavras, que têm funções separadas na língua portuguesa, o que emerge em seu enunciado. Logo, para ela, a translineação nesse lugar não marcaria uma ocorrência não convencional ou uma ruptura na organização interna da sílaba, mas uma representação da relação escrita/mundo (por trabalhar com possibilidades de escrita da língua, tendo como suporte sua circulação social) e escrito/falado (uma vez que o registro “não passa de remissões orientadas por um universo de referências bastante restrito e excessivamente preso ao imaginário acerca de certos espaços sociais” – CORRÊA, 2004, p. 75).

Quantitativamente, foi possível observar a dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido, de modo especial, em translineações em que as crianças: (1) romperam estruturas silábicas em lugares que suscitam relações homonímicas, por um efeito de reconhecimento, nos limites de uma palavra, de palavras possíveis da língua (sendo que, das 135 rupturas, 38, 28,15%, apresentaram essa característica); (2) oscilaram no registro gráfico do fonema, registrando-o com um grafema não correspondente e trabalhando com as possibilidades do sistema ortográfico, fruto de sua circulação por práticas sociais que envolvem os modos de enunciação falado e escrito (das 1356 translineações do nosso *corpus*, 149, 10,98%, marcaram oscilação na relação grafema/fonema); (3) apresentaram problemas na relação grafema/fonema que afetaram a translineação, tendo em vista que a presença do que as convenções denominam erro ortográfico, assim como a ruptura, pode ter sido motivada por um efeito de reconhecimento, no limite partido ou em seu complemento, de uma palavra (das 149 translineações com relação grafema/fonema comprometida, 36, 24,16%, mostraram essa característica).

Esses enunciados com características dialógicas, a partir das pistas linguísticas, deixaram ver a heterogeneidade mostrada, ressaltando que, nesses momentos, a criança relacionou-se, dialogicamente, com outros textos, outros enunciadores, com o leitor e com a própria língua (CORRÊA, 2001, p. 153), elementos que constituem a representação que faz da (sua) escrita.

Dessa forma, quando a criança, por meio de registros de translineação, representou a gênese da escrita, representou o código escrito institucionalizado e/ou dialogou com o já falado/escrito, um imaginário acerca da (sua) escrita foi construído nos enunciados compostos; assim, ao se relacionar com a linguagem, a criança recuperou, no registro gráfico,



características de seu trânsito por práticas sociais de oralidade e de letramento, que produziram uma escrita, em sua essência, heterogênea.

As análises das translineações aqui realizadas permitem ressaltar, por fim, que há questões linguísticas e discursivas, muitas vezes interpretadas como erro ou distúrbio, se vistas em outros contextos ou por outras perspectivas teóricas, envolvidas no que sistematicamente se pode chamar de translineação em acordo com as convenções ortográficas. Desse modo, evidencia-se que o produto final pode ocultar um processo conflituoso que resultou em um acerto, marcando as híbridas relações que o sujeito estabelece com a linguagem durante a aquisição da escrita formal. É válido destacar, também, que, nas salas de aula, muitas vezes, ocorre uma supervalorização do “problema”, ou seja, o que é mais saliente ao professor é o erro ortográfico cometido pelo aluno (como a seleção não convencional de grafema ou a junção não permitida de palavras), deixando de considerar que, envolvido nesse erro, há uma ocorrência convencional de translineação, que mostra a circulação complexa da criança por práticas linguísticas.

Nossos resultados possibilitam postular que “erro” e “acerto” são meras nomenclaturas, que subestimam ou supervalorizam uma escrita que, na verdade, está (e estará sempre) em constituição e, portanto, desenvolve-se de forma não linear (uma vez que uma ocorrência de erro pode esconder um acerto e um registro certo pode esconder um processo conflituoso), em que a todo tempo o sujeito relaciona-se com a linguagem e, por meio das pistas linguísticas registradas em seus enunciados, marca uma escrita constitutivamente heterogênea.

## 6 REFERÊNCIAS

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, p. 203-17, 1991.

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In.: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1999.

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In.: HERMANDORENA, C. L. M. (Org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Editora Pelotas, 2001, p. 65-85.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Cenas de aquisição da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

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

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português – Língua e literatura**. São Paulo: Moderna, 2003.

