

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

JANAINA DE OLIVEIRA PIMENTEL

**HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO: a influência da hierarquia prosódica nas
segmentações não-convencionais produzidas por alunos do 6º ano do ensino
fundamental**

TERESINA-PI

2016

JANAINA DE OLIVEIRA PIMENTEL

HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO: a influência da hierarquia prosódica nas segmentações não-convencionais produzidas por alunos do 6º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ailma do Nascimento Silva

**TERESINA-PI
2016**

P644h Pimentel, Janaina de Oliveira.

Hipo e hipersegmentação: a influência da hierarquia prosódica nas segmentações não-convencionais produzidas por alunos do 6º ano do ensino fundamental / Janaina de Oliveira Pimentel.
175f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, 2016.
“Orientador(a): Prof. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Ensino de Escrita. 2. Hípossegmentação. 3. Hipersegmentação.
I. Título.

CDD: 469



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

JANAÍNA DE OLIVEIRA PIMENTEL

"HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO: a influência da hierarquia prosódica nas segmentações não- convencionais produzidas por alunos do 6º ano do ensino fundamental "

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quatorze horas, do dia 4 de novembro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Ailma do Nascimento Silva– UESPI
(Orientadora)

Professor Dr. José Sueli de Magalhães – UFU
(1º examinador)

Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI
(2º examinador)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

Dedico esta dissertação a Antônio Filho e a Ana Sofia, os maiores motivadores deste sonho!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em todas as horas me ajudando a superar o cansaço e as dificuldades;

Aos meus filhos, por terem compreendido a minha ausência e me dado força para continuar seguindo rumo aos meus sonhos;

À professora Ailma do Nascimento, pela orientação, e por ser um exemplo de profissional;

Aos meus colegas, Antônio, Clemilda e Tatiane que estiveram ao meu lado, na Universidade e fora dela;

À UESPI, pela adesão ao Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS;

À Capes, pela bolsa concedida.

RESUMO

Neste estudo, apresentou-se a descrição e análise de dados de segmentação não-convencional encontrados em textos espontâneos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Entende-se por erros de segmentação os fenômenos hipossegmentação - junção de palavras que deveriam ser grafadas separadas, hipersegmentação - inserção de espaço no interior de palavras segmentando-as em duas ou mais partes e hibridismo - a ocorrência simultânea de hipo e hipersegmentação em uma mesma estrutura. Embora estes processos sejam característicos da aquisição da língua escrita eles ainda são produzidos com muita frequência em anos posteriores à fase de aquisição dessa modalidade. Desse modo, buscou-se entender o porquê de os alunos no 6º ano, ainda produzirem erros de segmentação. Para isso, o *corpus* foi constituído por 55 (cinquenta e cinco) textos que apresentaram 285 (duzentos e oitenta e cinco) ocorrências dos processos investigados. Objetivou-se com a compreensão desses fenômenos, oferecer a professores do Ensino Fundamental, o entendimento sobre os mecanismos da língua, sobretudo dos processos fonológicos que podem favorecer as segmentações indevidas, bem como uma proposta de intervenção que trabalhe esses fenômenos. O subsídio teórico foi constituído pelos estudos de Bisol (2005), Nespor e Vogel (1986) Kato (1987), Faraco (2012), Cangemi (2014), Cunha (2004), Collischonn (2005), Tenani (2011) e Brandão (2015). Os resultados obtidos demonstraram grande produtividade de dados de hipersegmentação, 165 ocorrências, contra, 107 casos de hipossegmentação e apenas, 13 ocorrências híbridas - estruturas que apresentam simultaneamente hipo e hipersegmentação. A partir das descrições e análises feitas, constatou-se que a palavra gramatical (ou clítico) constituiu a maior parte dos dados de segmentação não-convencional nos dois tipos de processos. Dessa forma, depreendeu-se que a dificuldade em reconhecer essas palavras como autônomas favoreceu, na turma investigada, as ocorrências de segmentação não-convencional. A par dessa constatação, foram elaboradas atividades que visam a conscientizar os escreventes de que as palavras gramaticais (ou clíticos) são palavras, apesar de não possuírem independência fonológica e nem sintática, criando situações que levam os alunos a refletirem sobre o funcionamento desses elementos na língua escrita.

Palavras-chave: Ensino de escrita. Hipossegmentação. Hipersegmentação. Hibridismo.

ABSTRACT

The present study shows the description and analysis of non-conventional segmentation data found in spontaneous texts from students of the 6th year of Elementary School. Segmentation faults are understood as the phenomena of hyposegmentation - junction of words that should be separately spelled, hypersegmentation - insertion of space within words segmenting them in two or more parts and hybridism - the simultaneous occurrence of hyposegmentation and hypersegmentation in the same structure. Although those processes are characteristic of written language acquisition, they are still often produced in the coming years after the acquisition. Thus, we sought to understand why students in the 6th year still produce segmentation faults. For this, the corpus consisted of 49 (forty-nine) texts that presented 285 (two hundred and eighty-five) occurrences of the investigated processes. It was intended the understanding of those phenomena in order to offer to Elementary School teachers the understanding of language mechanisms, especially the phonological processes that may encourage inappropriate segmentations as well as an intervention proposition that cope with the referred phenomena. The theoretical bases were constituted by the studies of Bisol (2005), Nespor and Vogel (1986), Kato (1987), Faraco (2012), Cangemi (2014), Cunha (2004), Collischonn (2005), Tenani (2011) Brandão (2015). The results demonstrated high productivity of hypersegmentation, totalizing 165 occurrences, against 107 hyposegmentation ones, and only a number of 13 hybrid events - structures which have both hypo and hypersegmentation processes. The descriptions and analyses indicated that the grammatical word (or clitic) was the most unconventional segmentation in both types of processes. Therefore, it was verified that the difficulty in recognizing the words as autonomous ones, in the investigated group, led to the unconventional segmentation occurrences. Moreover, activities were developed with the purpose to teach the writers that grammatical words (or clitics) are words, despite the lack of phonological independence as well as syntactical one, aiming to create situations which lead students to reflect on the functioning of such elements in written language.

Keywords: Writing Teaching. Hyposegmentation. Hypersegmentation.

ABREVIações E SÍMBOLOS UTILIZADOS

I: Frase entoacional

ϕ : Frase fonológica

C: Grupo clítico

ω : Palavra fonológica

Σ : Pé

σ : Sílaba

U: Enunciado

Outros

EF: Ensino Fundamental

LP: Língua Portuguesa

* : Proeminência métrica

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	fala e escrita.....	24
QUADRO 2:	vogais em contexto de sílaba tônica.....	31
QUADRO 3:	vogais na posição tônica.....	31
QUADRO 4:	vogais tônicas em contexto de consoante nasal.....	32
QUADRO 5:	vogais pretônicas.....	32
QUADRO 6:	vogais postônicas não finais.....	32
QUADRO 7:	apagamento das postônicas não-finais em palavras proparoxítonas.....	33
QUADRO 8:	outras alterações nas vogais postônicas não-finais.....	33
QUADRO 9:	vogais em posição postônica final.....	34
QUADRO 10:	neutralização das vogais em posição postônica final.....	34
QUADRO 11:	vogal postônica em sílaba travada.....	34
QUADRO 12:	as consoantes da Língua Portuguesa.....	35
QUADRO 13:	padrão silábico da Língua Portuguesa.....	51
QUADRO 14:	formação interna dos constituintes de sílabas complexas da Língua Portuguesa.....	51
QUADRO 15:	Informantes e ocorrências de dados de segmentações não-convencionais.....	79
QUADRO 16:	frequência dos alunos na coleta dos dados.....	80
QUADRO 17:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S1.	86
QUADRO 18:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S2.	90
QUADRO 19:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S3.	93
QUADRO 20:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S4.	96
QUADRO 21:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S5.	100
QUADRO 22:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S6.	103
QUADRO 23:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S7.	106
QUADRO 24:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S8.	108
QUADRO 25:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S9.	110
QUADRO 26:	ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S10.....	114
QUADRO 27:	ocorrências de hipossegmentação.....	117
QUADRO 28:	ocorrências de hipersegmentação.....	126

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	47
FIGURA 2	76

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S1.....	86
GRÁFICO 2	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S2.....	90
GRÁFICO 3	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S3.....	93
GRÁFICO 4	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S4.....	96
GRÁFICO 5	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S5.....	100
GRÁFICO 6	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S6.....	103
GRÁFICO 7	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S7.....	105
GRÁFICO 8	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S8.....	108
GRÁFICO 9	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S9.....	110
GRÁFICO 10	Percentuais de ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos S10.....	113
GRÁFICO 11	Percentual geral das ocorrências.....	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A ESCRITA E A SUA RELEVÂNCIA SOCIAL.....	16
2.1	Um breve histórico da escrita.....	16
2.2	O valor da escrita.....	19
2.3	A aprendizagem da escrita.....	21
2.4	A relação entre oralidade e escrita.....	24
2.5	As características gerais dos sistemas fônico e gráfico da Língua Portuguesa.....	30
2.5.1	Os sons das vogais.....	30
2.5.2	As consoantes.....	35
2.5.3	Características do sistema gráfico da Língua Portuguesa.....	36
2.6	Hipossegmentação, hipersegmentação e hibridismo: segmentações não-convencionais da escrita.....	40
2.6.1	Hipossegmentação.....	40
2.6.2	Hipersegmentação.....	40
2.6.3	Hibridismo.....	41
3	A PROSÓDIA E A SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA.....	44
3.1	A fonologia prosódica.....	44
3.2	Os constituintes prosódicos.....	46
3.2.1	Sílaba.....	48
3.2.1.1	A relação entre sílaba e acento nos processos fonológicos de juntura.....	53
3.2.2	Pé métrico.....	56
3.2.3	Palavra fonológica.....	58
3.2.4	Grupo clítico.....	62
3.2.5	Frase fonológica.....	64
3.2.6	Frase entonacional.....	65
3.2.7	Enunciado.....	67
3.3	Estudos sobre as segmentações não-convencionais verificadas na escrita de alunos em fases distintas da educação básica.....	68
3.3.1	A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia (CUNHA, 2004).....	68
3.3.2	Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA (FERREIRA, 2011).....	71
3.3.3	A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental (TENANI, 2011).....	72
3.3.4	Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II (BRANDÃO, 2015).....	72
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	74
4.1	Caracterização da pesquisa.....	74
4.2	Campo de pesquisa.....	76
4.3	Caracterização da turma.....	78

4.4	Instrumentos de coleta de dados.....	80
4.5	Categorias de análise.....	84
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
5.1	Apresentação e descrição dos dados.....	85
5.1.1	Sujeito 1.....	85
5.1.2	Sujeito 2.....	90
5.1.3	Sujeito 3.....	93
5.1.4	Sujeito 4.....	96
5.1.5	Sujeito 5.....	99
5.1.6	Sujeito 6.....	102
5.1.7	Sujeito 7.....	105
5.1.8	Sujeito 8.....	108
5.1.9	Sujeito 9.....	110
5.1.10	Sujeito 10.....	113
5.2	Os dados de segmentações não-convencionais e os constituintes prosódicos.....	115
5.2.1	Percentual de segmentações não-convencionais encontradas nos textos dos alunos.....	116
5.2.2	Hiposegmentações.....	117
5.2.2.1	Palavra gramatical + palavra fonológica.....	118
5.2.2.2	Palavra fonológica + palavra gramatical.....	122
5.2.2.3	Palavra gramatical + palavra gramatical.....	123
5.2.2.4	Palavra fonológica + palavra fonológica.....	123
5.2.3	Hipersegmentações.....	126
5.2.3.1	Palavra gramatical + palavra fonológica.....	127
5.2.3.2	Palavra fonológica + palavra gramatical.....	129
5.2.3.3	Palavra gramatical + palavra gramatical.....	130
5.2.3.4	Palavra fonológica + palavra fonológica.....	131
5.2.3.5	Segmentação híbrida.....	132
5.3	Proposta de intervenção.....	134
5.3.1	Apresentação estrutural da proposta de intervenção.....	135
5.3.2	Sugestões para aplicação da proposta de intervenção.....	139
5.3.2	Apresentação da proposta de intervenção.....	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	162
	ANEXO A: DADOS CATEGORIZADOS.....	166
	ANEXO B: Respostas para as atividades da proposta de intervenção.....	168

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido alvo de inúmeras críticas, uma vez que o desempenho apresentado pelos alunos em exames nacionais promovidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em seus vários níveis: Alfabetização, Ensino Fundamental (EF) e Médio, tem apresentado resultados assustadores no que se refere à proficiência de leitura e escrita.

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo, tem constatado que os alunos estão terminando a educação básica sem demonstrar as competências e habilidades que, geralmente, são adquiridas nessa etapa educacional.

Um dado preocupante divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC em 2015, fundamentado em resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA 2014 - demonstrou que um em cada cinco alunos que terminam o terceiro ano (fase em que se termina o ciclo de alfabetização nas escolas) não consegue ler frases, fato que permite inferir que também não consegue escrevê-las. A situação é grave, pois gera problemas a ser sanados em anos posteriores, pois os alunos que não conseguiram êxito no processo de alfabetização nos anos iniciais (1º ao 3º ano do EF), fase na qual deveriam ter alcançado tais competências e habilidades, irão, desta forma, como reflexo dessa lacuna, necessitar de maior dedicação e preparação didática por parte dos professores, que terão como responsabilidade criar estratégias que minimizem as dificuldades apresentadas por esses alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que o aluno tenha adquirido uma competência comunicativa que lhe permita atuar de maneira competente no seu dia a dia, tendo acesso aos bens culturais e alcançando a participação plena no mundo letrado. Em outras palavras, espera-se que, ao finalizar o Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de se comunicarem adequadamente, na modalidade oral ou escrita da língua, cumprindo seu papel de cidadão atuante em qualquer esfera social, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo o seu potencial criativo mediante o uso consciente da palavra.

No entanto, constata-se que esta meta não vem sendo alcançada, o que suscita, portanto, um longo caminho pela frente a ser trabalhado em sala de aula, a fim de que esse propósito possa, de fato, apresentar êxito, e que a aprendizagem dos alunos ultrapasse os limites da escola.

Com referência a este estudo, o foco será a língua escrita, cujo domínio faz-se cada vez mais imprescindível na vida dos indivíduos. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um dos critérios importantes para inserção social no mundo letrado.

Ao se falar em língua escrita, logo surge a noção de ortografia, visto que se pressupõe que, quem escreve bem domina, se não todas, a maioria das regras ortográficas.

Nessa perspectiva, a opção por esta pesquisa surgiu a partir de interesse advindo de experiências com o ensino de produção textual em sala de aula, especialmente em turmas de sexto ano. A inquietação se deve ao fato de que o aluno nessa fase de ensino já percorreu os primeiros anos do Ensino Fundamental, o que leva a crer que ele já tenha adquirido os conhecimentos ortográficos basilares para o exercício da escrita. Entretanto, a prática docente cotidiana evidencia que muitos deles ainda não dominam sequer a escrita ortográfica.

Diante disso, dentro dos inúmeros problemas de escrita encontrados nas produções espontâneas dos alunos, verificou-se uma grande produtividade dos processos de **hipossegmentação** - que consiste na junção de palavras, em desacordo com as convenções ortográficas, como por exemplo, “amonica” (a Mônica), “sesconde” (se esconder) - **hipersegmentação** – inserção de espaços indevidos no interior das palavras, a saber, “a bafou” (abafou), “provavel mente” (provavelmente). Somam-se a esses, os processos denominados **híbridos** que consistem na realização simultânea de hipo e hipersegmentação em uma mesma estrutura: e rasofrido (era sofrido), oqua to (o quanto), siaras tando (se arrastando). Esses casos despertaram a atenção pela regularidade em que foram verificados nos textos dos alunos.

Essa regularidade constitui um indicativo da necessidade de os professores de LP conhecerem um pouco melhor o sistema fonológico de sua língua nativa, uma vez que este conhecimento pode auxiliar na percepção dos processos fonológicos

ocorridos na fala e que acabam influenciando a escrita dos alunos, inclusive as segmentações não-convencionais.

Faz-se oportuno ressaltar que, mesmo ao trabalhar em anos mais avançados, como o Ensino Fundamental maior, muitas vezes será necessário que o professor resgate conhecimentos ortográficos que deveriam ter sido assimilados em anos anteriores. Nesse sentido, ratifica-se a relevância desta pesquisa, posto que trata de um tema que persiste até mesmo nos anos finais do EF maior, podendo se estender até o ensino médio.

Nesse contexto, este estudo reuniu dados reais da escrita espontânea dos alunos do sexto ano do EF de uma escola municipal da cidade de Beneditinos-PI, e à luz das teorias que explicam a influência dos constituintes prosódicos nos processos de junção e separação indevida de palavras, verificaram-se algumas motivações que levaram à prática desses erros de segmentação encontrados e, a partir disso, desenvolveu-se uma proposta de intervenção que apresenta como objetivo auxiliar os professores na tarefa de preparar os alunos para o exercício de uma escrita que atenda às convenções de segmentação adequadas às normas ortográficas da LP.

Por meio desta pesquisa pretendeu-se verificar as questões apresentadas assim como as hipóteses levantadas pelo aluno no que diz respeito à segmentação das palavras no exercício da escrita, sobretudo averiguar qual a influência dos constituintes prosódicos nas decisões tomadas por ele ao segmentar seu texto.

O meio mais eficiente para a coleta dos dados foi a produção de textos espontâneos, pois é através deles que a criança se relaciona com a escrita, demonstrando a sua subjetividade e as hipóteses que ela pressupõe acerca dessa modalidade da língua.

Esta pesquisa teve como base teórica estudos de Bisol (2005) que abordam a hierarquia prosódica de acordo com a proposta de Nespor e Vogel (1986), Kato (1987) e Faraco (2012) que versam sobre a escrita e o seu processo de aquisição, Cangemi (2014) e Cunha (2004) que desenvolveram pesquisas referentes aos processos de junção indevida de palavras, a primeira tratou dos processos de sândi e a segunda dos processos de hipo e hipersegmentação; Collischonn (2005) que realizou estudos acerca da influência do acento nos processos de sândi, entre outros estudiosos da aquisição da escrita e da fonologia prosódica.

Com base no que foi exposto, este estudo tem como objetivo geral: Investigar as causas de hipo, hipersegmentação e hibridismo na escrita espontânea dos alunos do 6º ano do EF; e como objetivos específicos: 1. Levantar ocorrências de hipo e hipersegmentação nos textos espontâneos dos alunos do 6º ano; 2. Descrever as ocorrências encontradas; 3. Verificar a correlação dos processos de juntura e separação indevidas com os constituintes prosódicos e 4. Elaborar proposta de intervenção que minimize a ocorrência dos fenômenos hipo e hipersegmentação.

Desse modo, partiu-se da seguinte questão norteadora: Qual o motivo que leva os alunos, no 6º ano do EF, a juntar e separar indevidamente palavras nas produções escritas?

Mediante essa questão desenvolveram-se algumas hipóteses, tais como: i) O aluno ao escrever sabe que a escrita apresenta algumas separações e tenta reproduzi-las; ii) O aluno, no ato da escrita espontânea, tenta reproduzir o fluxo contínuo da fala; e iii) Os fenômenos de juntura e de separação indevidas de palavras são influenciados pelos constituintes da hierarquia prosódica.

Dessa forma, este estudo foi organizado em cinco capítulos, assim distribuídos: no primeiro, a introdução do estudo; no segundo são abordados os aspectos teóricos, versando sobre os processos fonológicos característicos da aquisição da escrita. O terceiro capítulo trata, ainda, da fundamentação teórica, abordando a fonologia prosódica e os constituintes prosódicos.

No quarto, apresenta-se a metodologia que será aplicada neste estudo, ressaltando os procedimentos empregados, como os critérios de seleção dos textos espontâneos, escolha dos sujeitos e instrumentos de coleta, como também as estratégias adotadas para descrição e análise dos dados.

No quinto, apresentam-se a descrição e a análise dos dados, a correlação entre os erros de segmentação indevida e os constituintes da hierarquia prosódica; como também a proposta de intervenção.

Para finalizar apresentam-se as Considerações Finais deste estudo.

Convém salientar que, por envolver pessoas, esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, no dia 23 de maio de 2016, tendo sido aprovado em 03 de junho do corrente ano, sob o número 54311115.3.0000.5209.

2 A ESCRITA E A SUA RELEVÂNCIA SOCIAL

Este capítulo versa sobre a escrita, uma vez que este estudo trata de fenômenos fonológicos que se configuram como problema nessa modalidade da língua. É constituído por seis subseções: um breve histórico da escrita, que traça o percurso dessa modalidade de língua desde a sua criação até os dias atuais, enfatizando o valor adquirido por ela na sociedade letrada, bem como os processos fonológicos que influenciam a escrita do aluno em fase de aquisição.

2.1 Um breve histórico da escrita

É notória a relevância da linguagem escrita no exercício das práticas sociais cotidianas. No entanto, essa modalidade de língua que é aprendida, principalmente, na escola tem sido vista com aversão pelos alunos que a classificam como atividade maçante e desinteressante.

Oliveira (2004) ressalta que a escrita não está sendo trabalhada de maneira comprometida em despertar no aluno o prazer de escrever, em conscientizá-lo de que essa é uma prática imprescindível na vida de todo e qualquer cidadão. Ela acrescenta que a escola reduz o ensino da escrita ao repassar normas gramaticais descontextualizadas e dicas para o bem escrever.

Diante disso, constata-se a necessidade de o professor de língua materna conhecer as atuais concepções de escrita, como também a complexidade que envolve esse ato.

A respeito do processo de aquisição da escrita, é importante que o docente tenha conhecimento dos aspectos fônicos da LP e que, a partir desse conhecimento, consiga criar situações que possibilitem ao aluno refletir sobre a língua falada e a complexa relação estabelecida com a língua escrita. Nesse contexto, tendo em vista que a hipo e a hipersegmentação são processos característicos da aquisição da escrita, acredita-se ser relevante para esta pesquisa, aprofundar-se nos aspectos que dizem respeito a essa aprendizagem.

É fato que o principal meio de manifestação da linguagem verbal sempre foi a oralidade, já a escrita se configura como um segundo meio de expressão, haja vista que, enquanto a oralidade existe há cerca de cem mil anos, a escrita se constitui

como uma criação recente, segundo Faraco (2012), criada há aproximadamente, apenas, cinco mil anos na Mesopotâmia.

Estudos apontam que o surgimento da escrita se deu, simultaneamente, ao surgimento de sociedades humanas mais tecnológicas. E com isso, a expansão das atividades econômicas, sociais e políticas que suscitaram a criação de sistemas gráficos que registrassem a contabilidade de atividades comerciais da época, tais como: estoque de grãos e de animais; as atividades administrativas: decisões governamentais, acordos diplomáticos; como também, o registro da cultura oral em todas as suas facetas: poemas, narrativas épicas, entre outros.

Faraco (2012) ressalta que a escrita é um desenho e, por conta disso, acaba perpetuando costumes antigos que tinham como cultura a representação do mundo através de registros figurativos. Ele destaca que com o passar do tempo a humanidade percebeu que podia também desenhar a linguagem, dessa forma, garantindo a ela seu caráter atemporal. Nesse sentido, o estudioso informa que

nesse processo, variou o elemento verbal tomado como referência. Em alguns contextos, criaram-se signos gráficos que representavam palavras (sistemas logográficos). É o caso da escrita inicial dos sumérios (desenvolvida por volta do quarto milênio antes de Cristo), dos egípcios (terceiro milênio antes de Cristo) e dos chineses (segundo milênio antes de Cristo) – a única dessas escritas antigas ainda em uso (FARACO, 2012, p. 54).

Inicialmente, o sistema de escrita era logográfico, também chamado pictográfico, e tinha semelhança com o objeto que representava, portanto estava associado à imagem. Posteriormente, transformou-se em logogramas (ou ideogramas), que se configuravam como signos abstratos que passaram a evocar a palavra sem recorrer ao desenho da imagem do objeto, dito de outra maneira, esse sistema passa, de icônico à simbólico. É importante destacar que esse sistema de escrita foi precursor da representação fonética da escrita.

Esse fato viabilizou maior funcionalidade a esse sistema de escrita, visto que muitas palavras não eram passíveis de ser representadas por figuras. Faraco (2012, p. 54) complementa esse dado histórico da escrita introduzindo que “em outros contextos criaram-se sistemas silábicos em que cada signo representa uma sílaba”, como ainda se verifica na língua japonesa. O autor defende que

para entender o processo de abstração subjacente a essa sutil mas profunda transformação, bastaria imaginar que, se a escrita do português fosse logográfica, haveria um logograma para a palavra *pé*. Com o tempo, este logograma passaria a ser usado também para representar a sílaba /pé/ em qualquer palavra como, por exemplo, a sílaba inicial de *pele*, *pedra*,

pérola. Ou seja, o signo além de sua função logográfica, teria adquirido a propriedade de representar uma sequência sonora silábica (FARACO, 2012, p. 55).

Desse modo, com vistas sempre a aperfeiçoar a funcionalidade do sistema escrito, o método silábico oferecia uma economia considerável de signos em relação à escrita logográfica. Convém ressaltar que, diferentemente dos sistemas anteriores, este estava fundamentado no plano da expressão e já encaminhava a escrita para o sistema alfabético, que tinha como elemento verbal de referência não mais às palavras ou às sílabas, mas às vogais e às consoantes. Não obstante, o autor supracitado adverte que

embora as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, isto é, as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas (FARACO, 2012, p. 55).

Nessa perspectiva, observa-se que a escrita alfabética é de base fonológica e, portanto, possui como referência a representação abstrata da articulação dos sons da língua. Esse fato se faz de suma importância para o ensino da escrita, pois muitos dos problemas verificados nos textos escritos por alunos do EF são oriundos, basicamente, da ideia de que se deve escrever exatamente como se fala.

A progressão observada nos sistemas de escrita descritos acima: logográfico, silábico e alfabético constitui a evolução de um processo de economia de signos, pois, dos três sistemas apresentados, o alfabético tem sua funcionalidade assegurada com menos de três dezenas de caracteres, enquanto no logográfico necessita-se de milhares de signos e no silábico de aproximadamente cinquenta.

Nessa conjuntura, “essa escala de economia de meios dá, obviamente, grande versatilidade e funcionalidade ao sistema alfabético, além de favorecer um domínio mais rápido da notação escrita” (FARACO, 2012, p. 60).

A partir de então, o princípio da escrita alfabética se espalhou e chegou à costa do Mediterrâneo oriental (atualmente, onde se encontra o litoral da Síria) por volta do século XV a. C, onde os escribas de Ugarit (importante centro urbano portuário da região) adaptaram os caracteres da escrita cuneiforme dos sumérios para representar, principalmente as consoantes. Aproximadamente na mesma época, os fenícios desenvolveram uma escrita alfabética que, assim como a escrita anterior, era basicamente consonântica e que serviu de fundamento para o alfabeto

hebraico, para o alfabeto grego, o qual realizou adaptações e acréscimo de letras: as vogais, que por sua vez, influenciaram o alfabeto latino (FARACO, 2012).

A criação da escrita propiciou grandes mudanças na cultura humana, dentre elas Faraco (2012) destaca que

a inscrição das leis foi dando a base para a organização de sociedades cada vez mais complexas; a fixação das crenças acabou por estruturar religiões que espalharam suas visões de mundo e preceitos de vida por grandes espaços geográficos; a escrita do imaginário favoreceu a transmigração intercultural de símbolos, valores e arquétipos, resultando numa explosiva espiral criativa; a escrita amplificou enormemente o potencial de memória da humanidade ; e, por fim, o registro do conhecimento permitiu o seu crescimento exponencial na medida em que facilitou o desenvolvimento de modos de organização intelectual mais sistemáticos e monitorados e, portanto de práticas cognitivas mais abstratas e formalizadas que levaram , por exemplo, ao desenvolvimento da matemática, das ciências e das tecnologias (FARACO, 2012, p. 61-62).

Com tanto impacto social, não é de se estranhar que a escrita tenha adquirido o prestígio que tem atualmente, uma vez que seus usos só se ampliaram com o passar do tempo. Nessa perspectiva, tendo versado sucintamente sobre a história da escrita, passa-se, a partir de agora, a tratar do valor atribuído a ela no decorrer dos anos.

2.2 O valor da escrita

Na trajetória dos **estudos linguísticos** nem sempre a modalidade escrita teve lugar de destaque. Lopes (2006) verifica que tais estudos até metade do século passado dedicavam-se a explorar a modalidade oral da língua. Esse procedimento

tinha como base argumentos que destacavam seu caráter biológico, o lugar ocupado por essa modalidade linguística na cronologia da história da humanidade e na vida mesma de cada indivíduo, além da sua natureza universal e a frequência de ocorrência do seu uso individual e coletivo que preenche um número consideravelmente maior de funções se considerada a língua escrita (LOPES, 2006, p. 20).

Isto ocorria como uma reação à gramática tradicional, que tinha como concepção de língua a que advinha da linguagem literária. Entretanto, o ensino de língua desenvolvido nas instituições escolares sempre apresentou como foco a modalidade escrita da língua. Acredita-se que essa preferência se deve ao fato, de que,

embora a escrita seja uma invenção relativamente recente na história da humanidade, foi inventada em decorrência da necessidade humana de ampliar as suas possibilidades de comunicar-se com seus pares e, nas sociedades em que é adotada, permeiam quase todos os domínios nos

quais as pessoas transitam cotidianamente e, por força de fatores de ordem histórica e sociocultural tem conquistado enorme prestígio, chegando mesmo a ter prioridade se comparada à língua oral (LOPES, 2006, p. 20).

Devido a essa condição de prestígio concedida à escrita, passou-se a associar a ela a noção de linguagem formal, representando, assim, a língua-padrão ancorada na gramática normativa considerada como correta e ideal, desconsiderando os outros usos dessa modalidade, fato que tornou o seu exercício cada vez mais distante da realidade da maioria dos alunos da rede pública de ensino, haja vista que ao se depararem com a linguagem ensinada na escola acreditam, muitas vezes, que não dominam a própria língua, e que, portanto, não conseguem aprender a escrita.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a gramática com a qual a escrita está relacionada dita as regras do bem escrever percebe-se que “os desvios do padrão linguístico são considerados fenômenos marginais, inaceitáveis e evitados até mesmo na fala de quem se considera versado nas letras” (LOPES, 2006, p. 21), uma vez que de acordo com o exposto, a escrita passa a normatizar até mesmo a fala. Tal prestígio, verifica Lopes (2006), não é decorrente das características materiais da escrita, mas sim do valor social atribuído àqueles que a dominam, fato que leva ao seu caráter restritivo. Tanto é, que fica fácil verificar que quem desconhece a modalidade escrita nessa sociedade letrada, coexiste com “a exclusão e/ ou a pobreza e/ ou a ser explorado e com limites para o exercício da cidadania” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 29).

Nesse contexto, a escola é vista como o lugar em que ocorre o aprendizado da escrita, que “representa a aquisição de um bem cultural significando um certo prestígio decorrente do processo de escolarização” (ENDRUWEIT, 2009, p. 35), por conta disso, essa instituição é a maior agenciadora da escrita no meio social e, portanto, tem como função primordial, inserir a criança no mundo da escrita, de modo que ela consiga utilizar de maneira eficiente, essa modalidade de língua sempre que for necessário. A esse respeito, Faraco (2012) argumenta que,

a instituição escolar, em qualquer dos seus formatos históricos, é fruto da criação da escrita e existe milenarmente para dar acesso ao código gráfico e, principalmente, para transmitir a cultura letrada. Podemos dizer, então, que escrita, escola e cultura letrada estão historicamente em relação simbiótica (FARACO, 2012, p. 62).

O avanço nos usos da escrita favoreceu a expansão e a disseminação de peculiaridades dessa modalidade, tais como: a direção da progressão da escrita (se

da esquerda para direita ou vice-versa), a configuração das páginas, as composições gráficas das letras, entre outras, que o autor supracitado chamou de tradições discursivas (FARACO, 2012). Para ele, aprender a escrita pressupõe aprender todas essas tradições discursivas e, por tratar-se de uma complexa experiência cognitiva, não se reduz ao domínio do alfabeto. Perpassa, sobretudo, a ampliação da percepção dos usos sociais da escrita, que é mediado pelo adulto, sejam os pais ou os professores, como também pelo contato com livros, revistas, jogos, etc.

Diante disso, a ausência dessas mediações impacta, negativamente, o processo de alfabetização e se configura como um dos principais agravantes do fracasso escolar da rede pública de ensino, haja vista que grande parte desse alunado é oriundo de famílias pouco letradas em que tais experiências não são vivenciadas. “Temos que reconhecer que ainda nos falta uma pedagogia de alfabetização de crianças oriundas de meio social pouco letrado, adequadamente inserida numa pedagogia do letramento” (FARACO, 2012, p. 64).

Na próxima subseção, pondera-se a aquisição da escrita, pois os processos fonológicos que constituem objeto de estudo desta pesquisa são recorrentes, principalmente, nessa fase inicial de aprendizagem.

2.3 A aprendizagem da escrita

Ensinar a usar a linguagem e a entender como ela funciona no mundo atual é função crucial na formação do cidadão. Dessa forma, um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa consiste em criar situações para que o aluno desenvolva a sua competência comunicativa de maneira eficiente, atendendo às demandas da sociedade na qual está inserido. Quanto à modalidade escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) estabelecem que,

se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra - também por escrito - para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem - os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas - como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever (PCN, 1997, p. 48).

Nesse sentido, constata-se que a escrita constitui um conhecimento imprescindível para participação dos indivíduos nas atividades sociais do dia a dia, assim como na aquisição de conhecimento nas diversas áreas. O seu domínio é visto como um divisor social dado o prestígio que é direcionado a esta modalidade da língua.

Ao iniciar a vida escolar, a criança tem como grande desafio a aquisição da linguagem escrita, que circunda o universo no qual ela está inserida. Isso permite salientar que mesmo de uma maneira inconsciente, já possui algumas concepções acerca dessa modalidade. Todavia, será na escola que ela sistematizará esse conhecimento. Nessa perspectiva, ressalta-se que

o grande desafio do professor de Língua Portuguesa é ensinar uma língua já conhecida e dominada pelos seus alunos. A criança chega à escola com uma gramática adquirida e com vocabulário até então suficiente para expressar suas necessidades. Ao entrar na escola, ela já traz consigo toda uma experiência linguística adquirida no seu dia a dia e já utiliza regras próprias do dialeto de sua comunidade. Aos professores cabe a responsabilidade de respeitando a língua já adquirida, mostrar ao aluno a importância de conhecer as diversas possibilidades de uso da língua, em suas mais variadas vertentes (GOMES, 2009, p. 37).

Ao principiar o trabalho efetivo com o uso da escrita, a criança começa a testar hipóteses acerca do modo como se desenvolve a grafia das palavras. Uma das hipóteses mais utilizadas pelo aprendiz no processo de aquisição da escrita é a que reproduz nela a sua fala. Isso, segundo Massini-Cagliari (1999), deve-se ao fato de que as relações estabelecidas entre letras e sons na fala, são diferentes das relações entre sons e letras na escrita, pois uma palavra pode ser pronunciada de diversas maneiras, porém, deve ser escrita de uma única forma que é a estabelecida pela ortografia.

Kato (1987, p. 11) ressalta que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que na fase inicial é a escrita que tenta representar a fala”. Ao ressaltar a parcialidade isomórfica entre as duas modalidades da língua, a autora baseia-se no fato de que ambas realizam as escolhas a partir do mesmo sistema gramatical como também podem manifestar as mesmas intenções. A respeito da representação da fala pela escrita, entende-se que, em fase inicial de aquisição, seja aceitável que a criança estabeleça essa relação que será superada com o avanço do aprendizado acerca dos usos e convenções da língua escrita.

Caso que pode configurar-se como problema é a criança persistir na escrita baseada, apenas, em formas fonéticas em detrimento das ortográficas, realidade

que se observa nas produções de textos escritos por alunos no Ensino Fundamental, sobretudo dos que estão em fase de aprendizagem da escrita. Sobre isso, afirma-se que

a escrita como representação da fala justifica um dos mais evidentes problemas com relação às normas ortográficas, pois o que conta para a escola não é a representação fonética que aparece nas palavras, mas o som da letra que aparece no abecedário ... as dificuldades que as crianças possuem quando chegam à escola, nas chamadas classes de alfabetização, deve-se ao fato de a escrita ortográfica se fundamentar em regras que vão além da relação letra-som (ZUIN e REYES, 2010, p. 93).

Partindo desse pressuposto, entende-se que é a escola que deve propiciar atividades de ensino-aprendizagem da língua materna que considerem todos os tipos de variedades linguísticas. Nessa linha de raciocínio, segundo as autoras, “somente desse modo os alunos perceberão as diferenças fonéticas, tornando, assim, o momento da alfabetização um processo, e não um momento doloroso que leva, muitas vezes, o aluno à situação de fracasso” (ZUIN e REYES, 2010, p. 93). Por esse viés, as autoras argumentam a favor do ensino das normas ortográficas, dado que na fala existem muitas variações, enquanto na escrita isso não se verifica.

Faraco (2012) esclarece que a escrita alfabética remete à realidade fonológica da língua, e não à fonética. Ele argumenta que uma escrita fonética seria inviável, devido à vasta variação de pronúncia verificada em diversas regiões, grupos sociais, na linha do tempo, estilo de fala, entre outros e, portanto resultaria em pouco alcance e baixa funcionalidade. No entanto, o autor reconhece que no processo de aquisição da escrita,

a mediação da língua falada é inevitável – afinal, o modo de expressão escrita, embora goze de relativa autonomia, tem o modo oral como ponto de referência. Assim a tendência do aprendiz é depositar grande confiança nessa relação e apoiar-se nela para seus passos iniciais na apreensão no sistema alfabético. Contudo, o domínio efetivo da escrita alfabética vai exigir um salto de qualidade, ou seja, ascender ao patamar das relações abstratas que a caracterizam (FARACO, 2012, p. 58).

Diante do exposto, é relevante frisar que no processo de alfabetização ainda se confundem os sons da fala e os fonemas da língua, fato que resulta na não consideração do nível abstrato no processo de aquisição da escrita alfabética, favorecendo, assim, grande parte dos problemas observados na escrita dos alunos da educação básica, que buscam representar, fielmente, a fonação na escrita.

Não se está aqui afirmando que se deve desconsiderar os sons da fala no processo de aquisição da modalidade escrita, mas sim, que se possa transcender

essa limitação, criando situações que ampliem a percepção do aluno, quanto ao nível de abstração envolvido na escrita alfabética. Por oportuno, podem-se citar duas situações em que, na primeira, a relação fala/escrita é viável para o ensino da escrita, entretanto, na segunda, essa relação torna-se insuficiente para a compreensão de tal ensino.

Podem-se destacar, como exemplo da primeira situação no ensino de ortografia, as relações biunívocas, que ocorrem quando há correspondência exata entre grafema e fonema, por exemplo, “pata”, “vaca”, “mata”; já na segunda situação, existem relações que demonstram essa correspondência de maneira instável, por exemplo, um mesmo grafema pode representar vários fonemas ou um único fonema pode ser representado por mais de um grafema, a saber, “sacola”, “casa”, “açude”, “talvez”. Nesse caso, cabe ao professor de LP recorrer a regras morfossintáticas, ou favorecer ao aluno a percepção do contexto em que certos grafemas devem ser utilizados para representar um determinado som. Desse modo, entende-se que a apropriação da escrita alfabética, consiste em múltiplas oportunidades de aprendizagem, e não em uma simples representação: letra-som.

Devido à complexidade da relação estabelecida por essas duas modalidades da língua: fala e escrita, julga-se pertinente dedicar um pouco mais de atenção a ela. Por conta disso, versa-se a esse respeito nas próximas linhas.

2.4 A relação entre oralidade e escrita

Uma tendência natural da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental é ter a fala como espelho para a escrita. Nesse sentido, considera-se relevante destacar algumas diferenças verificadas entre essas duas modalidades.

QUADRO 1: Fala e escrita

Fala	Escrita
1. Como acontece sempre em um determinado contexto, as referências são claras (isto aqui, aquela coisa lá)	1. Deve ser bem especificada para criar um contexto próprio.
2. O falante e o ouvinte estão em contato direto, e a interação acontece por troca de turnos.	2. O leitor não está presente quando se escreve e não há interação, exceto na conversa via internet ou telefone celular,

	embora não tão imediata quanto a oral.
3. O interlocutor é, geralmente, alguém específico.	3. Muitas vezes o leitor não é conhecido pelo escritor.
4. Como existe interação, as reações são, normalmente, imediatas e podem ser: <ul style="list-style-type: none"> • verbais: perguntas, comentários, murmúrios, resmungos etc.; • não verbais: expressões faciais ou corporais. 	4. Não é possível o escritor conhecer a reação imediata do leitor. Ele pode, no entanto, antecipar as reações e comentar no texto. [...]
5. A fala é transitória. Se o interlocutor não compreende alguma coisa, pode interagir.	5. A escrita é permanente e pode ser lida e relida quantas vezes for necessário para a compreensão.
6. Há hesitações, frases incompletas, pausas e redundâncias.	6. Espera-se maior estruturação da linguagem, organizada em forma de texto e construída com maior cuidado.
7. Existe uma série de recursos para a transmissão do significado: tonicidade, ritmo e entonação. As expressões faciais e os gestos servem a esse propósito.	7. Os recursos são gráficos como: pontuação, letras maiúsculas, aspas, tipos de letras etc. Agora também os emotions.

Fonte: Gomes (2009, p. 38)

A partir do quadro exposto, pode-se perceber que as diferenças são relevantes e para cada modalidade existem especificidades que precisam ser sistematizadas pelo professor de língua materna, haja vista que não só a escrita merece dedicação no ambiente escolar, mas também a oralidade deve ser trabalhada em suas variações e graus de formalidade.

Sobre esse assunto, convém ressaltar que, no ensino de língua, ainda existe um certo prestígio direcionado à escrita em detrimento da língua oral. Geralmente, parte-se do princípio de que a criança, ao chegar à escola, já domina a fala, portanto, não há necessidade de que esta modalidade constitua objeto de ensino. Entretanto, assim como a escrita se apresenta em vários gêneros textuais, a oralidade também se manifesta através deles e, logo, possui variações que necessitam de adequações por parte dos usuários da língua. Sobre o ensino dessas

modalidades linguísticas, os PCN estabelecem como objetivos do ensino de Língua Portuguesa a necessidade de

os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola (PCN,1997, p. 37).

Nesse sentido, cabe à escola preparar seus alunos para todo e qualquer evento comunicativo, seja ele manifestado através da linguagem ora, seja da escrita, pois dependendo do gênero textual trabalhado, ambas: escrita e oralidade, podem apresentar características semelhantes. A esse respeito Marcuschi (2007, p. 69) argumenta que “[...] fala e escrita realizam-se num contínuo de variações que se estendem a situações, gêneros e formatos estilísticos”.

No **ensino da língua escrita**, o professor precisa partir do princípio de que a criança traz consigo uma língua falada que exercerá influência sobre a escrita. Eis a questão que gerou esta subseção. A esse respeito, ressalta-se-se que

quando se diz “linguagem escrita”, não se quer dizer que a escrita é totalmente diferente da linguagem oral, mas que é apenas um “uso específico” da linguagem. Fora o aspecto gráfico, tudo o mais que se encontra num texto escrito só pode ser entendido com relação ao sistema linguístico da língua, o qual é, na sua essência, uma realidade oral (CAGLIARI, 1999, p. 64).

De acordo com o autor, a escrita nada mais é que um uso refinado da linguagem oral e, portanto, não deve ser priorizada em relação a ela, mas sim, ambas devem ser estudadas e valorizadas.

Gomes (2009, p. 39) adverte que no processo de aquisição da escrita, o professor “deve ter conhecimento dos aspectos fônicos da Língua Portuguesa para poder ajudar a criança a refletir sobre a língua falada e sua complexa relação com a língua escrita”.

Muitos professores, por não conhecerem o sistema fonológico da língua e suas possíveis influências na escrita, reagem de maneira negativa à escrita considerada “errada” de seus alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

causando, muitas vezes, traumas que os discentes carregarão por toda trajetória escolar. Contudo,

ao escrever palavras como *dici*, em vez de *disse*, ou *brasiu*, em lugar de *Brasil*, a criança não está necessariamente cometendo “erros”, mas está transpondo para a escrita o que pensa ser a representação das palavras de sua fala. O aluno não comete erros de maneira irrefletida, mas justamente o contrário: todos os enganos demonstram um uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico da escrita (GOMES, 2009, p. 40).

Para Cagliari (2009) o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética, isto é, tenta obter uma relação unívoca entre letra e som que de acordo com o teórico só ocorre em uma transcrição fonética, o que não é o caso, pois como se assinalou no tópico anterior (2.3), a escrita ortográfica vai muito além dessa relação letra-som. O autor adverte que, ao contrário do que muitos alfabetizadores possam pensar, esses “erros” mostram quanto os alunos refletem sobre os usos linguísticos da escrita e da fala.

Geralmente, no início da trajetória escolar, mais precisamente, no processo de aprendizagem da escrita, o alfabetizador tem como meta inicial propiciar o aprendizado do alfabeto, viabilizando, assim o discernimento, por parte dos alunos, do que sejam vogais e do que sejam consoantes. No entanto, Cagliari (2009) argumenta que essa divisão apenas faz sentido se tais letras reportam a sons que na fala podem ser classificados como vogais e consoantes. Isto é, se a escrita fosse transcrição fonética, o que nesse caso não é, pois, se fosse, teria que obedecer ao que o autor chamou de princípio acrofônico, que “estabelece que no nome das letras, já se encontra o som que elas representam” Cagliari (1999), desse modo as relações letra-som seriam sempre as mesmas, de forma que uma letra representaria apenas um som e vice-versa. Contudo,

na escrita, dividir as letras em consoantes e vogais tem como função única a marcação prévia de tipos diferentes de letras, de tal modo que se torna possível estabelecer regras de segmentação gráfica. [...] Mas, na fala, vogais e consoantes são tipos diferentes de articulação. Assim, se escreve “optar” e se costuma dizer “opitar”, se escreve “lápiz” e se diz “láps”, se escreve “caixa” e se diz “caxa” [...] (CAGLIARI, 2009, p. 49).

Desse modo, esse modelo exaustivamente difundido no processo de aquisição da escrita, que consiste em dividir o alfabeto na dicotomia: consoantes e vogais, tomando como parâmetro a representação da fala, apresenta significado e função muito diferentes nas duas modalidades comparadas. Corroborando Cagliari

(2009), Faraco (2012) reitera a distância entre a oralidade e a escrita quanto à segmentação das palavras, argumentando que

na escrita, escrevemos palavra por palavra, separando cada uma com espaços em branco. O critério é basicamente lexical. Já na fala, a segmentação se dá por blocos fonético-fonológicos que reúnem, numa só emissão de voz, várias palavras. O critério de segmentação é basicamente prosódico: a emissão oral segue padrões de ritmo e métrica que nos levam, por exemplo, a juntar o fim de uma palavra com o começo de outra (FARACO, 2012, p. 60).

Dessa forma, depreende-se que, no processo de aquisição da escrita, a criança, por possuir uma experiência linguística fundamentada na fala, que se desenvolve em um contínuo, apresenta grandes dificuldades no que diz respeito à percepção de onde começam e de onde terminam as palavras na modalidade escrita. Isto é, o aprendiz demonstra dificuldade em perceber o que de fato é uma palavra. Segundo Cagliari (1999), isso se deve ao fato de que a palavra representa uma forma de segmentação da fala, porém nessa modalidade não se observam as pausas que devem aparecer na escrita, visto que, na linguagem oral, as pausas seguem padrões entoacionais e não morfológicos, fato que dificulta a percepção da criança no ato de segmentar adequadamente as palavras escritas.

Sobre esse assunto, trata-se de modo mais aprofundado na próxima subseção, mas desde já se afirma que constitui um dos problemas de grande produtividade na escrita espontânea de alunos no processo de aquisição dessa modalidade da língua. Estudos realizados acerca desses erros de segmentação apontam que “o aprendiz está tomando estritamente a cadeia sonora como referência para a escrita” (FARACO, 2012, p. 60), desse modo como foi destacado anteriormente, o aluno não está errando e sim testando algumas hipóteses que tomam como base a cadeia da fala.

Em seus estudos desenvolvidos a partir da análise de erros de escrita produzidos por alunos na fase inicial do Ensino Fundamental, Zorzi (2006) destacou que um dos conhecimentos que a criança deve dominar é o ortográfico, que, segundo ele, é um indicativo de aprendizagem da língua escrita.

Acerca dessa assertiva, Massini-Cagliari (1999, p. 115) ressalta que o nosso sistema de escrita é fonográfico de base alfabético-ortográfica, que, segundo ela, quer dizer “que a nossa escrita escreve a partir da representação dos sons da nossa língua através de letras e que o que estabelece as relações entre letras e sons não é o alfabeto e sim a ortografia”.

Cagliari (1999) destaca que há diferença entre escrita ortográfica e escrita alfabética. Os erros ortográficos, evidentemente, só se encontram na escrita ortográfica. Ele explica que

ortograficamente, escrevemos, por exemplo, *lixo* e *nicho*, porém, podemos escrever *lichu* ou *lixo*, *nicho* ou *nixo*, usando o sistema de escrita alfabético (baseado nas relações entre letras e sons do nosso sistema ortográfico), mas sem escrever as palavras de “forma fixa” (CAGLIARI, 1999, p. 67).