ANDRÉ, H. A. de. **Conversar, ler e escrever – 3ª série**. São Paulo: Moderna, 1990.

ANDRÉ, H. A. de; BUENO, M. J. T. **Conversar, ler e escrever – 2ª série**. São Paulo: Moderna, 1990.

ARAÚJO, A. M. de.; MARUYAMA, T. A hifenização em português. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 90-107, jan./jun. 2015.

AULETE. **Translineação**. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/translinea%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Editora Lacerda, 2009.

BISOL, L. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 23, p. 83-101, 1992.

BISOL, L. O sândi e a ressilabação. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 159-168, jun. 1996.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In.: CASTILHO, A. T. (Coord.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume VII: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013. p.21-53.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Ápis**: língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2014.

BRASIL. **Currículo do ensino fundamental** – anos iniciais. Brasília: MEC, 2008.

BUSARELLO, R. **Dicionário básico Latino-Português**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Unicamp, 1981.

CAGLIARI, L. C. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 27, p. 103-111, jul./dez. 1994a.

CAGLIARI, L. C. O que é a ortografia. In: SEMINÁRIO DO GEL, 23., 1994, São Paulo. **Anais de Seminários do GEL**. São Paulo: CNPq, GEL, USP, 1994b. v. 1. p. 552-559.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Quantidade e duração silábicas em Português do Brasil. **Delta**, v. 14, n. especial, 1981.

CALLOU, D.; SERRA, C. Variação do rótico e estrutura prosódica. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 14, n. Especial, p. 41-57. 2012.

CAPRISTANO, C. C. Letramento, alfabetização e escrita. Não datado. Não paginado.

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

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007b.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e se ensina na escola. **Cadernos de educação** (UFPel), Pelotas, v. 35, p. 171-193, 2010.

CAPRISTANO, C. C. Fonologia e escrita. In.: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. (Orgs.). **Fonética e fonologia**. Maringá: Eduem, 2011.

CAPRISTANO, C. C.; NOTARI, V. F. **O registro do hífen na aquisição da escrita**. No prelo.

CAPRISTANO, C. C.; TICIANEL, G. F. Discurso direto e hipossegmentações na escrita infantil. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 233-259, jan./jun. 2014.

CÂMARA Jr., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

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

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais, **Letras de hoje**, Porto Alegre. v. 39, nº. 3, p. 223-232, 2004.

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, 2006. p.155-167

CHACON, L. Para além de vínculos diretos entre características fonético segmentais e ortográficas na escrita infantil. **Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.215-230, jan./jun. 2008.

CHACON, L. **Erros ortográficos e características da sílaba na escrita infantil**. No prelo.

CHACON, L.; BERTI, L. C. Ocorrências de coda silábica simples na escrita infantil. In: MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M.; FINGER, I.; AMARAL, L. I. C. do (Orgs.). **Estudos da linguagem – VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. 1. ed. EDUCAT: Pelotas, 2008. p. 273-289.

COELHO, B. de C. **Transposições ortográficas e estrutura da sílaba na escrita infantil**. 84p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In.: MARCUSCHI, L. A. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 625-648, jul./dez. 2010.

CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro, L&PM, 2008.

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

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon Informática, 2007.

CUNHA, A. P. N. da. MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, 53 (1), p. 127-148, 2009.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. Edição especial, n. 1, 2007.

DONADEL, G. Breve reflexão acerca da escrita: a natureza das segmentações não convencionais. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, p. 201-219, jun. 2011.

FARACO, C. A. Mudanças ortográficas no horizonte. In.: BARONAS, R. L. (Org.). **Do acordo à reforma ortográfica: reflexões linguísticas e discursivas**. São Carlos – SP: Pedro e Paulo Editores, 2010. p. 43-65.

FARES, D. Diferença entre “dividir” e “repartir”. **Recanto das Letras**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/4381976>>. Acesso em 19 jun. 2016.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In.: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODY, J. **La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage**. Paris: Minuit, 1979.

GOULART, C. M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 157-175, jul. 2000.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2009.