Devido a esse tipo de variação nos sistemas alfabéticos, surgiu a necessidade de se instituir uma ortografia, que tinha como objetivo, fixar a maneira de se escreverem as palavras. O autor explica que

foi por causa dessa flutuação nos sistemas alfabéticos de escrita, devidas a pronúncias diferentes de uma mesma palavra, causadas pela variação dialetal, que se originou a idéia de se ter uma ortografia. Quando era raro escrever e ler, as diferenças nas grafias das palavras eram poucas e facilmente superadas pelos leitores. Porém, quando a sociedade começou a produzir e a usar muito a escrita, logo se percebeu que era preciso “fixar” a forma de se escreverem as palavras, para que falantes de dialetos diferentes encontrassem, na escrita, uma maneira fácil e neutra de ler (CAGLIARI, 1999, p. 67).

No entanto, o aprendizado da ortografia é complexo, haja vista a variedade de conhecimentos que ele impõe. Por consequência, as crianças acabam cometendo muitos erros dessa natureza. Para Zorzi (2006, p. 3), “os erros fazem parte da aprendizagem, podendo revelar hipóteses que as crianças vão, gradativamente, construindo para chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita”. Nessa mesma perspectiva, Faraco (2012) argumenta que a criança se constitui, diante da escrita, como um ser cognitivo ativo que levanta e experimenta hipóteses fazendo invenções e tentativas, num processo inter-relacionado com a intervenção dos adultos que resulta no desenvolvimento da lógica da escrita alfabética.

Desse modo, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem da escrita se desenvolve a partir de “tentativas” realizadas pelo aluno, isto é, os erros produzidos na escrita dos educandos devem ser considerados como parte do processo de aprendizagem, e, portanto, construtivos, pois “o escrever bem implica enganos ou falhas que tendem a se corrigir na medida em que a criança adquire os conhecimentos necessários para tanto” (ZORZI, 2009, p. 17).

Zorzi (2009) agrupa onze tipos de erros mais cometidos pelas crianças na fase inicial do EF, em três categorias, assim distribuídos:

1) Erros de Processamento ortográfico: Representações múltiplas, oralidade, trocas de “am” e “ao”, generalização, Junção e separação;

2) Erros de processamento fonológico: omissões, trocas surdas e sonoras, outras alterações, acréscimos de letras; e por fim,

3) Erros de processamento viso-espacial: confusão entre letras parecidas e inversão de letras.

Cumprido frisar que, para este estudo, “os erros” objetos de descrição e análise são os de junção e separação indevidas de palavras, **hipo** e **hipersegmentação**, que se configuram como processos constitutivos da aquisição da linguagem escrita, porém, ainda são recorrentes em anos posteriores à alfabetização.

Posto isso, convém reiterar a relevância de o professor de LP conhecer as características dos sistemas fônico e gráfico de sua língua materna, para que, de posse desses conhecimentos, possa sistematizar seu ensino, com vistas a entender as dificuldades apresentadas por seus alunos e, conseqüentemente, intervir de maneira eficiente no aprendizado da escrita ortográfica. Partindo desse princípio, o próximo tópico versará a respeito das características dos referidos sistemas da Língua Portuguesa.

2.5 As características gerais dos sistemas fônico e gráfico da Língua Portuguesa

O sistema sonoro da Língua Portuguesa é bastante reduzido pelos alfabetizadores, o que acaba dificultando o discernimento dos alunos sobre a letra que deverá ser grafada no ato da escrita. Para compreender melhor esta questão, deve-se observar que, nesta língua, no que confere ao plano fonológico, têm-se 26 (vinte e seis) fonemas: 19 consonantais e 07 vocálicos, enquanto, no plano escrito, para representação desses fonemas têm-se apenas vinte e três letras. Para tratar disso, dedica-se, inicialmente, à descrição das vogais e posteriormente das consoantes (ambas no plano fônico) do português brasileiro. Em seguida, destacam-se algumas características do sistema gráfico da referida língua.

2.5.1 Os sons das vogais

De acordo com Da Hora (2009), as vogais da Língua Portuguesa do Brasil são definidas de acordo com a posição da sílaba a que pertencem, em relação à

tonicidade da palavra, e mutáveis dependendo do processo de neutralização que sofrem. Dessa forma, observem-se os quadros referentes às vogais.

QUADRO 2: Vogais em contexto de sílaba tônica

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		U
Média-alta	e		O
Média-baixa	ɛ		ɔ
Baixa		a	
	Não-arredondadas		Arredondadas

Fonte: Da Hora (2009, p. 17).

De acordo com Da Hora (2009), em contexto de sílaba tônica, as vogais podem assumir sete representações, sem variação de um dialeto para outro. Em nível de exemplificação, note-se o quadro a seguir:

QUADRO 3: Vogais na posição tônica

/a/	/e/	/ɛ/	/o/	/ɔ/	/i/	/u/
m[a]to	m[e]do	m[ɛ]tro	m[o]rro	m[ɔ]to	m[i]co	m[u]RO

Fonte: Da Hora (2009, p. 17).

No quadro 3 verificam-se as sete realizações possíveis das vogais em sílaba tônica. Segundo Da Hora (2009), esse número sofre redução em posições: pré e postônica. Vale ressaltar que **sílaba pretônica** consiste na sílaba átona que aparece antes da sílaba tônica e a **postônica**, a sílaba átona que aparece após da sílaba tônica. A redução do número de vogais se dá de acordo com o processo de neutralização de cada posição. Antes de demonstrar as referidas reduções, convém destacar o comportamento das vogais tônicas em contexto de consoante nasal. “A presença de uma consoante desse tipo na sílaba seguinte à vogal tônica elimina as vogais médias de 1º grau”, ou seja, /ɛ/ e /ɔ/ passam a [e] e [o]. Constate-se com os exemplos seguintes:

QUADRO 4: Vogais tônicas em contexto de consoante nasal

/a/	/e/	/o/	/i/	/u/
s[a]nidade	s[e]nha	s[o]no	s[i]no	s[u]mo

Fonte: Da Hora (2009, p. 17).

O autor explica que a LP não dispõe de vogais nasais, o que se tem são vogais orais que são seguidas por um arquifonema nasal, portanto, o que ocorre é a nasalização das vogais (DA HORA, 2009).

Considere-se, a seguir, o quadro das vogais átonas pretônicas, construído a partir de estudos variacionistas baseados no dialeto culto carioca.

QUADRO 5: Vogais pretônicas

Altas	/i/				/u/
Médias		/e/		/o/	
Baixa			/a/		

Fonte: Da Hora (2009, p. 18).

Como se pode observar houve uma redução de sete para cinco vogais, desaparecendo a oposição entre as médias de 1º e 2º graus. Segundo Da Hora (2009), interpreta-se essa redução como fenômeno de neutralização “que consiste na redução de mais de um fonema em uma só unidade fonológica” (DA HORA, 2009, p. 18). O autor alerta que tal classificação não é categórica, haja vista que essas vogais apresentam um comportamento bastante variável quando se realizam nessa posição. Observe-se, no próximo quadro, o comportamento das vogais postônicas. Nessa classificação, deve-se considerar que as vogais podem assumir duas posições, a saber: no meio da palavra (postônicas não-finais) ou no final (postônicas finais). De acordo com o teórico, as vogais postônicas apresentam uma configuração mais homogênea em relação às vogais pretônicas. Veja-se:

QUADRO 6: Vogais postônicas não-finais

Altas	/i/				/u/
Médias		/e/		/ /	
Baixa			/a/		

Fonte: (CÂMARA JR, 2006 *apud* DA HORA, 2009, p. 20).

De acordo com Da Hora (2009), existe neutralização entre as vogais /u/ e /o/, porém não há entre /e/ e /i/. Vejam-se os exemplos:

num[e]ro ~	* num[i]ro
per[o]la ~	per[u]la

Fonte: Da Hora (2009, p. 21).

O autor ressalta a possibilidade de outro fenômeno ocorrer nas vogais postônicas não-finais, o seu apagamento. Isso se verifica, principalmente, nas palavras proparoxítonas. Observe-se:

QUADRO 7: Apagamento das postônicas não-finais em palavras proparoxítonas.

xícara ~	xicra
árvore ~	arvre
chácara ~	chacra
víbora ~	vibra
véspera ~	vespra

Fonte: Da Hora (2009, p. 21).

Agregado ao fenômeno - apagamento - podem ocorrer outros tipos de alterações, tais como:

QUADRO 8: Outras alterações nas vogais postônicas não-finais

Pílula	piula
Príncipe	prinspe
Sábado	sabo
Católico	catóico
Relâmpago	relampo
Estômago	estombo

Fonte: Da Hora (2009, p. 21).

Para finalizar este estudo das vogais da LP, verificam-se a seguir, as vogais postônicas finais. Nessa posição, o número de vogais é reduzido a três, observe-se:

QUADRO 9: Vogais em posição postônica final.

Alta	/i/				/u/
baixas			/a/		

Fonte: Da Hora (2009, p. 22).

Segundo Da Hora (2009), este quadro não é categórico, pois convivem variavelmente médias de segundo grau e altas. Observem-se os exemplos:

QUADRO 10: Neutralização das vogais em posição postônica final.

leit[e]	leit[l]
dent[e]	dent[l]
gat[o]	gat[u]
post[o]	post[u]

Fonte: Da Hora (2009, p. 22).

Segundo o autor, quando se tem uma vogal postônica não-final em **sílaba travada** - sílabas que possuem coda - preenchidas por segmento soante¹: nasal, lateral, vibrante, há um desfavorecimento da elevação da vogal, no entanto, se a sílaba for travada por obstruente coronal, há favorecimento da sua elevação (DA HORA, 2009, p. 22). Podem-se observar esses fenômenos nos exemplos abaixo:

QUADRO 11: Vogal postônica em sílaba travada.

a) caráter ~ carát[e]r	b) menos ~men[U]s
Líder	líder

Fonte: Da Hora (2009, p. 22).

A partir desses exemplos, é possível constatar que, grande parte dos erros verificados na escrita de alunos do Ensino Fundamental, especialmente, nos de origem rural, são fonologicamente motivados, cabendo ao professor demonstrar sensibilidade a esses casos, para criar propostas de intervenção que possibilitem

¹ Na Língua Portuguesa, com exceção de /S/ todos os outros segmentos têm sonoridade espontânea, ou seja, são soantes (DA HORA, 2009, p. 35).

aos aprendizes observar as diferenças entre essa variedade falada por eles e a que deve ser grafada de acordo com as convenções ortográficas.

Na sequência, apresentam-se às características gerais do sistema que rege a Língua Portuguesa, e que acaba influenciando a escrita dos alunos destacando, sucintamente, o quadro de fonemas consonantais da referida língua.

2.5.2 As consoantes

Conforme os estudos de Da Hora (2009, p. 27), as consoantes “são segmentos que têm como características principais o fato de serem articuladas sempre com algum tipo de obstrução, bem como ocuparem as margens da sílaba”. Na Língua Portuguesa, elas são 19 (dezenove), como se pode verificar no quadro abaixo.

QUADRO 12: As consoantes da Língua Portuguesa

Modo de Articulação	Ponto de articulação											
	Bilabial		Labiodental		Dent. /Alv.		Pal- Alveolar		Palatal		Velar	
	Sur.	Son	Sur.	Son.	Sur	Son.	Sur	Son	Sur	Son	Sur	Son
Oclusiva	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
Fricativa			/f/	/v/	/s/	/z/	/ʃ/	/ʒ/			/x/	
Nasal		/m/				/n/				/ɲ/		
Lateral						/l/				/ʎ/		
Vibrante						/r/						

Fonte: Da Hora (2009, p. 27)

Sobre as consoantes, Da Hora (2009) ressalta que, enquanto o número das vogais varia de acordo com a posição que assume em relação ao acento tônico, para as consoantes verifica-se a sua posição na sílaba, considerando o padrão silábico da língua. No caso da LP, o padrão silábico admite, no máximo, duas consoantes em posição inicial (ataque) e em posição final (coda)².

² Esse assunto será aprofundado no próximo capítulo, no subtópico que trata sobre a estrutura da sílaba na Língua Portuguesa.

2.5.3 Características do sistema gráfico da Língua Portuguesa

Sabe-se que a escrita de algumas palavras gera dificuldades ou por apresentar grafemas distintos que representam um mesmo fonema ou pelo fato de um só grafema representar mais de um fonema. A essas possibilidades, Zorzi (2009) chamou de múltiplas representações. Contudo, viu-se nos tópicos anteriores que os problemas na escrita das palavras não se limitam a esses, pois o apoio na oralidade apresenta-se como uma constante presente na escrita dos alunos não apenas em fase de aquisição da escrita, mas também em anos posteriores a ela. Por esse viés, o autor afirma que o ensino da ortografia tem sido realizado

como uma questão de memorização, de treino sistemático e de automatização. Essa é uma visão bastante reduzida de um complexo processo que envolve não somente recursos de memorização, mas também conhecimentos acerca da associação fonema-grafema, de regras contextuais, regras morfosintáticas e etimológicas (ZORZI, 2009, p. 6).

De acordo com o teórico, a atitude de restringir o ensino da ortografia à memorização de regras, torna a atividade de escrita ainda mais complexa para os aprendizes. Corroborando essa perspectiva, Faraco (2012) ressalta que a língua Portuguesa possui uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Segundo ele,

a escrita alfabética tem, em tese, o princípio geral de que cada unidade sonora funcional (fonema) será representada por uma determinada letra (grafema) e de que cada letra (grafema) representará uma unidade sonora funcional (fonema). Dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também sua origem. (FARACO, 2012, p. 122).

O autor, ao fazer essas afirmações, busca explicar algumas convenções da escrita que podem causar dúvidas para os alunos na sua representação gráfica, como, por exemplo,

escrevemos *monge* com *g* (e não com *j*) por ser uma palavra de origem grega; e *pajé* com *j* (e não com *g*) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos *homem* com *h* não porque haja uma unidade sonora antes do *o* em português, mas porque em latim se grafava *homo* com *h* (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do *o*) (FARACO, 2012, p. 122).

Diante do exposto, ratifica-se a relevância de o professor apropriar-se da organização do sistema gráfico de sua língua, para que possa perceber as consequências dos princípios que estruturam esse sistema no processo de aquisição da escrita, haja vista que dizer ao aluno, simplesmente, que ele escreveu de forma “errada” não irá sanar as dúvidas que ele possa apresentar.

Faraco (2012) acrescenta que, ao trabalhar a memória etimológica, o sistema gráfico introduz no princípio geral da escrita alfabética uma gama de representações arbitrárias, que trarão dificuldades não só para quem está em processo de aquisição, mas também para quem já é alfabetizado (FARACO, 2012). Em decorrência disso, o autor destaca que

uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade sonora (fonema) / letra (grafema), há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. Ele deverá saber, por exemplo, em que casos pode haver situações arbitrárias; deverá saber que é preciso memorizar a forma da palavra e que nas dúvidas, deverá ir ao dicionário (FARACO, 2012, p. 122-123).

Outra característica do sistema gráfico da Língua Portuguesa é, segundo Faraco (2012, p, 122), “a sua relativa neutralidade em relação à pronúncia”. Segundo o autor, ver a escrita como reflexo da oralidade constitui um equívoco, não só por causa da memória etimológica do sistema, mas também

porque a grafia – mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/ letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou dizendo de outra maneira, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala) mas há uma única forma de grafá-la (FARACO, 2012, p. 123).

Nessa perspectiva, observa-se a função necessária da ortografia, que é neutralizar as variações, pois se, realmente, a escrita fosse o reflexo da fala, seria inviável conduzir uma escrita para cada uma das variações dialetais apresentadas pelas pessoas usuárias da Língua Portuguesa.

A esse respeito, Faraco (2012) destaca que tal neutralidade não é absoluta, pois, no período em que se criou o sistema gráfico para Língua Portuguesa tomou-se como referência uma determinada variedade linguística, nesse caso, a das pessoas que tinham uma posição mais elevada na estrutura social da época.

O autor faz referência a algumas arbitrariedades da língua, como por exemplo, o uso do fonema /l/ em final de sílaba, que pode gerar dúvida na escrita por conta do som [W]: *mau* e *mal*; Outros exemplos, são os encontros consonantais: /cons + l/ em que o /l/ é trocado pelo /r/: [grobo] no lugar de [globo], [kraro] no lugar de [klaro]. Sobre esses casos, salienta-se que

[...] nas duas situações, a opção gráfica é arbitrária e exige os procedimentos didáticos e as estratégias cognitivas apropriadas para tratar os casos de arbitrariedade do sistema; a única diferença entre as duas situações é que a dificuldade é para praticamente todos falantes brasileiros no caso de [w] e só para falantes de algumas variedades no caso do encontro consonantal;

[...] os falantes das variedades rurais do português não precisam primeiro “corrigir” sua pronúncia para então serem alfabetizados; podemos alfabetizá-los diretamente, tendo apenas o cuidado de deixar o encontro consonantal mais para o fim do processo de aquisição da grafia [...] (FARACO, 2012, p. 126-127)

De acordo com o autor, o primeiro caso é mais suscetível a erro, pois gera dúvida na maioria dos falantes nativos, enquanto o segundo restringe-se a uma camada de indivíduos oriundos da zona rural, mas também, segundo o mesmo autor, atualmente, verifica-se no contexto urbano, trazido pelos migrantes, fato que, muitas vezes, acaba favorecendo episódios de preconceito linguístico.

Dando continuidade às características gerais do sistema gráfico da Língua Portuguesa, Faraco acentua que existem dois tipos de relações: as biunívocas e as cruzadas. Sobre as primeiras, já se falou anteriormente, e trata das relações estáveis estabelecidas entre grafema e fonema, por exemplo, a unidade sonora /p/ é representado sempre pelo grafema *p*; e a letra *p* representa apenas a unidade sonora /p/. Acerca das relações cruzadas, ele ressalta que

uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por *ã* (irmã), por *am* (samba), por *an* (manga); uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Exemplo: a letra *r* pode representar a unidade sonora /R/ (erre forte) como em rato; e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em aranha (FARACO, 2012, p. 128-129).

Em um primeiro momento, pode-se imaginar que no caso das relações cruzadas não há regularidade. Entretanto, existem casos em que muitas relações dessa natureza são facilmente previsíveis, pois para elas é possível estabelecer regras (FARACO, 2012). A esse caso o autor chamou de regularidade relativa, diferente da primeira, a qual ele denominou regularidade absoluta. Ele ressalta que a

diferença reside no fato de que nas relações cruzadas será verificada pelo contexto, como se verificará nos exemplos abaixo:

- /k/ é representado por c antes das vogais posteriores (grafadas a – o – u) e por qu antes das vogais anteriores (grafadas e – i): calo, colo, coro, curtir, quilo, quero.
- a letra r, se no início da palavra, sempre representa /R/ (erre forte): rato; no meio da palavra, entre vogais (V – V), representa sempre /r/ (erre fraco): querido;
- a letra m, no início de sílaba, representa sempre a unidade sonora /m/ que, em português, só ocorre nessa posição: mato, cama, palma. No fim de sílaba, a letra m, combinada com uma letra vogal, representa unidades sonoras vogais nasais: campo, bumbo, sempre (FARACO, 2012, p. 129)

Conforme o mesmo autor, a situação se agrava quando, no mesmo contexto, dois ou mais grafemas representam o mesmo fonema e não é possível estabelecer uma regra. Observem-se os exemplos:

- / ʒ /, diante das vogais anteriores (grafadas e –i), pode ser representada por g ou j (gilete, jiló, gelo, jenipapo);
- / ʃ / pode ser representado por x ou ch (enxada, encharcado, chuva, xale)
- / w / pode ser representado por l ou por u (soldado, saudade)
- / s / entre vogais pode ser representado por ss, c, ç, sc, sç, x, xc, xs (passe, lace, laça, nasce, nasça, próximo, excelente, exsudar) (FARACO, 2012, p. 130)

Estudos realizados por Zorzi (2009) revelam que esses tipos de erros (relações cruzadas, aos quais que ele chamou de relações múltiplas) são os de maior incidência na escrita dos alunos na fase inicial do Ensino Fundamental. Segundo o autor “o tipo de conhecimento que leva ao domínio de tais irregularidades vai além da consciência fonológica, em si, envolvendo conhecimentos a respeito de aspectos morfológicos, de regras contextuais e de memorização” (ZORZI, 2009, p. 20). Contudo, esses aspectos, ainda não são suficientes para que o aluno consiga tomar a decisão correta sobre a utilização do grafema em situações como essa. Por conta disso, o autor ressalta a importância de se estabelecer analogias estruturais. Estas, segundo ele, “significa que uma palavra nova, cuja grafia ainda não foi vista, pode ser deduzida por derivação de uma palavra já conhecida, em razão de analogias entre elas” (ZORZI, 2009, p. 21).

Diante de tanta informação, verifica-se quão necessário é o conhecimento técnico-metodológico do professor de língua materna acerca do sistema fônico e gráfico da Língua Portuguesa para o ensino eficiente da ortografia aos alunos do

Ensino Fundamental. Diante de tal relevância, passa-se agora, a tratar dos erros que fomentaram esta pesquisa: os processos de hipo e hipersegmentação.

2.6 Hipossegmentação, hipersegmentação e hibridismo: segmentações não-convencionais da escrita

Devido ao fato de estar submetida, mesmo que de maneira inconsciente, a práticas de letramento cotidianas, a criança, ao chegar à escola, já dispõe de algumas hipóteses acerca da escrita, sobretudo com respeito à segmentação das palavras. A mais premente delas é aquela em que a escrita representa a fala, que, por sua vez, realiza-se em um processo contínuo o que leva o aprendiz a reproduzir esse contínuo na escrita, favorecendo, assim, a produção das segmentações não-convencionais. Por segmentação não-convencional depreendem-se três processos denominados: **hipossegmentação, hipersegmentação e hibridismo**, sobre os quais se versará a seguir.

2.6.1 Hipossegmentação

Hipossegmentação consiste na junção indevida de palavras que deveriam ter sido escritas separadas, tais como os exemplos em 1, analisados por Tenani (2011).

cercasar (se casar)	a tarde (a tarde)
porfavor (por favor)	eseu (é seu)
portodos (por todos)	meamava (me amava)
denovo (de novo)	persequilo (persegui-lo)
derrepende (de repente)	rapitalo (raptá-lo)

2.6.2 Hipersegmentação

A **hipersegmentação** configura-se como uma separação inadequada de palavras, como se pode observar nos exemplos analisados por Silva (2014).

(b)

so zinho (sozinho)	a gora (agora)
que ria (queria)	e norme (enorme)
a caba (acaba)	de sero (desceram)
na viu (navio)	em bora (embora)
a lugar (alugar)	de pois (depois)

2.6.3 Hibridismo

Esse tipo de segmentação é definido por Cunha (2004) como sendo o processo em que se verificam simultaneamente os dois tipos de segmentação já ressaltados: hipo e hipersegmentação, em uma mesma estrutura, como pode-se observar nas exemplificações de Cunha (2004)

mea jude (me ajude)
tes quese (te esquece)
pofa vor (por favor)
ces con deu (se escondeu)
siasu tou (se assustou)

É relevante ressaltar que, ao produzir esses processos fonológicos, o aluno está agindo sobre a escrita, testando suas hipóteses e, portanto, refletindo sobre ela, o que permite afirmar que, mediante essa prática, ele entra em alguns conflitos, em especial, relativamente à colocação adequada de espaços em branco entre as palavras, uma vez que, tendo a fala como parâmetro, ele notará que as pausas advindas dela, não correspondem às pausas da escrita. Complementando essa assertiva,

[...] as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação que com o tempo se constituirão em representações canônicas da língua (ABAURRE, 1992, p. 140).

Para a autora, as hipóteses levantadas pelo aluno aprendiz ao tomar decisões acerca do modo como segmentar as palavras, não se restringem à representação da fala, pois, segundo ela, tomando por base pesquisas que realizou, é possível identificar produções de segmentação da mesma palavra de maneiras distintas: ora

aparecem de acordo com as convenções da escrita, ora aparecem segmentadas de maneira aglutinada à outra, ora fragmentadas indevidamente.

Cunha (2004) acredita que essa dificuldade se deve ao fato de que a criança em fase de aquisição da escrita, ainda apresenta dificuldade quanto à noção de palavra e, muitas vezes, a entende como um enunciado e não como uma unidade semântica, o que justifica a grande produtividade de processos de hipossegmentação na escrita dos alunos. Por esse viés, a autora afirma que

nesse período é mais fácil a criança identificar como palavra, os substantivos, os verbos e os adjetivos, ficando as demais classes gramaticais, principalmente, os artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação como uma não palavra (CUNHA, 2004,p. 32)

Desse modo, por não reconhecer esses elementos determinativos e de ligação como palavras, é que existe a predisposição dos alunos em escrever artigos, conjunções, preposições e pronomes átonos concatenadas à palavra que está ligada a eles.

De acordo com os estudos de Cunha (2004), o motivo que leva a criança a produzir hipossegmentações é o mesmo que a leva a produzir as hipersegmentações.

Isso aconteceria devido à instabilidade da conceituação por parte da criança do que é “palavra” e de seus limites. Enquanto algumas unem o clítico à palavra adjacente, outras, ao identificarem sequências semelhantes dentro de uma palavra, as separam (CUNHA, 2004, p. 33).

A mesma autora argumenta que as palavras se enquadram em dois grupos, quanto ao tipo de significado: **As palavras lexicais e as palavras funcionais (ou gramaticais)**.

Conforme a estudiosa as primeiras são as que apresentam significados e pertencem a classes abertas: substantivo, adjetivo, verbo e advérbio, sendo por isso, suscetíveis a derivações. Já as segundas, são as que possuem, apenas, significado gramatical e pertencem a classes fechadas³: pronomes pessoais e clíticos, conjunções, preposições, determinantes (artigos, demonstrativos e possessivos), pronomes relativos, que por sua vez não sofrem derivação e ocupam posições determinadas no sintagma (CUNHA, 2004).

³ As classes fechadas têm como função principal relacionar elementos numa sequência, isto é, possuem função gramatical, é denominada fechada porque os inventários são em números mais limitados (BATISTA, 2011).

Diante do exposto, há de se reconhecer que para uma criança em processo de aquisição da escrita, compreender a noção de palavra se constitui em uma tarefa bastante conflituosa.

Nessa perspectiva, Cunha (2004, p. 32) acrescenta que o que ocorre é uma “elevada tendência a construção de **palavras fonológicas** e **grupos clíticos**”⁴, fato que justifica a afirmação de que indivíduos que não dominam as convenções da escrita utilizam critérios fonológicos ao escreverem palavras aglutinadas, em vez de utilizarem critérios morfológicos para colocação de espaços em branco.

Para que se possa entender melhor sobre a influência dos constituintes prosódicos supracitados, tratar-se-á no próximo capítulo sobre a Prosódia e em seguida sobre a hierarquia prosódica.

⁴ As definições de palavra fonológica e grupo clítico serão apresentadas no capítulo seguinte.

3 A PROSÓDIA E A SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA

Este capítulo versará sobre a Fonologia prosódica e conseqüentemente sobre a hierarquia prosódica, ressaltando os processos fonológicos: elisão, degiminação, ditongação, hipossegmentação, hipersegmentação, neutralização, entre outros, que se realizam em cada um dos domínios referentes aos constituintes prosódicos.

Ele é constituído por duas seções: A fonologia prosódica e os constituintes prosódicos, sendo que esta última é subdividida em oito subseções referentes à descrição de cada um desses constituintes.

3.1 Fonologia prosódica

De acordo com Silva (2015 p. 183), a prosódia se configura como “o ramo da linguística e da fonética que investiga as propriedades ou traços suprasegmentais da fala”. Desse modo, caracteriza-se por sua não linearidade, uma vez que seus domínios são sobrepostos uns aos outros e submetidos a regras fonológicas que se apresentam de maneira hierárquica.

Os estudos relacionados à prosódia dizem respeito, principalmente aos aspectos que tratam da melodia da fala. Conforme Cunha (2004, p. 37), “o termo prosódia remonta aos gregos e designava os traços da fala que não eram representados ortograficamente, tais como o acento de tom ou o acento melódico.” Nespor (2010) acrescenta que o termo prosódia não se restringe a esse conceito. Segundo a autora,

na teoria fonológica ele pretende incluir todos os fenômenos fonológicos que consideram o formato regular do som dos enunciados, isto é, não apenas ritmo e entoação, mas também fenômenos segmentais que podem ser aplicados entre palavras (NESPOR, 2010, p. 374).

Nesse sentido, a estudiosa ressalta que a fonologia prosódica dá conta não só da palavra, mas também de domínios prosódicos maiores do que ela, contrariando o que até então era defendido pela teoria gerativa que limitava a fonologia de domínios prosódicos tão somente ao estudo do formato do som das palavras, argumentando que os domínios prosódicos maiores que a palavra constituíam questão de desempenho e não de competência. Esse fato foi contestado por Nespor, que partia do princípio de que fenômenos fonológicos dessa natureza

que envolvem ritmo, entoação, ou fenômenos que afetam matéria segmental fazem parte da competência dos falantes nativos e não do desempenho.

Em estudos que desenvolveu, a autora buscou demonstrar a interface entre a prosódia e a sintaxe. Segundo ela, não seria possível comunicação efetiva entre os seres humanos sem a prosódia. Para exemplificar, destaca casos em que frases ambíguas com a mesma sequência de palavras, quando enunciadas são desambiguizadas por conta da prosódia.

Exemplo:

“Quando o João chama a Maria fica contente”

Para esse enunciado, existem duas interpretações possíveis, de acordo com sua prosódia:

- i. Quando o João chama, a Maria fica contente.
- ii. Quando o João chama a Maria, (ele, o João) fica contente. (NESPOR, 2010, p. 375).

A isso se agrega o fato de que “a prosódia ajuda os ouvintes a analisar a sintaxe das mensagens ouvidas e auxilia as crianças a iniciarem o processamento de sua língua de exposição” (NESPOR, 2010, p. 376). Sobre isso, ressalta-se que

a prosódia, por ser não discreta e por ser constituída de subsistemas potenciais (altura, intensidade, duração, velocidade da fala, ritmo, pausa) e, portanto, menos “fechados” que os sistemas gramaticais ditos nucleares, é um bom caminho para configuração da forma fônica, não apenas como matéria sonora, mas como matéria significante, isto é, simbolizável e passível de significação. O trabalho sintático é, assim, concomitante com o fônico, integrado a ele, influenciando-se mutuamente (SCARPA, 1999, p. 258).

A autora ressalta que a criança, no processo de aquisição da linguagem, já tem acesso à hierarquia prosódica e por conta disso, muitas vezes ela possui a noção de palavra como constituinte prosódico de domínios superiores, como por exemplo, enunciado ou frase entoacional e, portanto, desse modo, ao escrever palavras concatenadas ou separadas de maneira indevida, ela pode estar subindo ou descendo nos domínios prosódicos (SCARPA, 1999).

Nessa perspectiva, partindo do princípio de que no processo de aquisição da escrita, a fala é tida como parâmetro para a sua realização, pode-se afirmar que os

conhecimentos advindos da prosódia são de suma importância nesse período. A esse respeito, argumenta-se que no processo de aquisição da linguagem os dados prosódicos mostram que,

na fala inicial, a ponte entre som e significado começa a ser tratada pela prosódia, o que guiará a criança em direção aos limites de uma possível gramática. O início de uma gramática prosódica é um primeiro vislumbre que a criança tem de uma forma minimamente estruturada (SCARPA, 1999, p. 277).

Nesse contexto, dos estudos de prosódia surge a teoria da fonologia prosódica, que é

uma teoria do modo como o fluxo da fala é organizado num conjunto finito de unidades fonológicas. É também uma teoria das interações, ou seja, das relações de interface entre a fonologia e os outros componentes da gramática, mediadas pela prosódia (MATEUS, 2004, p. 7).

As unidades fonológicas referidas pela autora são os denominados constituintes prosódicos, que se classificam em sete: sílaba, pé métrico, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entonacional e enunciado. A interação que ela ressalta, refere-se à relação que os traços prosódicos estabelecem nos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, de onde surgiu a noção de constituintes prosódicos que será aprofundada no tópico seguinte.

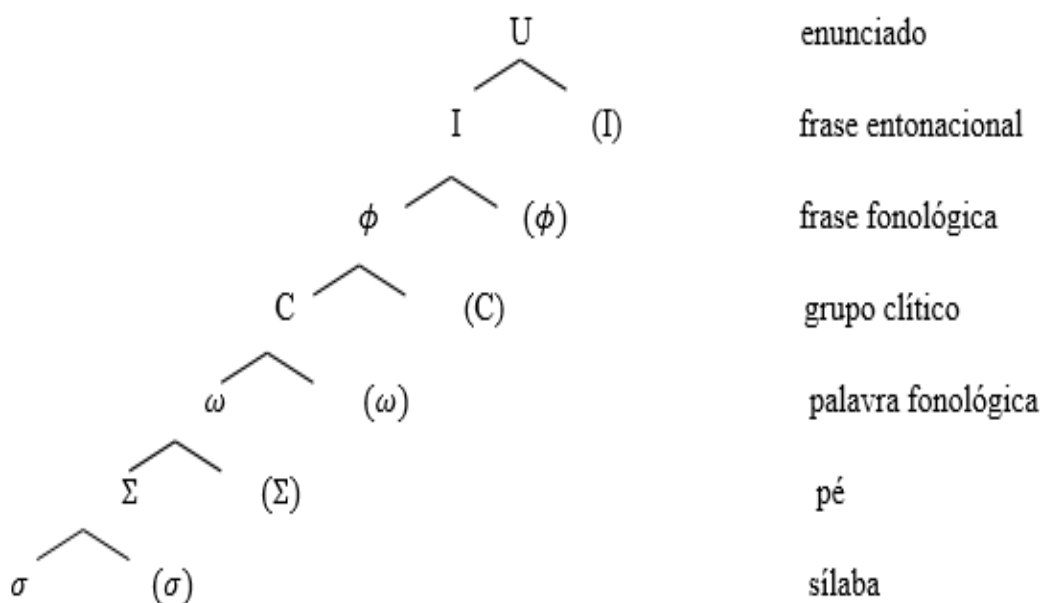
3.2 Os constituintes prosódicos

Antes de tratar do conceito específico dos constituintes prosódicos, é relevante enfatizar a noção de constituinte adotada pela linguística. Para essa definição, Bisol (2005, p. 243), assume uma das noções básicas da referida ciência que conclui que constituinte “é uma unidade linguística complexa, formada de dois ou mais membros, que estabelecem entre si uma relação do tipo dominante e dominado”, em outras palavras, uma relação entre um cabeça e seus dominados (um ou mais).

No que se refere à constituinte prosódico, Bisol (2005) esclarece que ele não apresenta, necessariamente, isomorfismo com as outras áreas da gramática, por exemplo: constituinte sintático, morfológico ou semântico, sendo que as diferenças entre essas áreas residem, principalmente, no fato de que as regras prosódicas não são recursivas, uma vez que o sistema fonológico é finito, enquanto as regras referentes às outras áreas não são.

Nespor e Vogel (1986 *apud* MATEUS 2004, p. 7) “propuseram a existência de constituintes prosódicos hierarquicamente relacionados que permitem estabelecer padrões prosódicos das línguas, compará-las e analisá-las”. Nesse sentido, a hierarquia estabelecida pelas estudiosas constitui-se da seguinte maneira:

Figura 01: Constituintes prosódicos



Fonte: Bisol (2005, p. 244)

Essa hierarquia é representada por alguns princípios básicos, tais como:

- i) Cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa;
- ii) Cada unidade está exhaustivamente contida na unidade imediatamente superior de que faz parte;
- iii) Os constituintes são estruturas n-árias;
- iiii) A relação de proeminência relativa, que se estabelece entre nós irmãos, é tal que a um só se atribui o valor forte (S) e a todos os demais o valor fraco (W). (BISOL, 2005, p.244-245)

De acordo com esses princípios, depreende-se que as sílabas se agrupam para formar o pé ou pés métricos, que, por sua vez, vão formar uma palavra fonológica, estas se unirão a um clítico, formando, assim, um grupo clítico e assim sucessivamente até chegar à unidade máxima, o enunciado (CANGEMI, 2014). Para ilustrar esses princípios, toma-se como exemplificação o modelo utilizado pela autora.

Figura 02

- a. bor. bo. le.ta (sílaba)
- b. (* .) (* .) (pé)
- c. (*) (acento)
- d. (a borboleta)C

Fonte: Cangemi (2014, p. 96)

Na primeira linha, observa-se a divisão da palavra em sílabas, na segunda tem-se o (*) demonstrando o elemento forte dos pés binários, no terceiro, encontra-se o acento da palavra, também denominado acento primário, na quarta linha, evidencia-se um grupo clítico. Desse modo, reiterando o que foi informado no início desta seção, que esses constituintes expressam uma relação de dominância em termos forte e fraco.

Partindo-se do pressuposto de que os constituintes prosódicos são domínios de regras fonológicas, passar-se-á, a partir de agora a análise de cada uma dessas unidades prosódicas.

3.2.1 Sílaba (σ)

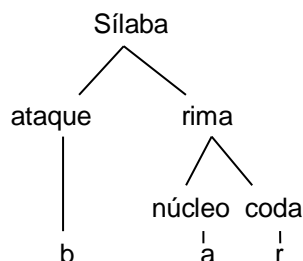
Ao estudar as unidades fonológicas que são fundamentadas nos princípios básicos da hierarquia prosódica, que por sua vez afirmam que toda unidade prosódica é constituída pelo componente prosódico imediatamente inferior, pode-se afirmar, que “toda sequência fonológica é exaustivamente dividida em sílabas”. (COLLISCHONN, 2005, p. 113). Isso se deve ao fato de que dos sete constituintes que compõem a hierarquia prosódica a sílaba é o componente de nível mais baixo e tem como domínio, mesmo que intermediado pelo pé métrico, a palavra fonológica.

Em uma visão tradicional, Bechara (2009, p. 84) definiu sílaba como “um fonema ou grupo de fonemas emitido num só impulso expiratório”. Já Mateus (2004, p. 9) explica que na linguística contemporânea “a sílaba é vista como uma construção perceptual, criada no espírito do falante”, isto é, segundo a autora. as sílabas são sentidas intuitivamente, “de acordo com suas caracterís⁴⁹ fonológicas” por seus falantes.

Conforme Bisol (2005, p. 102), “uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co), e qualquer categoria, exceto o Nu, pode ser vazia”; nesse sentido, o cabeça da

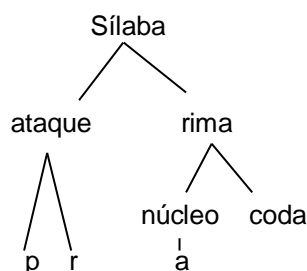
sílaba é a vogal e as consoantes ou glides que a cercam são seus dominados. Em nível de exemplificação:

(3)



Acerca dessa configuração silábica, faz-se relevante ressaltar que o **ataque** pode se constituir de duas formas: **simples**, como pode ser verificado na figura acima; ou **ramificado** (também denominado complexo), quando ele é constituído por duas consoantes (pra.to).

(4)

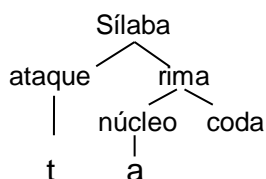


Fonte: Da Hora (2009, p. 30)

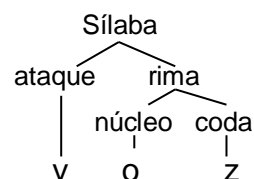
No que concerne à **rima**, esta também pode ser classificada como simples ou ramificada. Será simples quando não houver a presença de uma coda, isto é, quando evidenciar-se apenas o núcleo silábico (es.ta), conseqüentemente será ramificada quando a coda estiver presente junto a vogal (voz).

Para melhor visualizar os tipos de rima, observem-se os seguintes diagramas: 5 (a) rima simples; 5(b) rima ramificada.

(5) a)

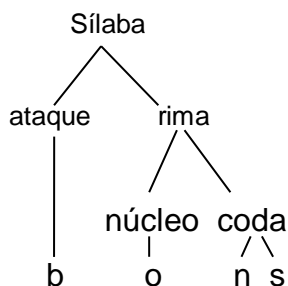


b)



Em se tratando da **coda** é importante destacar que, assim como o ataque silábico, pode ou não estar presente na sílaba, bem como também pode se

configurar como simples (5b), ou complexa como no exemplo abaixo, não podendo apresentar mais que duas consoantes nessa posição.



Diante do exposto, a autora complementa que, quanto às estruturas das sílabas, cada língua estabelece suas particularidades, como, por exemplo, quais os elementos que são admitidos em ataque e coda. Para isso, ela apresenta o princípio da sonoridade relativa estabelecido por Selkirk (1984a, *apud*, CANGEMI, 2014, p. 68), o qual não deve ser violado. Neste sentido, é proposta a seguinte sequência de sonoridade:

Os sons vocálicos são os de maior sonoridade e tendem a ocupar o núcleo da sílaba. Já os obstruintes são os de menor sonoridade e tendem a ocupar as periferias. Os sons líquidos, os nasais e os glides, por sua vez, tem valor de sonoridade médio, sendo, dentre eles, os glides os mais sonoros, seguidos dos líquidos e dos nasais (CANGEMI, 2014, p. 68).

De acordo com esta escala hierárquica de sonoridade, tem-se a seguinte sequência: “obstruintes (oclusivas, africadas, fricativas) < nasais < líquidas < glides < vogais (altas, médias e baixas)” (CANGEMI, 2014, p. 68).

Na estrutura da sílaba, pode-se enfatizar que o grau de sonoridade dos segmentos vai aumentando do início até o núcleo e a partir de então diminui até o fim.

É oportuno ressaltar que as línguas possuem mecanismos de restrições que as levam a selecionar os elementos e a ordem que podem ocupar na sílaba. Em nível de exemplificação, no português brasileiro não é admissível a presença de obstruintes em coda como se observa no inglês e em algumas línguas indígenas do Brasil (COLLISHONN, 2007).

Para dar conta dessas especificidades, existe o molde silábico⁵, que segundo a autora supracitada, com respeito ao português brasileiro, existem discordâncias quanto ao número máximo de elementos que uma sílaba possa conter. Tal discordância decorre de diferentes perspectivas fonológicas.

Conforme Collischonn (2005), o padrão silábico da Língua Portuguesa, se constitui da seguinte forma:

Quadro 13: Padrão silábico da Língua Portuguesa

V	<u>É</u>
VC	<u>Ar</u>
VCC	<u>Instante</u>
CV	<u>Cá</u>
CVC	<u>Lar</u>
CVCC	<u>Monstro</u>
CCV	<u>Tri</u>
CCVC	<u>Três</u>
CCVCC	<u>Transporte</u>
VV	<u>Aula</u>
CVV	<u>Lei</u>
CCVV	<u>Grau</u>
CCVVC	<u>Claustro</u>

Fonte: Collischonn (2005, p. 117)

Collischonn (2005) esclarece que, no português brasileiro, com relação à sílabas do tipo CV, o ataque pode ser ocupado por qualquer consoante, entretanto verificam-se algumas restrições, como no uso de /r̃/ e /l/, salvo alguns empréstimos, como *lhama* e *nhoque*.

Cunha (2004) verifica que, quanto à formação interna dos constituintes de ataque complexo (CCV), a segunda consoante poderá, apenas, ser uma líquida (/r/ ou /l/).

Quadro 14: Formação interna dos constituintes de ataque complexo

Oclusiva + /r/ ou /l/			
/pr/	/'pra/ do	/pl/	/'pla/ cido
/br/	/'bra/ do	/bl/	/'blo/ co

⁵ Molde silábico determina o número máximo (e o mínimo) de elementos permitidos numa sílaba em determinada língua (COLLISCHONN, 2005, p. 117)

/tr/	/'tra/ ma	/tl/	a /'tle/ ta
/dr/	/'dra/ ma		
/Kr/	/kra/ terá	/kl/	/'kli/ ma
/Gr/	/'gra/ to	/gl/	/gli/ cose
Fricativa + /r/ ou /l/			
/fr/	/'fra/ co	/fl/	/'fla/ cido
/vr/	La /vra/	/vl/	/Vla/ dimir

Fonte: Cunha (2004, p. 43)

Diante do exposto, cumpre destacar que Collischonn (2005, p. 120) adverte que “os grupos /tl/ e /dl/, além de /vl/, apesar de permitidos pelo molde, são restritos a nomes próprios de origem estrangeira”.

Ainda sobre a estrutura interna da sílaba, destacam-se dois aspectos:

em geral, a estrutura silábica não está presente nas representações subjacentes, mas é atribuída posteriormente, através de regras de silabificação ou de mapeamento automático de um molde (template) sobre a sequência segmental; e b) a organização dos segmentos no interior da sílaba obedece à sonoridade relativa destes segmentos (COLLISCHONN, 2007, p. 202).

Na busca pela boa formação silábica, muitas vezes a língua é submetida a algumas adaptações que, segundo a autora, podem ocorrer em nível de palavra ou em nível frasal.

Em nível de palavra, são apagados ou alterados podendo até mesmo ocorrer a inserção de outro segmento (quase sempre vogais), partes que não cabem na estrutura da sílaba, para que assim, possa ser viável a associação adequada de segmentos restantes. No nível frasal

Ocorrem alterações da estrutura silábica atribuída em nível de palavra. Por exemplo, no português, temos reestruturações nas fronteiras entre palavras, que, muitas vezes, alteram a estrutura silábica original [...] Entretanto, interessante notar que as modificações obedecem aos requisitos vigentes na estruturação silábica em nível de palavra (COLLISCHONN, 2007, p. 203).

As reestruturações silábicas ressaltadas pela autora fazem referência aos processos de sândi, uma vez que eles levam em consideração aspectos silábicos para sua realização.

Partindo do princípio de que a sílaba se constitui como a base dos constituintes da hierarquia prosódica, pode-se afirmar que ela é domínio para regras fonológicas. A esse respeito, esclarece-se que a primeira diz respeito

a regra de velarização do /l/, que acontece antes de outra consoante e no final de palavra (a[l] ta, Ca[l])”o contexto de aplicação é a posição de coda”. A segunda regra que faz referência à sílaba é a regra de neutralização da

sibilante antes da consoante e em final de palavra. Ocorre a perda da distinção de sonoridade que separa /s/ de /z/, assim como as palatais correspondentes (COLLISCHONN, 2005, p. 129).

Entendendo que os processos de ressilabação vocálica (sândi) de palavras afetam a estrutura silábica por meio de reestruturação da sílaba, é imprescindível entender como essas regras fonológicas ocorrem em sua estrutura.

Devido ao que se propõe neste trabalho, analisar o motivo pelo qual os alunos do 6º ano ainda produzem na escrita espontânea um número considerável de hipo e hipersegmentações, é oportuno tratar da relação estabelecida entre sílaba e acento, visto que esse, em determinadas situações, que serão tratadas mais adiante, se constituirá como restrição ou não para a realização de alguns fenômenos que favorecem a ocorrência desses processos, como por exemplo, o sândi externo.

3.2.1.1 A relação entre sílaba e acento nos processos fonológicos de juntura

Muitos estudos como os de Collischonn (2007) e Tenani (2007) abordam a relação que é estabelecida entre o acento e alguns processos fonológicos recorrentes da Língua Portuguesa, a título de exemplo: epêntese, síncope, ditongação, sândi e haplologia. Collischonn (2007, p. 195) ressalta que “a discussão desses fenômenos acaba por envolver a sílaba e seus efeitos”. Corroborando essa perspectiva, Tenani (2007, p. 169) acrescenta que seu estudo tem como objetivo principal “tratar do papel do acento em contextos de bloqueio de processos segmentais”. Tendo em vista que os processos fonológicos de juntura de palavras envolvem a estrutura silábica, e que o acento bloqueia alguns desses processos, passa-se nesta seção a tratar dessa relação.

Considerado por muitos estudiosos da área da fonologia métrica como fonema de tipo especial, devido ao fato de sua localização não estar evidenciada na linearidade dos segmentos, mas sobre eles, o acento é considerado supra-segmental (BISOL, 2005).

Em Língua Portuguesa o acento recai somente sobre uma das três últimas sílabas, o que faz com que as palavras que compõem esse léxico sejam classificadas como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Cumpre ressaltar, que a maioria das palavras da Língua Portuguesa são paroxítonas e sua minoria proparoxítonas.

Sobre essa minoria, Bisol esclarece que se trata de empréstimos linguísticos do latim e do grego. De acordo com a mesma autora “uma evidência que comprova esse caráter não-nativo destas palavras é o fato de que há uma tendência a regularizar o acento para a posição paroxítona, através do apagamento da penúltima sílaba” (BISOL, 2005, p. 143). Pode-se observar a realização desse fenômeno principalmente na linguagem coloquial (xícara> xicra; abóbora> aboba)

É oportuno ressaltar que a Língua Portuguesa é sensível ao peso silábico, isto é, “palavras terminadas com sílabas pesadas atraem o acento primário, como em **pomar**, **coronel**” (CUNHA, 2004), por isso, mesmo que a preferência linguística seja a acentuação das penúltimas sílabas, quando a última sílaba for ramificada (terminada por consoante) o acento recairá sobre ela. Devido a isso, quando uma palavra paroxítona for terminada por consoante deverá ser marcada por um diacrítico, assim como palavras oxítonas terminadas por vogais devem do mesmo modo ser marcadas pelo sinal gráfico.

Para o estudo desenvolvido aqui, é imperativo que se faça a distinção entre os três tipos básicos de acento: Acento primário, frasal e secundário. Para Collischonn (2007, p. 196) “**O acento primário** é o mais forte de uma palavra”, isto é, a sílaba mais proeminente, também chamada de sílaba tônica, como no exemplo: prin. ci. **pal**;

O acento frasal “é o acento mais forte de uma sequência de palavras”, observe-se: [Já nin**guém**]φ [dorme tran**qui**lo] φ (COLLISCHONN, 2007, p. 197);

O acento secundário “uma sílaba mais proeminente do que as demais sílabas que não carregam o acento primário”, note-se: **hab**ilidade.