KAUFMAN, A. M. No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía. **Lectura e vida**. Delaware, IRA, 1998.

LEDUR, P. F. **O português hoje**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

MACHADO, T. H. S. **Rasuras ligadas à segmentação de palavras na escrita infantil**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento. In.: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades e retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MICHAELIS. **Translineação**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=translinea%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MIRANDA, A. R. M. **Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico**. [2017]. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Aspectos-da-escrita-espont%C3%A2nea-e-da-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-o-conhecimento-fonol%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

MIRANDA, A. R. M.; SILVA, M. R. da.; MEDINA, S. Z. **O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição.** [2017]. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/lec/02\\_05/Ana.pdf](http://coral.ufsm.br/lec/02_05/Ana.pdf)>. Acesso em 28 set. 2016.

MARSICO, M. T. et al. **Marcha criança:** língua portuguesa – 2ª série, 3º ano. São Paulo: Scipione, 2008.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In.: SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, N. C. A translineação em textos infantis. **Revista de Letras**, São Paulo, v.1/2, n. 22, p. 14-24, jan./jun. 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology.** Dordrecht: Foris Publications, 1986.

NOTARI, V. F. A criança e o hífen: encontros e desencontros no processo de aquisição da escrita. CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO MÚLTIPLOS OLHARES (CONALI), 4., 2013. **Anais...** Maringá, 2013.

OLSON, D. R. From Utterance to Texto: the Bias of Language in Speech na writing. **Harward Educational Review**, v. 47, n. 3, p. 257-281, ago. 1977.

PARANHOS, F. C. “Com versando” sobre segmentação não-convencional de palavra em textos do Ensino Fundamental II. **Linguagem em foco**, v. 4, n. 2, p. 27-40, 2012.

PARANHOS, F. C. Segmentação não-convencional de palavras em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental: uma análise prosódica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (2), p. 583-593, maio-ago. 2013.

PAULA, I. F. V. **Movimentos na escrita inicial de crianças:** um estudo longitudinal de hipersegmentações. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

PAVÃO, V. Dislexia e disortografia: a importância do diagnóstico. **IGT na Rede**, Rio de Janeiro, RJ, 2005. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs/viewarticle.php?id=50>>. Acesso em: 21 set. 2015.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PEREIRA, S. Concordância com a gente à luz da Morfologia Distribuída. 2003. Disponível em: <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30852294/Pereira\\_2003\\_APL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1485213155&Signature=dYGIR3X](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30852294/Pereira_2003_APL.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1485213155&Signature=dYGIR3X)>

ZyJ4OYjjSXHVZLUA3TIE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D2003.\_A\_concordancia\_com\_a\_gente\_a\_luz\_d.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2017.

PRIBERAM. **Translineação.** Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/translinea%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SCHERRE, M.M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle:** variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, A. **Alfabetização:** a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudo e guia de exercícios. 10. ed. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TENANI, L. E. A grafia dos erros de segmentação não convencional de palavras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, [35], p. 247-269, jan./abr. 2010.

TENANI, L. E. **Aspectos segmentais e prosódicos da escrita de crianças e adolescentes:** evidências de relações entre enunciados falados e escritos. Relatório científico final de projeto de pesquisa apresentado à FAPESP, 44p., 2011a.

TENANI, L. E. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo ii do ensino fundamental. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.2, p. 91-119, jul./dez. 2011b.

TENANI, L.; FIEL, R. P. Hipersegmentação de palavras em textos do EFII: características prosódicas gerais. **Linguagem**, São Carlos, v. 26, n. 2, 2016.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, 1994, v. 26, p. 49-62.

TICIANEL, G. F. **Discurso direto e hipossegmentações na aquisição da escrita.** 199 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. Homonímia, mundos textuais e humor. **Organon**, v. 9, n. 23, 1992.

VILARINHO, S. "Por que / Por quê / Porque ou Porquê?". **Brasil Escola.** Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/por-que.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

XATARA, C. M. Tipologia das expressões idiomáticas. **Alfa**, São Paulo, 42, 169-176, 1998.

ZORZI, J. L. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau**. Campinas. 1997. 124f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.