Diante do exposto,

a sílaba que carrega o acento primário é a mais proeminente dentre as sílabas que constituem a palavra. A sílaba que carrega o acento frasal é a mais proeminente dentre as sílabas acentuadas das palavras que constituem a frase (COLLISCHONN 2007, p.197).

A noção de acento muitas vezes é determinante para a ocorrência ou não de alguns processos de junção indevida, pois como foi dito acima, dependendo da posição em que ocorra o acento, ele se constituirá em uma restrição ou não para a ocorrência dos processos de junção de palavras que serão tratados a partir de agora. No que confere ao sândi externo, de acordo com Bisol, trata-se de

um processo de ressilabação que envolve duas palavras sob o domínio do mesmo enunciado e a de que, quando essas palavras se encontram e a sequência VV se delinea, independentemente do resultado que venha a

provocar, degeminação ou elisão, a sílaba que se forma é incorporada à pauta prosódica do vocábulo seguinte. (BISOL, 1992, p.83).

Nesse sentido, entende-se que sândi externo é um processo fonológico que ocorre nas fronteiras das palavras, de modo que elas se unem formando um contínuo, que ocasiona uma reestruturação silábica. Conforme Bisol (1992), classifica-se em três processos: elisão, ditongação e degeminação.

A **elisão** consiste no apagamento da primeira vogal da sequência, em geral a vogal baixa /a/, embora também possam ocorrer elisões de outras vogais, só que em uma frequência menor.

- (6) 'minha história' > minh[i]stória
 'vinha escondido' > vinh[i]scondido
 'murmura, imagina, inventa' > murmur[i]magin[i]nventa
 'chega, humilde' > cheg[u]milde
 'reza ou pragueja' > re[ow]pragueja
Fonte: Collischonn (2007, p. 212).

Como foi ressaltado anteriormente, existem algumas restrições para aplicação do sândi externo ocasionadas pela presença, ou não do acento. Conforme Bisol (1992), se a segunda vogal não apresenta acento, ocorre a elisão (Eu estava hospitalizado); se a segunda vogal for portadora do acento, porém não ocorra **choque acentual** (sequência de duas vogais portadoras de acento), também aplica-se a elisão (Foi feita uma praça muito bonita). Entretanto, se houver choque acentual (Ela toca a órgão), ou sem choque acentual, mas envolvendo palavras proparoxítonas (cômoda oca), não ocorrerá elisão.

A **ditongação** se configura como sendo a junção de uma vogal final de um vocábulo a uma vogal inicial de outro, formando ditongos crescentes ou decrescentes.

- (7)
 'sofá estragado' > sof[aj]stragado
 'café especial' > caff[ej]special
Fonte: Collischonn (2007, p. 213).

A **degeminação**, por sua vez, ocorre quando as vogais, final e inicial idênticas de dois vocábulos se fundem, “resultando daí uma vogal longa que depois é encurtada” (BISOL, 2002, apud COLLISCHONN, 2007, p. 213)

- (8) menina] [alegre >menin[n]alegre
 a + a

leque] [escuro > le[quiscuco
 i + i
 vejo]⁶ [usinas > ve[usinas
 u + u

Fonte: Bisol (1992, p. 83).

A partir do exposto, a autora elenca algumas restrições rítmicas para a ocorrência da degiminação. Tomando-se como contexto as vogais: final e inicial das fronteiras das palavras suscetíveis à ocorrência de degiminação, Bisol (1992) argumenta que, se essas duas vogais forem tônicas, ou apenas a segunda vogal for tônica, a degiminação não se aplicará. Porém, se as duas vogais forem átonas, ou, apenas a primeira for tônica, nesses casos ocorrerá a degiminação.

Cumprido ressaltar que dos três processos destacados, a ditongação é o mais frequente, em decorrência de ser o que menos apresenta restrição nas possibilidades de aplicação.

A respeito da influência do acento nas realizações de sândi, Collischonn (2007, p. 215) esclarece que “tanto elisão quanto degeminação não ocorrem se a segunda vogal for portadora de acento. Entretanto, não é o acento primário que bloqueia, mas o acento frasal”. Desse modo, para que haja o bloqueio dos processos referidos acima, não basta que a segunda vogal seja tônica, é preciso que ele recaia sobre o acento da frase.

Tendo discutido a sílaba nesse tópico, o assunto abordado na sequência será o pé métrico.

3.2.2 Pé métrico (Σ)

Tendo-se em vista que se tratou no tópico anterior da relação do acento com a sílaba, é oportuno ressaltar que essa relação se estende, por conseguinte, ao pé métrico e à palavra fonológica, visto que as relações estabelecidas entre eles são as responsáveis pela localização do acento. A esse respeito, Gayer (2014) esclarece que “a partir da segmentação das palavras em pés é que se dá a acentuação nas

⁶ Bisol (1992) destaca que no português brasileiro o sistema vocálico classifica-se em: pauta pré-tônica que consiste em cinco vogais \a, e, i, o, u\ e se assemelham às tônicas que são sete /a, E, e, i, u, o, O/; e em pauta pós-tônica que fica reduzida a variante de três vogais /a, e, o/.

línguas” (GAYER, 2014, p. 36). De acordo com a autora, cada língua estabelece suas relações para explicar as peculiaridades do seu acento.

Hayes (1991 *apud* COLLISCHONN, 2005 p. 140) sugere que existem apenas três tipos de pés métricos: pé troqueu silábico; pé troqueu moraico e pé iambo. De acordo com essa classificação, Collischonn (2005) apresenta as seguintes informações:

i) Pé troqueu silábico se constitui na seguinte estrutura:

(09) (* .)
σ σ

Isto é, trata-se de um pé binário de proeminência inicial, que conta sílabas, ignorando a estrutura interna e apresenta um sistema de acento insensível ao peso silábico. (COLLISCHONN, 2005).

ii) Pé troqueu mórico que possui como estrutura:

(10) (* .)
σ σ

(* .)
(ba la)

Ao contrário do troqueu silábico, o troqueu mórico é sensível ao peso silábico⁷, ou seja, conta as moras⁸ (unidades de tempo que constituem as sílabas): “cada uma dessas moras formam um pé, com o cabeça à esquerda. Sílabas pesadas têm duas moras, portanto elas formam sozinhas um pé” (COLLISCHONN, 2005, p. 140)

iii) Quanto ao pé iambo, diferentemente dos outros pés apresentados, ele tem proeminência à direita. Desse modo, apresenta a seguinte estrutura:

(11) (. *) (. *)
σ σ (a zul)

⁷ Ser sensível ao peso silábico significa dizer que sílabas pesadas, isto é, com rima ramificada, atraem o acento.

⁸ Mora é equivalente ao elemento que constitui a rima (CUNHA, 2004). Tomando-se como exemplo, a sílaba ‘mal’ pode-se observar a presença de duas moras: o núcleo “a” e a coda “l”.

No estudo da Língua Portuguesa, que é sensível ao peso silábico, deve-se levar em consideração os pés: troqueu mórico, que corresponde às palavras paroxítonas; e o iambo, que, por sua vez, corresponde às palavras oxítonas.

Ainda nesse contexto, deve-se ressaltar que os pés métricos são impreterivelmente binários, isto é, se em uma palavra restar uma sílaba, esta não configurará um pé métrico, e sim, caso a língua aceite, constituirá um pé degenerado, como é o caso da Língua Portuguesa, que admite a existência de monossílabos tônicos.

De acordo com Bisol (2005, p. 246), o pé métrico consiste “na combinação de duas ou mais sílabas, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo”.

(12) (* .)

bo te

(* .)

ca ne ca

(* .) (* .)

re fe ren te

Após abordar o grupo clítico, apresenta-se na sequência o constituinte palavra fonológica.

3.2.3 Palavra fonológica (ω)

Domínio da sílaba e do pé métrico, a palavra fonológica é o nível em que ocorre a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. Por ser um constituinte n-ário, possui apenas um acento primário. No entanto, dentro de seu domínio pode ocorrer reagrupamento de sílabas e pés, sem o compromisso de isomorfia⁹ com os constituintes morfológicos, BISOL (2005).

⁹ Afirma-se que nem sempre haverá isomorfia entre palavra fonológica e palavra morfológica devido ao fato de que elas nem sempre coincidem, uma vez que para a existência da primeira o elemento necessário é a presença do acento primário, podendo ou não constituir significado na língua. Já, para a palavra morfológica, o significado faz-se imprescindível.

Desse modo, é oportuno destacar a diferença entre palavra morfológica e palavra fonológica. Nesse sentido,

a primeira compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas. A segunda distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clíticos. (BISOL, 2004, p. 59)

Nessa perspectiva, embora ocorra interação entre esses componentes, verifica-se que a palavra morfológica está relacionada ao significado, enquanto a palavra fonológica ao ritmo.

Câmara Jr. (1969: 35, apud, BISOL, 2004, p. 62) apresenta uma pauta prosódica que segundo ele identifica a palavra fonológica. Designa 3 e 2 para acentos fortes, 1 para sílaba pretônica e 0 para átonas postônicas, chamando atenção para o fato de que na Língua Portuguesa, a palavra fonológica resulta da força de emissão das suas sílabas, isto é, do acento.

(13)	a.	habilidade	celebridade
		a. bi. li. da. de	se. le. bri. da. de
		1 1 1 3 0	1 1 1 3 0
	b.	hábil idade	célebre idade
		a. bi. li. da. de	cé. le. bri. da. de
		2 0 1 3 0	2 0 0 3 0

Fonte: Bisol (2004, p. 62)

Esses exemplos foram utilizados para mostrar que não existe isomorfismo entre palavra fonológica e palavra morfológica. Tanto pode ocorrer, como se verifica em (13a), como não (13b).

É importante notar, também, outra diferença estabelecida entre esses dois tipos de palavra (fonológica e morfológica). É o caso das palavras compostas, que em Língua Portuguesa constituem duas palavras fonológicas e uma única palavra morfológica.

Quanto ao tamanho de uma palavra fonológica, Bisol (2005, p. 247) ressalta que há duas possibilidades: “igual à palavra terminal de uma árvore sintática ou menor que ela”. Conforme os estudos da autora, em Língua Portuguesa, por nem sempre haver isomorfia entre as palavras, um mesmo prefixo pode se comportar ora como palavra independente ora não, dependendo do nível de coerência. Verifique-se nos exemplos seguintes:

(14) a. Forma presa

- i) prɛ + fixo > prefixo
- prɛ + sentir > pressentir
- prɛ + dispor > predispor
- prɛ + conceito > perconceito

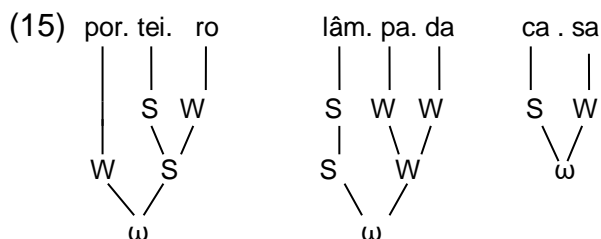
Fonte: Bisol (2004, p. 64).

b. forma livre

- ii. prɛ + estréia > pr ɛ - estreia
- prɛ + vestibular > pr ɛ - vestibular
- prɛ + escola > pr ɛ - escola
- prɛ + diluviano > pr ɛ - diluviano

Em (14a) o prefixo prɛ sofre neutralização e comporta-se como a sílaba pré-tônica das palavras, formando, assim, uma só palavra fonológica. Já em (14b) ocorre o inverso, o prefixo mantém a vogal média baixa e comporta-se como membro de uma palavra composta e nesse caso, verifica-se que o seu tamanho (enquanto palavra fonológica) é menor do que o constituinte terminal de uma árvore sintática (BISOL, 2004).

De acordo com Booij (1983: 270-271, *apud* BISOL 2004) a palavra fonológica possui três funções. A primeira, é portadora de relações de proeminência, verifique-se o exemplo:



A segunda, é que é domínio de regras fonológicas, entre elas as mais conhecidas são: neutralização e harmonia vocálica.

A **neutralização** consiste na redução de sete vogais em cinco em posição pré-tônica, ocorre perda de distinção entre as vogais médias, em posição átona final, reduz totalmente as vogais médias em três [a], [i], [u]. Ambas dependem do grau de atonicidade da sílaba (BISOL, 2004).

A **harmonização vocálica** consiste na elevação da vogal pré-tônica por influência da presença de uma vogal alta, assim como a neutralização, somente ocorre em sílabas átonas.

Já a terceira função é que a palavra prosódica se constitui como domínio de restrições fonotáticas: Segundo a autora supracitada, existem línguas que não

aceitam monossílabos como palavras fonológicas, e há outras que impõem um esqueleto rítmico¹⁰ (BISOL, 2004).

Levando-se em consideração que este estudo objetiva verificar as motivações de juntura e divisão indevidas de palavras, acredita-se ser relevante tratar dos processos de ressilabação que ocorrem no nível da palavra fonológica. Bisol (2004, p. 66) cita o seguinte exemplo:

(16) Português
 lápis # azul
 lá. pi. za. zul
 lapi # zazul

Pode-se observar que ocorreram alterações no final da primeira palavra e no início da segunda. A primeira foi encurtada, enquanto a segunda foi alongada. Dessa maneira, desfazendo o alinhamento das bordas final e inicial, tanto da palavra prosódica, como da palavra morfológica. Note-se que a consoante final da primeira palavra passou a fazer parte da sílaba inicial da palavra que a segue, como também se tornou parte da palavra prosódica à qual esta sílaba pertence (BISOL, 2004). Em nível de ilustração, observe:

(17) mar azul > $\begin{array}{c} \omega \\ | \\ \sigma \\ | \\ (ma) \end{array}$ $\begin{array}{c} \omega \\ / \quad \backslash \\ \sigma \quad \sigma \\ | \quad | \quad | \\ (ra \ . \ zul) \end{array}$ paz antiga > $\begin{array}{c} \omega \\ | \\ \sigma \\ | \\ (pa) \end{array}$ $\begin{array}{c} \omega \\ / \quad | \quad \backslash \\ \sigma \quad \sigma \quad \sigma \\ | \quad | \quad | \\ (zan. \ ti. \ ga) \end{array}$

Fonte: Bisol(2004, p. 68)

Diante do exposto, Bisol busca demonstrar a importância da palavra fonológica no sistema da língua, ratificando que ela (palavra fonológica)

distingue-se pelo contorno prosódico delineado a partir do acento primário de que é portadora e representa na hierarquia prosódica o primeiro nível em que morfologia e fonologia interagem. Embora a cadeia prosódica seja mapeada na cadeia morfológica, a assimetria entre uma e outra nem sempre se mantém seja como domínio de regras, seja como resultado de ressilabação. A palavra fonológica tem, pois, dimensões que extrapolam os limites da palavra lexical, ou seja, da palavra morfológica (BISOL, 2004, p. 70).

¹⁰ No português brasileiro, em palavras não monossilábicas, o esqueleto rítmico é o identificador da palavra prosódica (BISOL, 2004, p. 66).

Após observar as características da palavra prosódica, dá-se continuidade ao estudo das outras unidades prosódicas, que nesse contínuo, seguindo a hierarquia prosódica, é o grupo clítico.

3.2.4 Grupo clítico (C)

Segundo Bisol (2005, p. 248) “Grupo clítico se define como “a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo¹¹”.

De acordo com Fragoso (2009), os clíticos são dependentes tanto do ponto de vista fonológico quanto do ponto de vista sintático, considerando-se que essas palavras não pertencem a uma classe morfológica específica como também, não podem ocorrer sozinhos em um enunciado.

No entanto, Bisol (2005) apresenta uma visão mais ampla acerca dos clíticos e ressalta que eles se classificam em dois tipos: os dependentes, que se juntam à palavra adjacente formando uma única palavra fonológica, tendo em vista que o primeiro é destituído de acento e essa última possui um único acento primário, o que leva aquele a se apoiar nesta, e desse modo, pode-se compará-lo a uma das sílabas da palavra fonológica, como por exemplo: ‘acama’, ‘navida’; e os que demonstram certa independência, pois se submetem “às mesmas regras da palavra fonológica”, como a neutralização da átona final: ‘c̣jreuniro’, ‘ṃichamo’ (BISOL, 2005, p. 248).

Diante disso, eles não podem ser considerados palavras, haja vista o fato já mencionado, não possuem acento, mas também não podem ser considerados como afixos, visto que são formas livres.

A estudiosa argumenta que, independentemente da posição em que aparecem os clíticos (proclíticos ou enclíticos), eles sempre são suscetíveis à regra de neutralização da átona final, assim como as palavras de conteúdo, fato que inclui esse grupo na hierarquia prosódica, posto que para fazer parte dessa hierarquia, é imprescindível ser domínio de aplicação de alguma regra fonológica.

Todavia o grupo clítico se configura como domínio de regras apenas em línguas como o português e o grego; não se verifica em línguas como a inglesa. Este fato divide opiniões entre os estudiosos acerca do status prosódico desse constituinte (FRAGOSO, 2009).

¹¹ Considera-se palavra de conteúdo, palavras morfológicas (lexicais) que possuem significado.

A esse respeito, Nespor e Vogel (1986, *apud* FRAGOSO, 2009, p. 104) argumentam a favor do grupo clítico como constituinte prosódico, salientando que

determinadas regras fonológicas ocorrem na combinação específica de uma palavra e um clítico. Assim, o grupo clítico ocuparia uma posição intermediária na escala prosódica, situada entre a palavra fonológica (que agrupa afixos como raízes) e a frase fonológica (que agrupa palavras com outras palavras) (NESPOR e VOGEL, 1986, *apud* FRAGOSO, 2009, p. 104).

Corroborando o exposto, Bisol (2005, p. 249), salienta que “é nesse nível hierárquico, o do grupo clítico, que as regras de sândi começam a manifestar-se” e, segundo ela, é “somente por ação do sândi externo que o clítico se incorpora totalmente à palavra de conteúdo” (BISOL, 2005, p. 250).

Em uma perspectiva oposta, PeperKamp (1997 *apud* FRAGOSO, 2009) discorda da necessidade de o grupo clítico fazer parte da hierarquia prosódica. Ela reúne alguns argumentos que colaboram para a não consideração das abordagens baseadas nesse grupo, tais como:

i) Ele não atende ao princípio que estabelece que cada constituinte da hierarquia domine os constituintes da camada imediatamente inferior.

ii) Diferente dos outros elementos da escala prosódica, o lugar ocupado pelos clíticos não é universal (PEPERKAMP, 1997 *apud* FRAGOSO, 2009).

Com relação ao item (i), a autora está se referindo à ideia de que o clítico, ao se juntar a uma palavra, formaria com ela uma palavra prosódica independente, uma perspectiva que, segundo a autora, não se sustenta, haja vista que a ausência do acento primário não constitui a única diferença entre o clítico e a palavra fonológica. Soma-se a isso, o fato de os clíticos possuírem a possibilidade de ser menores que um pé binário, porém em muitas línguas constitui requisito básico para se ter uma palavra fonológica, pés que sejam, no mínimo, binários.

Nessa perspectiva, salienta-se que

[...] a palavra prosódica se constitui de três elementos: sílaba, pé e acento e é, portanto, o acento o maior identificador desse constituinte; os clíticos não são candidatos a receber acentos e não preenchem, portanto, a condição indispensável para que se caracterize como palavras. O único tipo de acento que os clíticos podem receber é o acento enfático, mas esse não identifica a palavra fonológica [...] Além disso nem todos os clíticos formam pés, que é um outro requisito da caracterização de uma palavra fonológica (BRISOLARA, 2004, p. 15).

No item (2), a teórica ressalta que, ao contrário dos outros constituintes prosódicos, que ocupam lugar fixo nas diversas línguas, o lugar do grupo clítico não é estável e partindo do princípio de universalidade da hierarquia prosódica, o grupo clítico não pode se configurar como constituinte prosódico.

Cumpra ressaltar que, das duas perspectivas apresentadas nesse tópico, a que satisfaz este estudo é a que concebe o grupo clítico como componente necessário da hierarquia prosódica.

Diante do exposto, é oportuno enfatizar que Bisol (2000 *apud* BRISOLARA, 2004) considera os clíticos não como pertencentes à palavra fonológica, mas, pertencentes a um grupo clítico – ou uma palavra fonológica pós-lexical – o qual se forma da junção de um ou mais clíticos a uma só palavra de conteúdo.

Após essa discussão, dá-se continuidade ao estudo que trata da frase fonológica.

3.2.5 Frase fonológica (ϕ)

De acordo com Bisol (2005, p. 250) “a frase fonológica é constituída das unidades imediatamente mais baixas na hierarquia prosódica: o grupo clítico, que tanto pode ser uma locução (a casa) ou quanto apenas uma palavra fonológica (casa)”, assim como rege os princípios da organização dos constituintes.

Recorrendo aos estudos desenvolvidos por Nespor & Vogel (1986 *apud* Bisol 2005, p. 251) apresenta os princípios propostos para a definição de frase fonológica (ϕ):

(19)

a) Domínio de (ϕ)

O domínio de (ϕ) consiste em um C que contém o cabeça lexical (X) e todos os Cs de seu lado não recursivo até o C com outro cabeça fora da projeção máxima de X.

b) Construção de (ϕ)

Junte em um (ϕ) de construção n-ária todos os Cs incluídos em uma cadeia delimitada pela definição de domínio de (ϕ).

c) Proeminência Relativa

Em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à direita, o nó mais à direita é rotulado **s**; em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à esquerda, o nó mais à esquerda é rotulado **s**. Todos os nós irmãos de **s** são rotulados **w**.

Inicialmente, a autora esclarece que não há, necessariamente, isomorfismo entre frase fonológica e frase sintática e cita os seguintes exemplos extraídos da gramática do Português falado, identificados por meio da sigla NURC, Norma Urbana Culta, para ilustrar tal afirmação.

(18)

- a) [O dia sombrio] FN [entristecia o solitário viajante] FV
 - b) [O dia] ϕ [entristecia] ϕ [o solitário viajante] ϕ
 - c) [O dia sombrio] ϕ
 - d) [como[o velho David] FN [tocando harpa] FV] ϕ
 [como o velho David] ϕ [tocando] ϕ [harpa] ϕ
- (BISOL, 2005, p. 251)

Convém destacar que são considerados os cabeças lexicais das frases fonológicas somente os nomes, os verbos e os adjetivos, em posição não marcada (à direita), fato que indica que qualquer uma dessas classes, aparecendo em um enunciado, serão consideradas frases fonológicas autônomas. (CANGEMI, 2014, p. 97). No entanto, é importante considerar a ressalva feita pela autora, de que caso o adjetivo se anteponha ao nome (como em 18b), o que ela chamou de ordem marcada, configura-se apenas uma frase fonológica. A autora argumenta que isso se deve ao fato de que um nome, “que constitui uma frase fonológica incorpora, até sua máxima projeção o constituinte que estiver em seu lado não recursivo”, no caso da Língua Portuguesa, o lado esquerdo. (CANGEMI, 2014, p. 98).

Nessa perspectiva, Bisol (2005, p. 251) complementa que “o cabeça da frase fonológica é sempre o forte mais a direita”, de acordo com (18c).

A frase fonológica é domínio de algumas regras relevantes para esta pesquisa como, por exemplo, as regras de sândi externo que conforme Bisol (2005), pode ocorrer de duas maneiras: no interior da frase fonológica ou entre duas frases fonológicas. Nas palavras da autora,

o sândi no interior da frase fonológica está diretamente relacionada à reestruturação de unidades prosódicas imediatamente mais baixas, o grupo clítico e a palavra fonológica. Qualquer relação com a unidade sintática correspondente que por ventura tenha é desfeita, pois perde-se uma sílaba na sequência de duas e a restante fica sob o domínio do acento principal. (BISOL, 2005, p. 252)

Para ilustrar essa afirmação, a autora utiliza alguns exemplos:

(19)

[frutas] φ [que eu] φ [nunca havia visto] φ (NURC)
 [nuŋkavia vistu] φ
 [você] φ [está atravessando] φ [Dardanelos] φ (NURC)
 [istatradesãndu] φ
 [como o velho Davi] φ [tocando] φ [harpa] φ (NURC)
 [comuvελu Davi] φ
 (BISOL, 2005, p. 252)

De acordo com Bisol (2005), ao ocorrer sândi interno, os vocábulos são violados, tendo como resultado uma frase fonológica sem limites internos.

Se o sândi ocorre nas fronteiras das frases fonológicas, estas se fundem tornando-se apenas uma. Observe os exemplos:

(20)

a) [Eles] φ [me deram de volta] φ [uma série de duplicatas] φ (NURC)
 [me derãw de vɔłtuma série de duplicatas] φ
 b) [Samba] φ [é uma beleza] φ (NURC)
 [Sambεwma beleza] φ
 c) [drama] φ [já basta] φ [a vida] φ (NURC)
 [ʒabastavida] φ
 (BISOL, 2005p. 252)

Dá-se a partir de agora continuidade ao estudo dos componentes da hierarquia prosódica, tratando do constituinte frase entonacional.

3.2.6 Frase entonacional (I)

Conforme os estudos de Bisol, frase entonacional define-se “como um conjunto de frases fonológicas ou apenas uma frase fonológica que porte um contorno de entoação identificável” (BISOL, 2005, p. 253). Quanto à proeminência relativa evidenciada em todos os constituintes prosódicos, a frase entonacional demanda envolvimento semântico na definição do seu cabeça.

Bisol (2005), destaca que, “a regra básica de formação de I fundamenta-se na noção de que a frase entonacional é o domínio de um contorno de entoação e que os fins de frases entonacionais coincidem com posições em que pausas podem ser introduzidas” (NESPOR E VOGEL, 1986 *apud* BISOL, 2005, p. 253).

Ainda conforme Bisol, existem duas características que identificam uma frase entonacional:

i) Em uma sequência de frases fonológicas que constituam uma frase entonacional, uma delas é forte por características semânticas, e todas as

demais são fracas. Note-se que o forte é variável, isto é, o valor semântico pode mudar de foco. [...] ii) Uma sentença, em geral, declarativa, exclamativa ou interrogativa, tem um contorno entonacional determinado. Mas no interior dessas unidades sempre se tem de contar com certa flexibilidade (BISOL, 2005, p. 253).

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, cumpre ressaltar que a frase fonológica não se configura relevante para o que aqui é proposto. No entanto, partindo do pressuposto de que as regras de sândi se estendem do grupo clítico ao enunciado, Bisol (2005) afirma que elas podem se manifestar também nesse nível hierárquico.

3.2.7 Enunciado (U)

O enunciado é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica. Assim como os constituintes inferiores também está sujeito a reestruturações. Cunha (2004, p. 54) alerta que “neste nível, a reestruturação não depende somente de fatores sintáticos ou fonológicos, mas também de fatores lógico-semânticos” que, segundo a mesma autora, deve atender a alguns requisitos, tais como:

Condições pragmáticas:

- a) As duas sentenças devem ser pronunciadas pela mesma pessoa;
- b) As duas sentenças devem ser dirigidas ao mesmo interlocutor.

Condições Fonológicas;

- a) As duas sentenças devem ser relativamente curtas
 - b) Não pode haver pausa entre as duas sentenças.
- (NESPOR e VOGEL *apud* BISOL, 2005, p. 255)

Preenchendo esses requisitos, obtém-se mais uma vez ambiente propício para a realização do sândi externo. Notem-se os exemplos abaixo:

(23) Sem sândi
[sim, passar passa.] U [Agora ocupa a estrada inteira] U

Com sândi
[Siŋ pasar pasagorokupajstradintejrɑ] U.
(BISOL, 2005, p. 255)

Tendo-se versado sobre cada um dos constituintes prosódicos, a partir da próxima seção, apresentam-se sínteses de alguns estudos desenvolvidos acerca dos processos de segmentação não-convencionais: hipo e hipersegmentação.

3.3 Estudos sobre as segmentações não-convencionais verificadas na escrita de alunos em fases distintas da educação básica

Alguns trabalhos têm sido desenvolvidos acerca da segmentação não-convencional na escrita dos alunos da educação básica. Para este estudo, serviram de subsídio os estudos de Cunha (2004), Ferreira (2011), Tenani (2011) e Brandão (2015), os quais se apresentam resumidos a seguir.

3.3.1 A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia (CUNHA, 2004)

Cunha (2004), em sua dissertação de mestrado, realiza um estudo que apresenta como objetivo geral descrever os dados de segmentação não-convencionais, hipo e hipersegmentação, encontrados em textos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente do 1º (primeiro) ao 4º (quarto) anos. O *corpus* do estudo foi constituído por textos de escrita infantil resultante de um Projeto intitulado – Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: Ortografia 2.

A autora selecionou 10 (dez) alunos: 05 (cinco) de escola pública e 05 (cinco) de escola privada, realizou 09 (nove) coletas e analisou 74 (setenta e quatro) textos espontâneos.

Nas análises, Cunha (2004), separou os dados em duas variáveis a que ela chamou de **dependentes**: hipo e hipersegmentação; **independentes linguísticas**: “tipo de palavra”, “tipo de sílaba” e “tonicidade” e as **extra-linguísticas**¹²: “tipo de escola” e “série”.

A estudiosa notou que a noção de palavra apresentada pelos alunos participantes da pesquisa constituía um fator determinante para a segmentação não convencional verificada nos textos analisados, sobretudo, no que diz respeito à definição de palavra gramatical.

De acordo com Cunha (2004), embasada nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), o escrevente em fase de aquisição da escrita possui dificuldade em reconhecer segmentos constituídos por uma ou duas letras como palavras, fato que o faz hipossegmentar clíticos ou palavras gramaticais às palavras fonológicas

¹² A variável extra-linguística não será enfatizada, uma vez que ela foge ao que é proposto neste estudo.

adjacentes, representando-as como uma de suas sílabas. Ela ressalta que essa mesma motivação leva o aluno, muitas vezes, a hipersegmentar as palavras. Isto é, por reconhecer em uma estrutura uma sílaba semelhante a uma palavra gramatical, o escrevente a isola do restante da palavra.

Após realizar as análises, Cunha (2004) constatou que o aprendizado das palavras gramaticais, realmente, constitui grande desafio para os alunos em fase de aquisição da escrita; que duas tendências foram predominantes nos dados de hipossegmentação: i) junção entre uma palavra gramatical e uma fonológica, ela cita os exemplos: “olobo”, “derepente”, “tecomer”; e ii) junção entre duas palavras fonológicas: “chicobento”, “pedefeijão”, “benlonge”.

Segundo a autora, os dados mais numerosos correspondem à primeira estrutura, o que corrobora a afirmação de Ferreiro e Teberosky acerca da dificuldade de o aluno, em fase de aquisição da escrita, atribuir status de palavras a segmentos constituídos por uma ou duas letras.

Com relação à segunda estrutura, a autora ressalta a formação de frases fonológicas ou frases entonacionais. Aquelas possivelmente decorreram de escolhas motivadas por critérios semânticos da frase fonológica considerada a forte de uma frase entonacional. Já estas, a autora destaca que a motivação pode ter sido a presença de uma linha entonacional advinda de uma pausa, como por exemplo: “Chicobento”, “saiucorendo”.

Nas estruturas referentes aos outros tipos de palavras: palavra fonológica e palavra gramatical; e palavra gramatical com palavra gramatical, as ocorrências se deram em número bem menor que as apresentadas anteriormente. De acordo com Cunha (2004), as primeiras são motivadas pela formação de uma única palavra fonológica, por exemplo, ‘pegala’ (pegá-la); enquanto as últimas são consideradas quase exceções, sendo as mais significativas as que envolvem a palavra ‘que’, que segundo Scarpa (1999) possui acento nuclear, sobretudo em contexto interrogativo: “oque”, “praque”.

Ao tratar da variável tipo de sílaba, a autora salienta que, ao hipossegmentar as palavras, o escrevente preserva as estruturas silábicas da língua, sendo raros os casos em que isso não se verifica. Salienta, também, que a tonicidade se apresenta como ponto relevante nesses dados, uma vez que a eliminação dos espaços entre as palavras pode ter sido influenciada pela presença de grupos tonais ou linhas

entonacionais, soma-se a isso, a influência da sílaba tônica, haja vista a preservação do pé do acento observada na maioria dos casos.

Quanto aos constituintes prosódicos, Cunha (2004) constatou que os constituintes de níveis superiores, como a palavra fonológica e a frase fonológica, exercem influência na junção indevida das palavras.

Sobre as **hipersegmentações**, Cunha (2004) concluiu que as tendências que se mostraram mais recorrentes foram as mesmas encontradas nos dados de hipossegmentação, o escrevente separa a palavra em duas, uma gramatical e uma fonológica, por exemplo: “a trasado”, “em bora”; e “na outra”, uma palavra é separada em duas palavras fonológicas, como nos exemplos: “mau tratados” e “terminar”.

Segundo a autora, o fator motivador para as segmentações apresentadas é o reconhecimento de uma palavra gramatical. Isto é, o aluno ao reconhecer uma sílaba cuja estrutura se assemelha a uma palavra gramatical, a isola, ocasionando a formação de duas palavras, uma gramatical e outra fonológica. Quanto à segunda tendência mais produtiva, Cunha (2004) apresenta três prováveis motivações: i) a formação de palavras dissílabas e paroxítonas, por exemplo: ‘verda deiro’; ii) o reconhecimento de palavras pertencentes ao léxico da criança, como: ‘amanhe seu’; e iii) preservação de um pé métrico constituído por apenas uma sílaba pesada: ‘tor meiro’ (torneio) (CUNHA, 2004, p. 118).

As demais estruturas que correspondem às variáveis tipos de palavra: palavra fonológica mais palavra gramatical que, segundo a estudiosa é influenciada também, pelo reconhecimento da palavra fonológica: ‘correm do’; e palavra gramatical mais palavra gramatical constituem quase uma exceção devido à pouca produtividade observada. Neste último caso, apenas uma ocorrência foi encontrada: ‘porque’, o que de acordo com Cunha (2004) é compreensível, tendo em vista que a escrita dessa palavra, devido às suas quatro possibilidades de realização, gera dúvidas mesmo em pessoas que já dominam a escrita.

Na variável tipo de sílaba, assim como nos casos de junção, a autora constatou a preservação das estruturas silábicas da língua. Quanto à tonicidade, Cunha (2004, p. 119) concluiu que “existe uma forte tendência à preservação do pé do acento”. Sobre a influência dos constituintes prosódicos, ela salienta como os

mais relevantes, “a sílaba e a sílaba do acento, formando o pé métrico” (CUNHA, 2004, p. 119)

A autora ainda destaca sequências de palavras em que se verificaram a presença dos dois processos aqui investigados, hipo e hipersegmentação simultaneamente. De acordo com a análise da autora, inicialmente, o aluno hipossegmenta as palavras e só então as hipersegmenta.

No geral, Cunha (2004) constatou em sua pesquisa maior produtividade de segmentações hipossegmentadas que hipersegmentadas.

3.3.2 Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA (FERREIRA, 2011)

Ferreira (2011) analisa, em sua dissertação de mestrado, dados de segmentação não-convencional verificados na escrita de adultos estudantes da modalidade EJA. O *corpus* desse estudo foi constituído por 155 dados de segmentação indevida, coletados nos textos espontâneos de 03 (três) alunos que foram selecionados pela estudiosa devido à quantidade de erros de segmentação encontrados em seus textos.

Na análise qualitativa dos dados, Ferreira (2011) concluiu que os motivos que levaram os adultos estudantes da EJA a segmentar de maneira indevida seus textos escritos são semelhantes às encontradas nos estudos que abordaram esse tema na educação infantil. Para chegar à tal conclusão, a autora comparou os dados de sua pesquisa com os dados do estudo desenvolvido por Cunha (2004).

Dentre as conclusões a que a autora chegou, destacam-se: i) a maior ocorrência de dados de hipossegmentação em relação aos dados de hipersegmentação e híbridos; ii) influência de constituintes prosódicos de níveis mais elevados, como a frase fonológica, a frase entonacional e o enunciado, nos casos de formação de palavras maiores que a palavra fonológica nas hipossegmentações, como também de constituintes de níveis mais baixos, como a sílaba e o pé métrico, nas hipersegmentações; iii) envolvimento do clítico nas ocorrências mais produtivas tanto de hipo quanto de hipersegmentação, sobretudo, artigos e preposições.

Como era um de seus objetivos específicos verificar a pertinência das categorizações apresentadas por Cunha (2004), quanto aos tipos de palavra, nos

dados encontrados nos textos dos alunos da EJA, Ferreira (2011) conclui que “essas categorias são plenamente adequadas ao tratamento das segmentações não convencionais também nos dados de jovens e adultos” (FERREIRA, 2011, p. 142).

3.3.3 A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental (TENANI, 2011)

Tenani (2011), diferentemente dos estudos supracitados, analisa dados de segmentação não-convencional encontrados na escrita de alunos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Apresenta como objetivo principal explicar que características prosódicas podem ser observadas nos dados encontrados na escrita dos alunos nessa fase de ensino. O *corpus* deste estudo foi constituído por 424 (quatrocentos e vinte e quatro) textos, nos quais a autora encontrou 162 (cento e sessenta e duas) ocorrências de segmentações não-convencionais.

Ao analisar o corpus coletado, a autora destacou o envolvimento de palavras átonas (clíticos) na maioria das estruturas, o que a fez concluir que o principal motivo para os erros de segmentação não-convencionais, consiste na dificuldade de “o escrevente atribuir status de palavra escrita a itens gramaticais que se constituem em clíticos prosódicos” (TENANI, 2011, p. 91).

Ao quantificar os erros de segmentação encontrados, Tenani (2011) observou que, de maneira geral, ocorreu prevalência de hipossegmentação em comparação aos outros processos investigados (hipersegmentação e híbridos) nessa fase de ensino, com exceção do sexto ano, em que, segundo a investigadora, os dados de hipersegmentação se sobrepuseram aos de hipossegmentação.

Ela conclui também que os constituintes prosódicos podem sim, motivar as segmentações não-convencionais encontradas na escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e especifica que nas hipossegmentações notou-se evidência do grupo clítico e, nas hipersegmentações do pé troqueu.

3.3.4 Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II (BRANDÃO, 2015)

Brandão (2015) realiza um estudo que possui como objetivo principal realizar análise e descrição de fenômenos de segmentação não-convencional encontrados

em textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* deste estudo foi constituído por 228 (duzentos e vinte e oito) textos que apresentaram 406 (quatrocentos e seis) ocorrências de erros de segmentação não-convencional. Desses, 273 (duzentos e setenta e três) foram de hipossegmentação, 173 (cento e setenta e três) são de hipersegmentação e 2 (dois) são híbridos. Dessa forma, houve predominância de ocorrências de hipossegmentação.

A estudiosa utilizou as seguintes variáveis para realização das análises: Tipo de palavra, a mesma proposta por Cunha (2004) e tipo de constituinte prosódico.

Quanto aos tipos de palavra, Brandão (2015) constatou que a maior parte das estruturas resultantes das segmentações não-convencionais apresentou o envolvimento de palavras gramaticais, o que, segundo ela, evidencia a complexidade que envolve o aprendizado dessas palavras para o aprendiz da escrita.

A investigadora concluiu, ainda, que mesmo o escrevente apresentando dúvidas quanto à segmentação adequada das palavras, é possível afirmar que “o domínio do constituinte sílaba parece estar estabelecido” (BRANDÃO, 2015, p. 151). Ela observa também a recorrência de palavras trissilábicas e dissilábicas paroxítonas nas hipossegmentações. Nas hipersegmentações observou a fragmentação de palavras trissílabas, ocasionando a formação de duas palavras: uma gramatical e outra fonológica dissilábica e paroxítona, e, portanto, a predominância de pé troqueu. A autora acrescenta que os processos de junção e de separação de palavras não alteraram o pé do acento.

Relativamente às estruturas híbridas, Brandão (2015) constatou assim como Cunha (2004), que inicialmente ocorre a hipossegmentação das palavras envolvidas e só depois, a hipersegmentação.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que a metodologia é uma das etapas mais importantes da pesquisa, uma vez que propicia de forma minuciosa a apresentação das etapas da investigação, além de contextualizá-la, este capítulo busca apresentar o traçado metodológico adotado para a execução deste estudo, o qual trata da realização dos fenômenos fonológicos de segmentação indevida, através da hipo e hipersegmentação, na escrita espontânea de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. E para descrever o caminho percorrido, está dividido em cinco subseções assim distribuídas: Caracterização da pesquisa; Campo de pesquisa; Caracterização da turma; Instrumentos de coleta de dados e as categorias de análise.

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa, quanto aos objetivos, é classificada como exploratória e descritiva. Configura-se como exploratória, uma vez que favorece a obtenção de informações sobre o objeto pesquisado. De acordo com Gil (2008, p. 27) “pesquisas exploratórias têm como propósito favorecer maior familiaridade com o problema, visando a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, desta forma favorece ao pesquisador uma maior proximidade do objeto pesquisado.

A classificação deste trabalho como descritivo se deve ao fato de que a partir das produções de textos escritas dos alunos serão levantados os dados de segmentação indevida, e estes serão descritos e analisados minuciosamente à luz das teorias que embasaram esta pesquisa, possibilitando, assim, a confirmação ou não das hipóteses levantadas acerca das motivações que levam os alunos a segmentar as palavras de maneira inadequada.

Desse modo, inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que abrange segundo Marconi (2002, p. 71) “toda bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo” e que tem como objetivo auxiliar o pesquisador na realização das análises que serão realizadas, uma vez que darão ao investigador o embasamento necessário para uma análise de dados mais consistentes e, conseqüentemente resultados confiáveis.

Tendo em vista que o objetivo maior desta pesquisa será a interpretação do *corpus* coletado (ocorrências de hipo e hipersegmentação), fato que favorecerá a percepção da motivação que leva a ocorrência de produção do objeto de análise, constata-se que, com relação à natureza dos dados, a pesquisa será de cunho qualitativo, pois segundo Bortoni (2013, p. 34) esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Quanto aos procedimentos, configura-se como pesquisa de campo, dadas as circunstâncias em que serão coletados os dados, na sala de aula. Conforme Marconi (2002, p. 83), “Pesquisa de campo é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”.

No que diz respeito à coleta de dados, serão utilizados produções escritas de alunos de uma turma de 6º ano. Devido ao fato desses textos não terem sido revisados, nem reescritos, eles foram considerados produções espontâneas, apesar das oficinas propostas terem sido dirigidas. A escolha do texto espontâneo se deve ao fato de ser uma produção em que o aluno interage livremente com a escrita, deixando evidentes as hipóteses levantadas por ele.

Cagliari, (2009, p. 106) afirma que o aluno deve ser incentivado “a produzir textos da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe, isso o estimulará a escrever do modo que lhe parece fácil, correto e apropriado” [...].

Abaurre (1992) acrescenta que os textos espontâneos escritos por crianças em fase de aprendizagem da escrita constituem material de pesquisa relevante para estudos linguísticos, fato que se comprova nesta pesquisa, haja vista os objetivos estabelecidos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do sexto ano descrita como sexto ano B (6º ano B), do turno da tarde, de uma escola da rede municipal de ensino localizada na cidade de Beneditinos - PI.

No primeiro momento, foi comunicada a intenção da pesquisa à gestão da escola e aos pais dos alunos da referida turma. Posteriormente, no decorrer das aulas, foram propostas as atividades de produção de texto, que ocorreram nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista o fato de ser docente nessa turma.

A seguir apresenta-se a caracterização do campo de pesquisa onde se efetivou este estudo

4.2 Campo de pesquisa

Este estudo foi realizado em uma turma do 6º ano. A escolha se deu por se considerar que nessa fase o aluno já tenha adquirido a habilidade de segmentar adequadamente as palavras nos textos escritos.

A pesquisa foi realizada na cidade de Beneditinos-PI, que fica cerca de 92 Km da capital, Teresina, e é situada na mesorregião do centro – norte piauiense e na microrregião de Teresina. De acordo com dados do IBGE (2010), sua população é estimada em 10.027 habitantes, e sua área territorial, aproximadamente 788.584 km². Tem como cidades vizinhas Pau d'Arco do PI, Prata do PI, Alto Longá e Altos. A figura abaixo apresenta o mapa da cidade dentro do estado do Piauí.

Figura 02: Mapa da cidade de Beneditinos- Piauí.



Fonte: Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Beneditinos_\(Piau%C3%AD\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Beneditinos_(Piau%C3%AD)). Acesso em 11 de fevereiro de 2016.

Em Beditinos-PI existem 26 escolas; duas fazem parte da rede estadual de ensino: uma contempla o Ensino Fundamental maior e a outra o Ensino Médio; uma escola privada e as outras 23 municipais.

Dentre essas escolas municipais, 10 (dez) estão localizadas na zona urbana e as outras na zona rural. A escola, na qual a pesquisa foi desenvolvida, situa-se na Rua Lígia Abreu, S/N, no centro da cidade.

A referida escola apresenta uma estrutura física de porte médio, composta por oito salas de aula, uma diretoria, uma sala para os professores, um pequeno pátio, três banheiros, uma sala de informática e uma quadra de esportes. Não dispõe de biblioteca e os livros da escola são escassos, tanto os livros didáticos referentes às disciplinas e mais ainda, os livros paradidáticos que visam despertar o prazer pela leitura.

A escola funciona nos três turnos, sendo que nos turnos manhã e tarde funciona a modalidade de Ensino Fundamental menor (4º e 5º anos) e maior (do 6º ao 9º ano). No turno noturno funciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, referente ao Ensino Fundamental maior.

Fazem parte do quadro funcional da escola, uma diretora, uma coordenadora, três auxiliares de secretaria, dois vigias e três merendeiras que atuam também na área de serviços gerais da instituição.

O corpo docente é constituído por 18 (dezoito) professores efetivos e a escola é mantida por verba proveniente do PDDE¹³ (Programa Dinheiro Direto na Escola) que visa, com os subsídios destinados à instituição, favorecer a elevação dos índices de desempenho da Educação básica.

¹³ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. (portal.mec.gov.br/financiamento/dinheiro-direto-na-escola)

Convém assinalar que a escola foi contemplada com o Programa Mais Educação, que se constitui uma estratégia do Ministério da Educação e Cultura que visa ampliar o tempo do aluno na escola, com vistas a promover uma educação de período integral. Este programa se realiza no contra-turno dos alunos e traz atividades que se alternam em resoluções de tarefas e atividades físicas, como capoeira, dança e futebol.

Na próxima seção ocorre a caracterização da turma, assim como os critérios de escolha dos textos dos quais os dados de segmentação não-convencionais foram retirados.

4.3 Caracterização da turma

A turma que participou desta pesquisa é constituída por 32 alunos de faixa etária compreendida entre 10 (dez) a 14 (catorze) anos. Desses, 18 são oriundos da zona rural: Comunidade Chapadinha, Ladino e Brejo do Jacinto, e os outros 14 residem na cidade de Beneditinos. É importante salientar que os 18 (dezoito) alunos da zona rural cursaram o Ensino Fundamental menor na modalidade de ensino denominada multisseriada que consiste na junção de alunos de diferentes idades, cursando anos escolares distintos em um mesmo ambiente, com um único professor, em um período de quatro horas por dia.

Esse fato contribui para que os alunos egressos demonstrem maior dificuldade de aprendizado, sobretudo, quanto à prática da escrita, pois tendo em vista o contexto em que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que eles ainda não foram plenamente alfabetizados.

Desses 32 (trinta e dois) alunos, 20 (vinte) são meninas e 12 (doze) meninos. Boa parte dessas crianças afirma vir para escola obrigada, pois não quer perder o bolsa família (Programa social disponibilizado pelo governo federal, que apresenta como critério para inserção e manutenção do aluno no programa, a frequência escolar).

Apesar de a coleta de dados ter sido realizada com todos os discentes da turma, foram selecionados para descrição e análise dos dados somente os alunos que apresentaram maior produtividade de erros de segmentação em seu textos espontâneos.

Apresenta-se, a seguir, a relação dos dez sujeitos¹⁴ selecionados, assim como a quantidade de ocorrências dos processos de hipo, hipersegmentação e híbridos encontrados.

QUADRO 15: Informantes e ocorrências de dados de segmentação não-convencionais.

ALUNOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO	HÍBRIDO	TOTAL
S1	21	38	04	63
S2	28	10	01	39
S3	11	12	02	25
S4	08	20	02	30
S5	04	13	01	18
S6	01	23	01	25
S7	08	18	01	27
S8	06	11	0	17
S9	11	12	01	24
S10	09	08	0	17

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Foram descritos todos os dados de segmentação não-convencional contabilizados acima, entretanto, para análise foram escolhidos ocorrências representativas de grupos, em razão do número expressivo de ocorrências verificadas, a saber: 285 (duzentos e oitenta e cinco) casos.

A seguir, apresentam-se os instrumentos utilizados na coleta dos dados.

¹⁴ Os alunos serão referendados pela letra 'S' de sujeito e um número de identificação, para manter o sigilo de suas identidades.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados, optou-se pela realização de 07 (sete) oficinas de produção de textos, desenvolvidas no período de maio a julho de 2016, pela pesquisadora no período regular das aulas de Língua Portuguesa. É importante assinalar que, embora tenham sido realizadas sete oficinas, foram escolhidos apenas os textos que apresentaram maior produtividade dos processos de segmentação não-convencionais.

Os informantes que atenderam ao critério de seleção estiveram presentes na maioria das oficinas, e apresentaram no máximo três faltas, como se pode perceber no quadro abaixo:

Quadro 16: Frequência dos alunos na coleta dos dados.

SUJEITOS	COLETAS						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
S1	X	X	X	X	X		X
S2	X	X	X	X	X	X	X
S3	X	X	X	X	X		X
S4	X	X	X	X	X	X	
S5	X	X	X		X	X	X
S6		X	X	X	X	X	X
S7	X		X	X		X	
S8			X	X	X	X	
S9	X		X	X	X	X	
S10		X	X		X	X	X

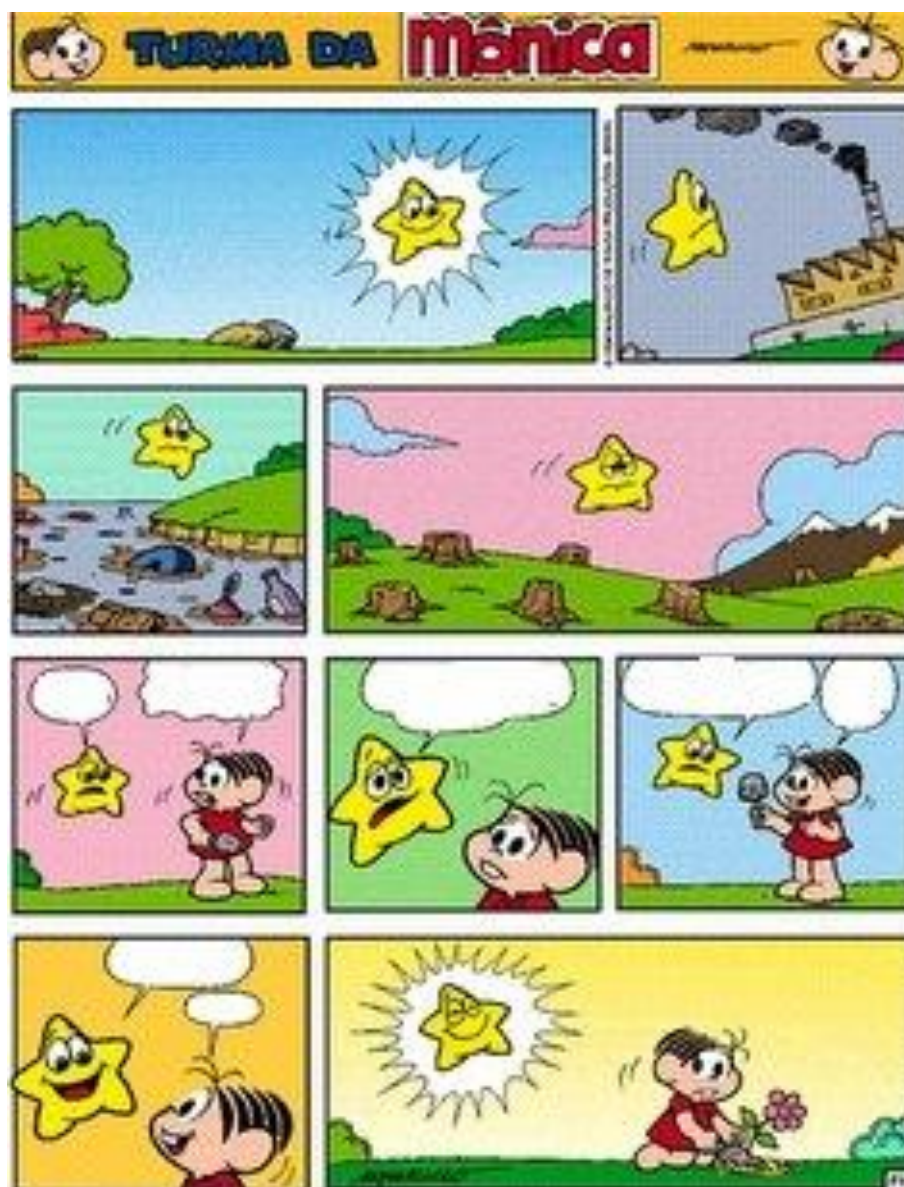
Fonte: pesquisa direta, 2016.

De acordo com o quadro 16, S2 participou de todas as coletas, S7 e S8 participaram somente de 4 (quatro) e os demais estavam presentes em 6 (seis).

No intento de tornar as atividades de produção de textos mais atrativas para os alunos, os gêneros textuais abordados foram variados, buscando sempre atender às preferências deles. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas foram as seguintes:

1- Escrever uma narrativa a partir de um texto imagético.

Inicialmente, entregou-se o texto imagético para os alunos, posteriormente, conversou-se sobre as imagens dispostas e procedeu-se à interpretação do texto em quadrinhos. E em seguida foi pedido aos alunos que contassem a história que acabaram de conhecer e cujas imagens eles tinham em mãos.



Fonte: <http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/2014/01/estrelinha-magica.html>

2- Para segunda atividade foi lido o conto “A negrinha¹⁵”, de Monteiro Lobato. Após a leitura, conversou-se sobre a história e pediu-se aos alunos que falassem quais os

¹⁵ <http://www.bancodeescola.com/negrinha.htm>.

trechos dela que mais chamaram a atenção e por quê¹⁶. Após a discussão solicitou-se aos alunos que recontassem a história da maneira como eles a tinham entendido.

3- Na terceira atividade leu-se o conto de terror “Por que matei o violinista¹⁷” de Ernani Fornari. Discutiu-se sobre o gênero conto de terror, e pediu-se aos alunos que escrevessem um conto de terror.

4- Na quarta atividade pediu-se aos alunos que imaginassem a importância da leitura na vida das pessoas. Após essa discussão, pediu-se a eles que escrevessem um texto com o seguinte título: Quando eu aprendi a ler.

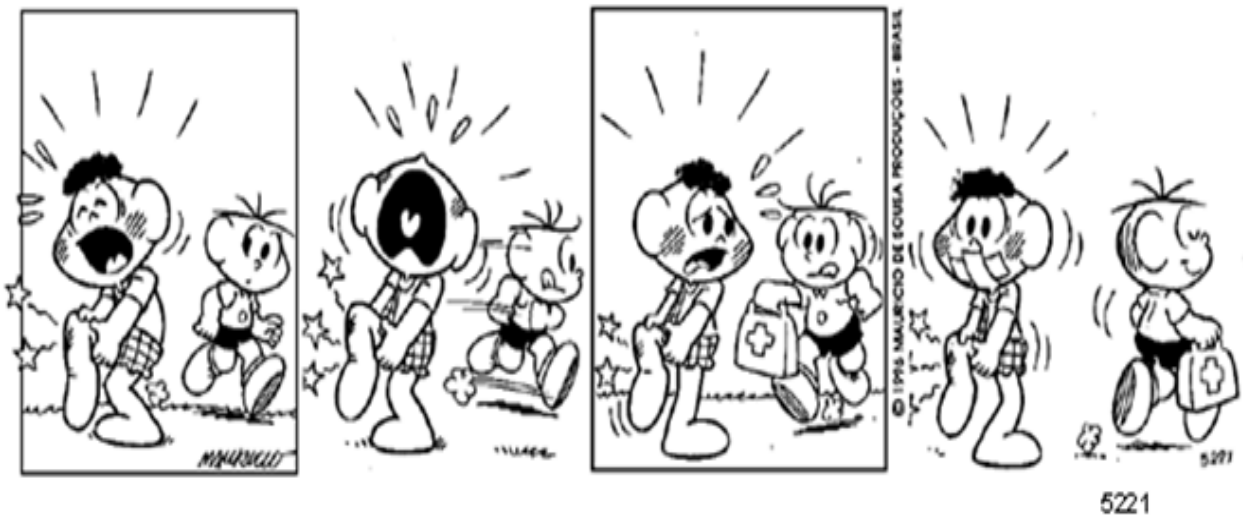
5- Essa atividade consistiu na produção de um texto espontâneo que respondesse à pergunta: O que você quer ser quando crescer?

6- Nessa atividade, primeiramente, conversou-se sobre o problema da falta de água no Brasil. Foram trazidos para a sala cartazes ilustrativos com imagens que suscitaram a reflexão acerca desse assunto, como: lugares em que a terra já estava rachada por falta de água, os animais mortos à beira dos rios vazios e famílias abandonando suas terras em busca de um lugar melhor para viver. Depois da reflexão, de buscar as causas para esse problema, foi pedindo aos alunos que escrevessem uma crônica abordando essa temática.

7- Para essa atividade utilizou-se outro texto imagético para a escrita da narrativa visualizada:

¹⁶ Essa dinâmica tornou a leitura mais polêmica e todos eles queriam falar.

¹⁷ Histórias para não dormir: dez contos de terror / Edgar Allan Poe... [et al.]; organização Emílio Satoshi Hamaya; ilustrações Piero Pierini. 1ed. São Paulo: Novo Continente, 2009.



Fonte: <http://www.espacoeducar.net/2012/07/muitas-tirinhas-da-turma-da-monica-para.html>

Convém ressaltar que antes da realização de cada uma das atividades acima, foi feita a contextualização do assunto abordado, apresentando-se as peculiaridades do gênero trabalhado (sem aprofundamento do assunto, dado que o objetivo desta pesquisa é outro), como também foram realizadas discussões acerca dos temas, propiciando, assim, uma reflexão por parte dos alunos, favorecendo a realização das atividades.

Após cada coleta, todos os textos foram minuciosamente inspecionados no intuito de coletar dados referentes aos processos de segmentação não-convencionais investigados neste estudo. Selecionados os textos, foram levantados os dados de maneira individual, separando as ocorrências de acordo com o erro de segmentação evidenciado: hipo, hipersegmentação e híbridos.

Na sequência, os dados encontrados foram descritos detalhadamente, inclusive, ilustrados através de gráficos. Buscou-se ressaltar nas descrições as possíveis motivações para cada uma das realizações verificadas.

Depois desses procedimentos, selecionaram-se algumas ocorrências que funcionaram como representantes de grupos, isto é, devido ao número expressivo de dados, optou-se por escolher palavras modelos, para representar as estruturas de segmentação não-convencionais que foram encontradas, de modo que nenhuma dessas ficasse sem ser analisadas.

4.5 Categorias de análise

O problema em segmentar as palavras na escrita decorre do fato de que na fala as palavras se realizam em um contínuo, e como para os alunos em processo de aprendizagem da modalidade da língua escrita, a oralidade constitui a primeira referência, entende-se esse fato como natural para tal aprendiz. Contudo, não se pode conceber o ritmo da língua falada como única motivação para realização desses processos de segmentação indevida.

Estudos realizados nessa área atestam que os conhecimentos advindos da escrita também contribuem para a instabilidade na segmentação das palavras, isto é, por saber que na escrita existem espaços entre as palavras, o aluno testa as hipóteses que possui colocando, muitas vezes, espaços onde não deveria existir e juntando palavras onde não deveria juntar. Soma-se a isso, a evidência da influência dos constituintes prosódicos na tomada de decisão sobre a ausência ou inserção de espaços entre os vocábulos.

Nesse contexto, os dados verificados foram classificados de acordo com o tipo de segmentação apresentado: hipossegmentação, hipersegmentação e híbrido, uma vez que, o objetivo geral deste estudo é investigar as ocorrências de hipo e hipersegmentação na escrita espontânea dos alunos do 6º ano,

Cumprido destacar que, por se entender que os processos investigados alteram a estrutura da(s) palavra(s), incluindo as fronteiras entre elas, considera-se oportuno e relevante seguir o modelo de categorização relacionado aos tipos de palavras utilizados por Cunha (2004) em seu estudo acerca da segmentação não-convencional da escrita na Educação infantil, a saber: Palavra gramatical+palavra fonológica (PG+PF); palavra fonológica+palavra gramatical (PF+ PG); palavra gramatical+palavra gramatical (PG+PG); palavra fonológica+palavra fonológica (PF+PF).

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se a partir de agora os dados de segmentação não-convencionais colhidos nas produções de textos de 10 (dez) alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Cumpre frisar que, apesar de ter havido 7 (sete) coletas, foram selecionados apenas os textos que apresentaram maior recorrência dos erros de segmentação investigados.

Esta seção foi dividida em duas partes: **descrição e análise dos dados**.

5.1 Apresentação e descrição dos dados

A descrição se inicia com a apresentação dos dados que foi realizada de maneira individual enfatizando-se as ocorrências dos processos de **hipo, hipersegmentação e segmentação híbrida**, bem como, as características fonológicas e prosódicas presentes nesses casos. Primeiramente, apresentam-se os dados de cada informante através de gráfico, que demonstram a quantidade de erros de segmentação produzidos por aluno. Em seguida, apresentam-se quadros com as transcrições das palavras que evidenciaram esses processos, na sequência ocorrem a descrição dos dados e, posteriormente, a análise.

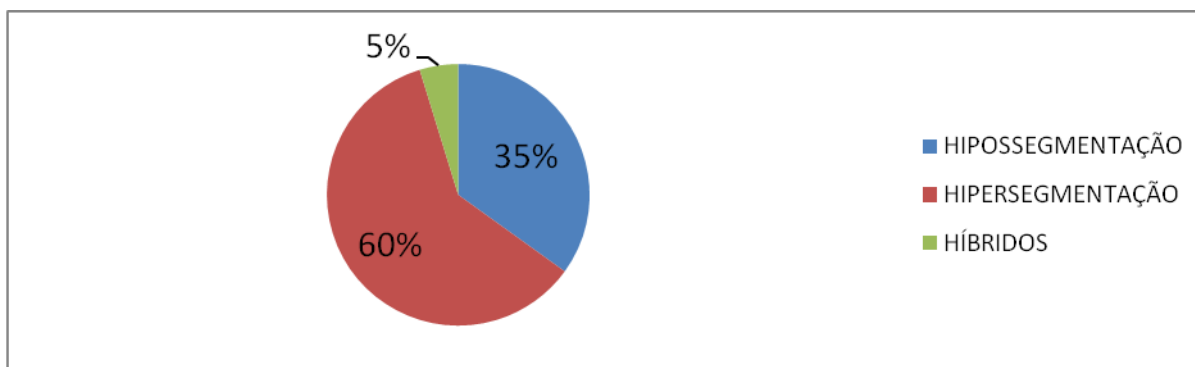
É relevante assinalar que foram enfatizadas as ocorrências que possibilitaram a verificação das hipóteses aventadas nesta pesquisa. Os casos considerados **híbridos** estão dispostos nas duas colunas, destacados em negrito.

A quantidade de textos selecionados por aluno foi no máximo 05 (cinco). Para representar a ausência de textos, isto é, se o aluno teve menos que 5 (cinco) textos escolhidos para descrição e análise, o quadro referente a este texto estará em branco. Caso 5 (cinco) textos tenham sido selecionados e algum dos processos não tenha sido encontrado, na coluna referente a ele constarão as letras “N/O” correspondente a nenhuma ocorrência.

5.1.1 Sujeito 1 (S1)

O S1 participou de seis coletas e em seus 5 (cinco) textos espontâneos que foram escolhidos produziu 63 erros de segmentação indevida, sendo que 21 casos foram de hipossegmentação, 37 de hipersegmentação e 04 híbridos. Para melhor ilustrar, observe-se o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S1



Fonte: pesquisa direta, 2016.

Como se pode observar no gráfico 1, o S1 apresentou maior produtividade de hipersegmentações do que de hipossegmentações; no caso dos híbridos, verificaram-se apenas 5% de ocorrências. Nota-se que esses números contrariam os resultados de pesquisas realizadas até então acerca da segmentação não-convencional da escrita, que afirmam que os dados de hipossegmentação são predominantes no processo de aprendizagem dessa modalidade da língua.

Apresentam-se a seguir os dados de segmentação não-convencional verificados nos textos do S1.

Quadro 17: Ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos do S1.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	épresiso (é preciso) pinganucopo (pinga no copo) itamcorriqueiro (é tão corriqueiro) nenpensamos (nem pensamos) virousonho (virou sonho) fimnaldesteano (final deste ano) cireuniro (se reuniram)	dis tante (distante) pla neta (planeta) a te (até) do emsas (doenças) dra mática (dramática) entor no (entorno)
2	e rasofrido (era sofrido) oqua to (o quanto)	oqua to (o quanto) e rasofrido (era sofrido) cha mada (chamada) inalte ceu (enalteceu)

3	<p>umenino (um menino)</p> <p>siasaras tando (se arrastando)</p> <p>naiscola (na escola)</p> <p>osegundo (o segundo)</p> <p>nosegundo (no segundo)</p> <p>siasutarão (se assustaram)</p> <p>nudia (no dia)</p> <p>naescola (na escola)</p> <p>mixa marão (me chamaram)</p> <p>alceguno (ao segundo)</p>	<p>es cola</p> <p>siasaras tando (arrastando)</p> <p>esta vão (estavam)</p> <p>em ventor (inventaram)</p> <p>bo nen ca (boneca)</p> <p>mori do (morrido)</p> <p>to do (todo)</p> <p>a mi gos (amigos, 2x)</p> <p>vo ceis (vocês)</p> <p>mixa marão (me chamaram)</p> <p>es ca par (escapar)</p> <p>a pareceu (apareceu)</p> <p>res ponderão (responderam)</p> <p>su bi o (subiu)</p> <p>vou tarão (voutaram)</p>
4	<p>dequando (de quando)</p> <p>ocebolinha (o cebolinha, 3x)</p> <p>nacama (na cama)</p> <p>soridele (sorri dele)</p> <p>ocascão (o cascão)</p> <p>esonhão (e sonham)</p>	<p>bo la (bola)</p> <p>cas cão (cascão)</p> <p>de pois (2x)</p> <p>esta va (estava)</p> <p>dor mi (dormi)</p> <p>em contra (encontrar)</p> <p>com vida (2x) (convida)</p> <p>a cabão (acabam)</p> <p>bri gando (brigando)</p> <p>des comfiado (desconfiado)</p> <p>na mora (namora)</p> <p>a do le centes (adolescentes)</p> <p>cri ansa (criança)</p>
5	N/O	<p>na morada (namorada)</p> <p>na ceu (nasceu)</p> <p>perso as (pessoas)</p>

Fonte: pesquisa direta, 2016.

Ao observar o quadro 17, notou-se que o texto 3 (três) foi o que apresentou maior ocorrência de hipossegmentação: **umenino, siaras tando, naiscola, osegundo, nocegundo, siasutarão, nudia, naescoala, mixa marão, alcegundo.**

Percebe-se que a maioria dos casos de hipossegmentação verificados nas coletas acima, ocorre a junção de clítico com palavra de conteúdo: **cireuniro, umenino, siaras tando, naiscola, osegundo, nocegundo, siasutarão, nudia, naescoala, mixa marão, alcegundo, dequando, ocebolinha, nacama, ocascão, e esonham.**

Nas hipossegmentações **cireuniro, siaras tando, siasutarão, nudia, mixa marão** ocorre a elevação da vogal átona final dos clíticos /e/ > /i/, /o/ > /u/, o que, de acordo com os estudos de Bisol (2005), configura a formação de grupos clíticos; nos casos **siaras tando, naiscola, siasutarão, naescoala** as junções realizadas resultam em processos de ditongação que, segundo Collischonn (2007) constitui o tipo de sândi vocálico mais recorrente na Língua Portuguesa devido às poucas restrições para sua realização. É importante notar que o aluno escreve as palavras “na escola” de duas maneiras: **naiscola** e **naescoala**, mostrando dúvida e experimentação quanto à escrita dessas palavras.

Quatro casos de junção chamaram atenção por sua configuração híbrida: **e rasofrido, siaras tando, oqua to e mixa marão**, em que o aluno realizou os dois processos, hipo e hipersegmentação, concomitantemente. No primeiro caso, **e rasofrido**, verifica-se o isolamento da sílaba inicial da forma verbal “era”, o que levanta a hipótese de o aluno tê-la identificado como palavra gramatical, já o restante dessa palavra foi agregado à palavra que segue formando “-rasofrido”, que não constitui significado reconhecido na Língua Portuguesa. Esse fato chama a atenção por ir de encontro a estudos realizados anteriormente sobre as ocorrências híbridas, como os de Cunha (2004), por exemplo, que constatou, na educação infantil, que nesses casos, inicialmente, ocorre o processo de junção e só depois disso, o de separação não-convencional.

Contudo, nos casos, **siaras tando** e **mixa marão**, ocorre primeiramente a junção do pronome proclítico com o verbo, e a separação das palavras em pés métricos. Na grafia da palavra **oqua to**, após hipossegmentar o clítico à palavra de conteúdo, o aluno parece ter dúvida quanto à colocação da coda nasal e por conta disso hipersegmenta a parte final da palavra. Caso semelhante foi observado por

Cunha (2004) ao descrever a hipersegmentação “qua do”, onde, fundamentada em estudos de Miranda, Medina e Silva (2004), a autora argumentou que as codas nasais são de domínios mais tardios se comparadas à grafia de outras codas, como as fricativas e as líquidas.

Também se verificaram junturas de palavras de conteúdo com, e sem intermédio de clíticos: **pinganucopo, itamcorriqueiro, nenpensamos, virousonho, fimnaldesteano**, em que se verifica a preservação de sintagmas como grupos entonacionais¹⁸.

Nas hipersegmentações observa-se a predominância do isolamento da sílaba inicial das palavras como, por exemplo: **dis tante, pla neta, a te, do emsas, e dramatica**. Em casos como: **em ventor, a pareceu, a cabão**, acredita-se na possibilidade de o aluno reconhecer essas sílabas iniciais como categorias gramaticais ‘em’, ‘a’. Embora o informante apresente essa tendência, em algumas ocorrências ele isola a sílaba final, como em: **entor no, mori do, esta va, perso as**, com exceção de **esta va**¹⁹, acredita-se que a hipótese levantada pelo aluno seja a mesma, o reconhecimento e isolamento de palavras gramaticais, só que agora, à direita.

Em palavras como: **inalte ceu, esta vão, de pois, em contra, com vida, na mora**, ocorrem separações das palavras em partes que lembram palavras que integram o léxico da criança, como se observa nos segmentos grifados. Um fato curioso é a separação de algumas palavras em sílabas, como se pode observar em: **bo nen ca, a mi gos, su bi o, a do le centes**.

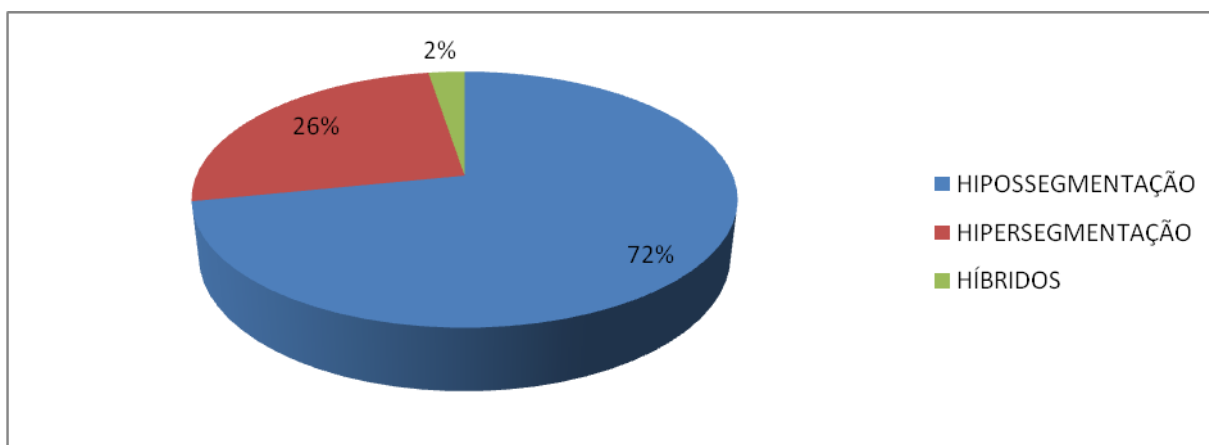
¹⁸ Esses casos terão suas análises aprofundadas na próxima seção.

¹⁹ Acredita-se que o isolamento da sílaba final deste vocábulo se deva ao reconhecimento da palavra lexical : “va”.

5.1.2 Sujeito 2 (S2)

O S2 esteve presente nas sete coletas e nos 5 (cinco) textos escolhidos, observou-se uma inclinação diferente do que foi observado nos textos do S1. Verificou-se 39 (trinta e nove) ocorrências de segmentações não-convencionais sendo 28 (vinte e oito) casos de hipossegmentação, 10 (dez) de hipersegmentação e 01 (um) híbrido. Observe-se o gráfico 2:

GRÁFICO 2: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S2



Fonte: pesquisa direta, 2016.

Os dados mostrados no gráfico 2 apresentam prevalência dos casos de hipossegmentação (72 %) em relação aos de hipersegmentação (26%), enquanto os híbridos contabilizam somente (2%) das ocorrências encontradas.

O quadro que segue mostra as segmentações verificadas nos textos do S2:

Quadro 18: Ocorrências de hi-po, hipersegmentação e híbridos do S2.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	michamo (me chamo) sidar (se dar 2x) cida (se dar) eternais (e tem mais)	por que (porque) de ficio (difício) nu ca (nunca)
2	nucatinha (nunca tinha) sireclamou (se reclamou) acomer (a comer)	

	aboca (a boca) amenina (a menina 2x) iamulher (e a mulher) amulher (a mulher 2x) namenina (na menina)	N/O
3	ciperguntava (se perguntava) siele (se ele) nosilencio (no silêncio) naminha (na minha) mever (me ver)	des cançar (descansar) da qui (daqui) a char (achar) come sou (começou) por que (porque)
4	aminha (a minha) acasa (a casa) voucebolinha (vou cebolinha) ateamanhã (até amanhã) vainajanel a (vai na janela) tifala (te falar) voumas (vou mais) ocebolinha (o cebolinha) nomidela (nome dela) cicasa (se casam) cicasou (se casou)	a manhã (amanhã) casa mento (casamento) vainajanel a (vai na janela)
5	pertodemim (perto de mim)	em portante (importante)

Fonte: pesquisa direta, 2016

Como se ressaltou no quadro 18, percebeu-se maior incidência de casos de hipo. Na quarta coleta, encontraram-se 11 (onze) produções desse tipo: **aminha, acasa, voucebolinha, ateamanhã, vainajanel a, tifala, voumas, ocebolinha, nomidela, cicasa, cicasou**. Já as ocorrências de hipersegmentações foram poucas, sobretudo na segunda coleta em que não se verificou nenhum caso.

Nesse quadro (18) constatou-se, assim como no quadro anterior (17), grande produção de grupos clíticos, como se pode perceber em: **michamo, sidar, cida, sireclamou, acomer, aboca, amenina**, além de outros verificados nas coletas acima. Outra semelhança verifica-se na maioria das palavras em que o clítico termina com vogal átona, ali ocorre o processo de neutralização: **ciperguntava,**

tifala, cicasa, cicasou, porém, em outros casos isso não se verifica: **pertodemim, mever**, é como se o aluno possuísse a consciência de que o fonema /e/ em final de palavras muitas vezes é realizado com o som de [i], no entanto, por ainda não ter adquirido o aprendizado efetivo dessa variedade linguística, ele passa a experimentar e testar as possibilidades existentes.

Nota-se que o informante também hipossegmenta palavras de conteúdo: **eternais, nucatinha, voucebolinha, vainajanel a, voumais, pertodemim**, realizando, assim, junção de frases fonológicas.

Na junção das palavras ‘nome’ e ‘dela’, o aluno também realizou o processo de neutralização, provavelmente, buscando, dessa forma, representar a sua fala, assim como na escrita das palavras ‘e’, ‘tem’ e ‘mais’ aglutinadas, em que se acredita que a motivação tenha sido o ritmo das palavras, uma vez que a criança grafou-as exatamente como as pronuncia.

Em **vainajanel a**, observa-se a ocorrência de hipo e hipersegmentação simultaneamente, isto é, um caso híbrido. O aluno hipossegmentou o verbo ao clítico e ao nome, porém separou a parte da palavra “janela” que se assemelha a uma palavra gramatical, no caso, o clítico ‘a’.

Nas hipersegmentações encontradas percebeu-se que, com exceção das palavras: **come sou, casa mento e vainajanel a**, as demais seguem a tendência observada no quadro 15, que é o isolamento da sílaba inicial das palavras, sobretudo quando elas se assemelham a palavras gramaticais: **de ficio, nu ca, des cançar, da qui, a char, a manhã**.

Em **nu ca**, o aluno parece ter dúvidas sobre a colocação ou não da coda nasal e por conta disso deixa o espaço em branco. Em **come sou** e **casa mento**, as palavras hipersegmentadas lembram outras que fazem parte do léxico da criança, como: “casa”, “come”, “sou”.

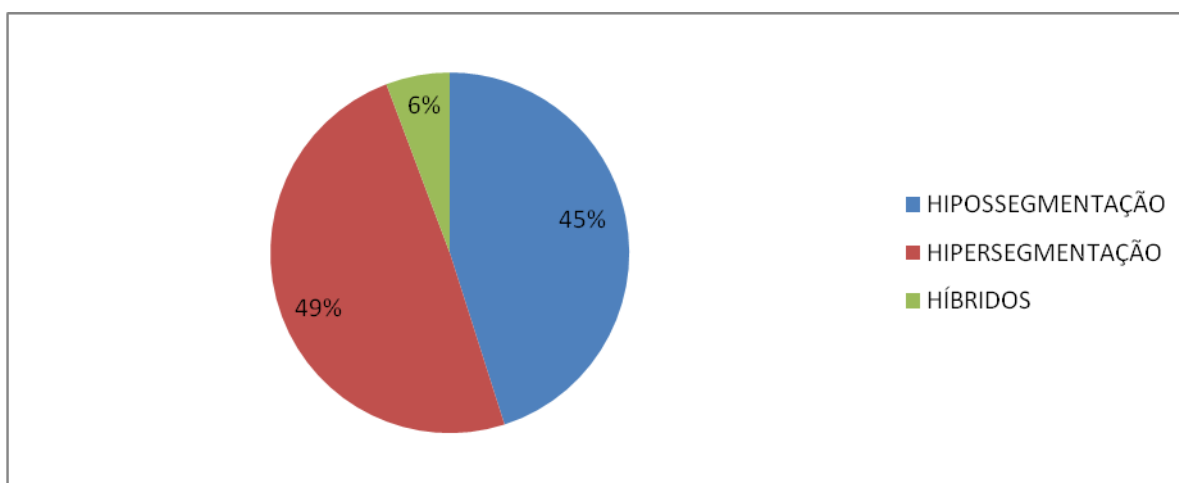
A separação da palavra ‘por que’ é facilmente justificável, uma vez que ela apresenta quatro variações com usos específicos. No entanto, no contexto em que ela foi usada pelo aluno, o mais apropriado seria “porque”, visto que a intenção dele é explicar uma afirmação anterior, como se pode observar no trecho: **“E não gosto de matemática por que é amateria mais de ficio para a gente sidar eu nuca gostei da matemática...”**

Em seguida, apresenta-se a descrição dos dados do informante 3.

5. 1. 3 Sujeito 3 (S3)

O S3 esteve presente em 6 (seis) coletas e seus 5 (cinco) textos apresentaram produções de hipo e hipersegmentação quase que na mesma proporção, apesar de no terceiro texto não ter sido encontrado nenhum caso de hipersegmentação. Foram identificados 11 ocorrências de hipo, 12 de hipersegmentação e 02 híbridos, totalizando 25 ocorrências de segmentações não-convencionais. Dos dados encontrados, pela diferença de uma única ocorrência, houve a prevalência de palavras hipersegmentadas. Observe-se o gráfico 3.

GRÁFICO 3: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S3



Fonte: pesquisa direta, 2016.

O gráfico 3 evidencia que apesar de a diferença ser apenas de um caso, as ocorrências de hipersegmentação vêm ultrapassando as de hipo, em oposição aos estudos já realizados acerca desse tema, como foi observado no início desta seção.

A seguir, apresenta-se o quadro de ocorrências de segmentações não-convencionais encontradas nos textos do S3.

Quadro 19: Ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbrido: S3.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1 ^a	miteme (me teme) miama (me ama) poriso (por isso)	fa ça (faça)

2 ^a	toindo (estou indo) tambo (está bom) pocausa (por causa) televando (te levando)	a gora (3x) a aproveitar (aproveitar)
3 ^a	navida (na vida) miforma (me formar)	S/O
4 ^a	minha samiga (minhas amigas)	a prenda (aprendi) minha samiga (minhas amigas)
5 ^a	amonica (a Mônica 3x) amo nica (a Mônica) amelhorar (a melhorar)	do ente (doente 2x) é a (ia) amo nica (a Mônica) de pois (depois) fo ram (foram) es tava flo resta (floresta) come sou (começou) mui ta

Fonte: pesquisa direta, 2016

No quadro 19, assim como nos anteriores, nota-se predominância da junção de um clítico à palavra de conteúdo: **miteme, miama, poriso, pocausa, televando, navida, amonica, meforma, melhorar.**

Em **pocausa**, o aluno apaga a consoante -r da preposição 'por' e, provavelmente, baseado na sua fala, parece entender que o 'po' é a sílaba inicial dessa expressão. Em **miteme, miforma, miama** se constata a elevação da vogal átona do clítico que antecede o verbo, e nesta última evidencia-se a produção de um ditongo advindo da hipossegmentação realizada.

Na escrita de **poriso**, acredita-se que a motivação seja fonética, haja vista a grafia idêntica ao modo como essas palavras são articuladas na oralidade, observa-se também que nessa junção ocorre uma tendência típica da Língua Portuguesa em formar sílabas canônicas de estrutura CV, uma vez que a palavra 'por' termina com consoante e a palavra 'isso' se inicia com vogal, apresentando um contexto favorável a esse tipo de escrita.

Na junção das palavras ‘estou’ e ‘indo’ e ‘está’ e ‘bom’ ocorreu a redução das formas verbais ‘estou’ e ‘está’ que foram realizadas como ‘to’ e ‘ta’ que, por sua vez, perderam a tonicidade e passaram a fazer parte da palavra fonológica que as seguia: **toindo** e **tambo**. Observa-se que na primeira a junção favoreceu o processo de ditongação, já na segunda ocorreu uma permuta na posição da nasal pertencente à última palavra (bom) para a sílaba que passou a anteceder-la (tam).

Relativamente à junção do clítico **a** à palavra de conteúdo **melhorar**, crê-se que se trata de uma variação típica da região em que a criança vive, pois muitas pessoas da comunidade linguística na qual ela está inserida realizam o verbo ‘melhorar’ exatamente da maneira como o aluno grafou **amelhorar**.

No caso da escrita das palavras ‘minha samiga’ em que se verificam os dois processos de segmentação indevida, ocorre o processo a que Bisol (2004) chamou de ressilabação, no qual ocorre o encurtamento da primeira palavra e alongamento da segunda, conforme está mostrado em 1:

minhas # amiga
mi. nha. sa. mi. ga
minha # samiga

Verifica-se que a consoante final da primeira palavra passou a fazer parte da sílaba inicial da palavra prosódica que a segue.

Na palavra **amo nica**, também ocorreram os dois processos, hipo e hipersegmentação. O aluno uniu o artigo **a** ao início do substantivo **Mônica**, porém hipersegmentou esta segunda palavra, exatamente onde o vocábulo se assemelhou a outro que, provavelmente, faz parte do léxico da criança (amo), separando-a do restante, mesmo não constituindo palavra reconhecida na Língua Portuguesa (nica).

Já nos casos de hipersegmentação, o aluno mantém em sua escrita a mesma tendência verificada na escrita hipersegmentada dos dois informantes anteriores, pois com exceção das palavras: **amo nica**, **mui ta** e **come sou**, todas as palavras verificadas nesse grupo isolaram a primeira sílaba: **fa ça**, **a gora**, **a proveitar**, **a prendi**, **doente**, **é a**, **de pois**, **fo ram**, e **flo resta**. Na palavra **mui ta** o isolamento é da última sílaba, em **come sou**, percebe-se que a hipersegmentação ocorreu separando duas palavras conhecidas pelo aluno: “come” e “sou”, fato que provavelmente motivou tal segmentação.

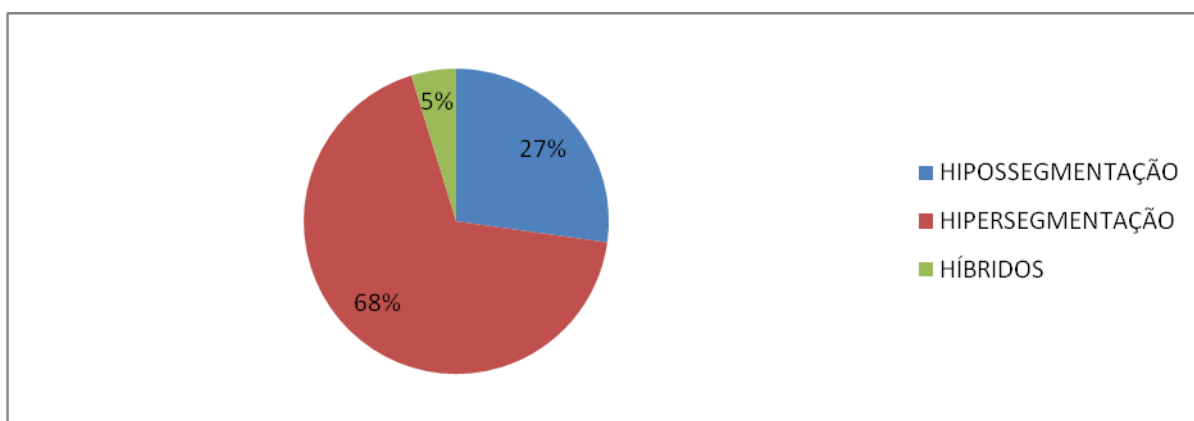
Caso interessante é o aluno hipossegmentar **é a > “ia”**, parece confundir o verbo ‘ser’ na terceira pessoa (é) com a conjunção aditiva (e) por conta da semelhança gráfica e, por saber que em muitos casos a vogal (e) deve ser acentuada e em outros não, acabou experimentando essa possibilidade.

Na sequência, a descrição dos dados do sujeito 4.

5. 1. 4 Sujeito 4 (S4)

S4 participou de 6 (seis) das 7 (sete) coletas realizadas, e em 5 (cinco) textos escolhidos foram encontrados 30 (trinta) erros de segmentação, dos quais, 08 são hipo, 20 são hipersegmentações e 02 são híbridos. De acordo com esses dados o percentual se apresenta da seguinte maneira:

GRÁFICO 4: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S4



Fonte: pesquisa direta, 2016.

Os dados de S4 demonstram a tendência verificada nos textos dos informantes: S1 e S3, em que ocorre a predominância na escrita hipersegmentada. Observe-se o quadro de ocorrências de segmentação não-convencional do S4:

Quadro 20: Ocorrências de hipo e hipersegmentações: S4.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	dosbarulos (dos barulhos) poriço (por isso)	N/O
2	podeir (pode ir) omeno (ou menos)	mara vilozo (maravilhoso) com cuidado (concluindo)

		a proveitar le vando
3	porisso (por isso)	a nimais (animais 2x) por quê (porque 4x) mi nha (minha) veteri nária (veterinária) cora cão (coração) nu ca (nunca)
4	iper (em pé)	esta va (estava) mi nha (minha 3x) i felizmente (infelizmente) ligo u (ligou)
5	purisso (por isso) min sinou (me ensinou) mi sina (me ensina) porissu (por isso)	fute bol (futebol 3x) por que (porque) tan bem (também) pe queno (pequeno) com migo (comigo) a chava (achava) min sinou (me ensinou) mi sina (me ensina)

Fonte: pesquisa direta, 2016.

O quadro 20 mostra que no primeiro texto não foi produzido nenhum dado de hipersegmentação, porém, nos demais, esses casos superaram os dados de hipossegmentação. No primeiro e no segundo texto foram encontrados apenas dois casos de hipossegmentação em cada um deles, no terceiro e no quarto apenas um em cada, e no quinto foram encontrados 2 casos desse tipo de segmentação.

Das hipossegmentações encontradas, uma se destacou por ter aparecido em quase todas as coletas: **por isso**. Ela foi grafada de quatro modos distintos: **poriço**, **porisso**, **purisso**, **porissu**, fato que evidencia quanto a escrita se configura como ambiente favorável à experimentação em seu processo de aprendizado. Nos quatro casos o aluno demonstra conhecer tanto a semelhança sonora entre os grafema 'ç' e 'ss', quanto a regra contextual em que eles se realizam, uma vez que nesse contexto intervocálico, quando ele não grafou 'ç', grafou o 'ss'. Verificou-se, ainda,

que no terceiro caso: **purisso** ocorreu o processo de harmonização vocálica, em que a vogal média 'o' assimilou a altura da vogal alta 'i', porém, na última ocorrência ele conservou a grafia da vogal original da primeira palavra **por** e elevou a altura da última (**issu**), o que levanta a hipótese de que a motivação para essa escrita tenha sido fonética, uma vez que em posição postônica o fonema /o/ é realizado como [u].

Em **dosbarulhos** ocorre a formação de uma palavra fonológica através da concatenação da palavra gramatical à palavra de conteúdo. Já na junção das palavras 'pode' e 'ir' verifica-se a união de duas palavras fonológicas, sendo que a primeira 'pode' perdeu o acento para a segunda, o verbo 'ir', tornando-se apenas uma palavra fonológica.

Em **omenos** decorre o processo de monotongação, pois, a vogal 'u' do ditongo 'ou' foi apagada e o 'o' passou a ser a sílaba inicial da palavra formada. Acredita-se que essa grafia advém da influência da oralidade, uma vez que esse ditongo dificilmente é pronunciado na fala.

Na escrita aglutinada das palavras '**me**' e '**ensinou**' ocorrem as duas segmentações estudadas, hipo e hipersegmentação. Inicialmente, evidenciou-se que ao hipossegmentar a palavra gramatical com a palavra de conteúdo, ocorreu o processo de degeminação, haja vista a fusão das vogais finais e iniciais dessas duas palavras. Observe-se:

me][ensinou
i+i
minsinou

Após o processo de degeminação, verifica-se a hipersegmentação que separa a palavra, isolando uma parte dela, que se assemelha ao pronome oblíquo tônico 'mim', da parte final '-sinou', mesmo ela não apresentando significado conhecido no português brasileiro, fato que corrobora a teoria de Cunha (2004) de que em ocorrências de segmentação híbridas, primeiramente ocorre hipossegmentação, para só então ocorrer a hipersegmentação.

Nas hipersegmentações ocorrem os casos típicos verificados até agora, como o isolamento da sílaba inicial, a maioria das vezes por se assemelharem a palavras gramaticais, do restante da palavra: **a aproveitar, le vando, a nimais, a nimais, mi nha, tan bem, a chava.**

Nas palavras **nu ca, i felizmente**, presume-se que o aluno apresenta dúvida quanto à colocação da nasal em posição de coda e na incerteza opta por não colocá-la.

O motivo para as grafias: **com cuidado e com migo**, de acordo com os estudos desenvolvidos por Cunha (2004), provavelmente se deve ao reconhecimento da preposição 'com', pois além de ter sido grafada da maneira correta nos dois casos, foram separadas nas duas ocorrências, e na segunda, o aluno ainda duplicou o grafema "m", formando um troqueu silábico.

Na palavra **mara viloso**, observa-se a hipersegmentação, possivelmente motivada pela identificação da palavra 'mara', assim como na segmentação da palavra **le vando**, em que ocorre a identificação do nome 'vando', que deve fazer parte do léxico do aluno.

Em **veteri naria** observa-se a separação de uma palavra fonológica em duas, embora as palavras resultantes dessa hipersegmentação não configurem palavras pertencentes ao inventário da Língua Portuguesa, as partes que resultaram da divisão da palavra formam pés troqueus. Observe-se:

ve.te.ri na.ria
 (* .) (* .)

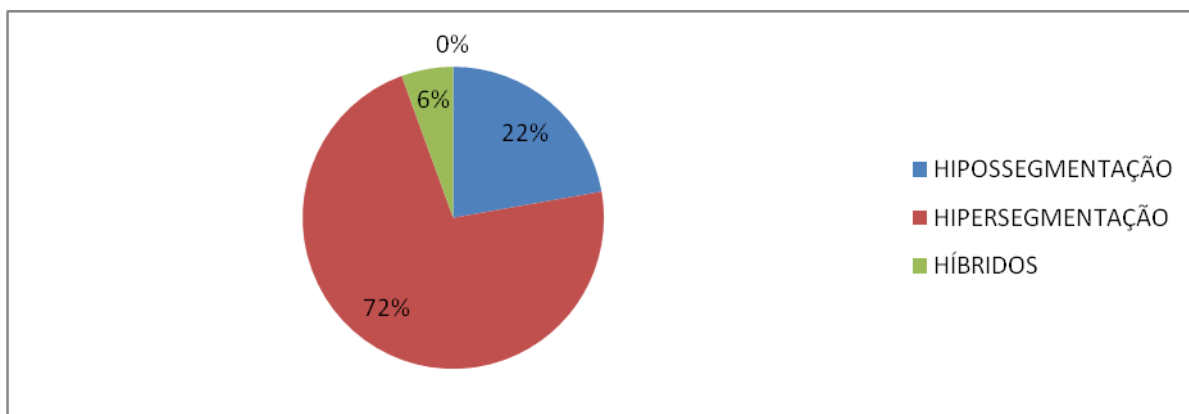
Nas grafias **fute bol e tan bem**, a segmentação realizada parece isolar as sílabas tônicas das palavras.

Em seguida, a descrição dos dados do sujeito 5 (cinco).

5. 1. 5 Sujeito 5 (S5)

S5 esteve presente em 6 (seis) coletas e nos 4 (quatro) textos espontâneos que foram selecionados desse aluno encontraram-se 04 (quatro) casos de hipossegmentação, 13 (treze) de hiper e apenas 1 (um) híbrido, totalizando 18 casos de segmentações não-convencionais, os quais estão expressos no gráfico 5 e apresentam-se da seguinte maneira:

GRÁFICO 5: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S5.



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

O gráfico evidencia a disparidade que há entre os dados de hipo e hipersegmentação, destacando mais uma vez a maior produtividade dessas ocorrências em relação àquelas.

A seguir apresentam-se as ocorrências de segmentações não-convencionais do S5.

Quadro 21: Ocorrências de hipo, hipersegmentações e híbridos: S5.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	ser todia (certo dia) porque (por que)	en teiro (inteiro) ser todia (certo dia) apare seu (apareceu) en bora (embora 2x) resou veu (resolveu 2x) cri to (gritou 2x)
2	cidezouve (se desenvolver 2x) intanben (e também)	N/O
3	N/O	nu ca (nunca) repro ve i (reprovei) a ter (até) da qui (3x) (daqui)
4	assai (a sair)	A te (até 2x) a lhi (ali) a li (ali)

		en fim (enfim)
5	N/O	N/O

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

O quadro 21 mostra que o S5 teve apenas quatro de seus textos selecionados. Nota-se que no segundo texto não se encontraram dados de hipersegmentação e no terceiro não foram encontrados casos de hipossegmentação.

Na descrição dos dados, observa-se que em **ser todia** ocorreram os dois processos: hipo e hipersegmentação. O aluno segmentou a palavra a partir de outra conhecida por ele ‘ser’. Nesse caso, encontrou-se um erro do tipo categorizado por Zorzi (2009) como relações múltiplas em que um grafema representa mais de um fonema, já que nesse caso a escrita convencional seria ‘certo’. Nota-se que a segunda palavra resultante da hipersegmentação é formada pela hipossegmentação ocorrida entre o final da palavra ‘certo’ e a palavra ‘dia’, formando ‘todia’ que não constitui significado no português brasileiro, porém, em função do acento é considerada palavra fonológica (BISOL, 2005).

A palavra **porque** foi escrita hipossegmentada, no entanto, o uso adequado ao contexto em que esta palavra se realizou deveria ser ‘por que’, que é a junção da preposição ‘por’ mais pronome interrogativo, equivalendo a “por qual motivo”.

Em **cidezevolve** ocorreu a formação de um grupo clítico, no qual no processo de juntura verificou-se a elevação da vogal média presente no pronome proclítico (BISOL, 2005). No caso da junção das palavras ‘e’ e ‘também’ ocorreu o processo fonológico denominado epêntese²⁰ de um fonema nasal: *ĩntanben*. É interessante notar que nesse processo de juntura, o aluno parece conhecer a regra contextual para o uso da coda nasal ‘n’, uma vez que a utilizou antes da consoante ‘t’, no entanto, ele utiliza no final da mesma palavra a coda nasal ‘n’ que é representada canonicamente na Língua Portuguesa pela consoante ‘m’, fato facilmente compreendido, haja vista que a prolação dessas consoantes é a mesma nesse contexto fonológico.

Na grafia da palavra **assair** ocorreu a juntura do clítico ao verbo: ‘a’ e ‘sair’, possivelmente, motivada pela ritmo da fala do aluno, entretanto, é pertinente

²⁰ Inserção do fonema no interior da palavra: *ĩntamben*.

ressaltar que, ao juntar essas palavras, o aluno demonstrou conhecer a regra contextual do uso do dígrafo 'ss' entre vogais para a representação do fonema /s/.

Nas hipersegmentações evidenciaram-se dados que seguem o mesmo parâmetro observado nos textos dos informantes anteriores, o isolamento de partes da palavra que se assemelham a palavras gramaticais, especialmente, em sílabas iniciais ou finais: **en teiro, em bora, a ter, a te, da qui, a lhi, a li e em fin.**

Em **en teiro, em bora e em fim**, notou-se que, provavelmente, por motivação fonológica ou por não ter, ainda, o conhecimento da regra contextual para o uso das nasais 'n' e 'm' em posição de coda, o aluno tende a usar a coda 'n' sem considerar o contexto utilizado, levando em conta apenas a oralidade como referência. Somase a isso a possibilidade de o aluno tem interpretado a sílaba inicial dessas palavras como sendo a preposição "em", uma vez que fonologicamente não ocorre nenhuma alteração entre as palavras "em" e "en".

Nos casos **a ter, a te; a lhi e a li**, percebe-se que a criança reflete bastante para grafar esses vocábulos, uma vez, como se pode observar, que ela experimenta mais de uma maneira para grafar as mesmas palavras.

Na escrita da palavra **cri to**, o isolamento foi da última sílaba, que possivelmente, lembra uma palavra que é conhecida pelo aluno 'to', ou, simplesmente ele optou por separar a sílaba tônica da sílaba que a seguia. Nota-se também que o aluno trocou o fonema sonoro /g/ pelo surdo /K/ no início da grafia da palavra 'grito'.

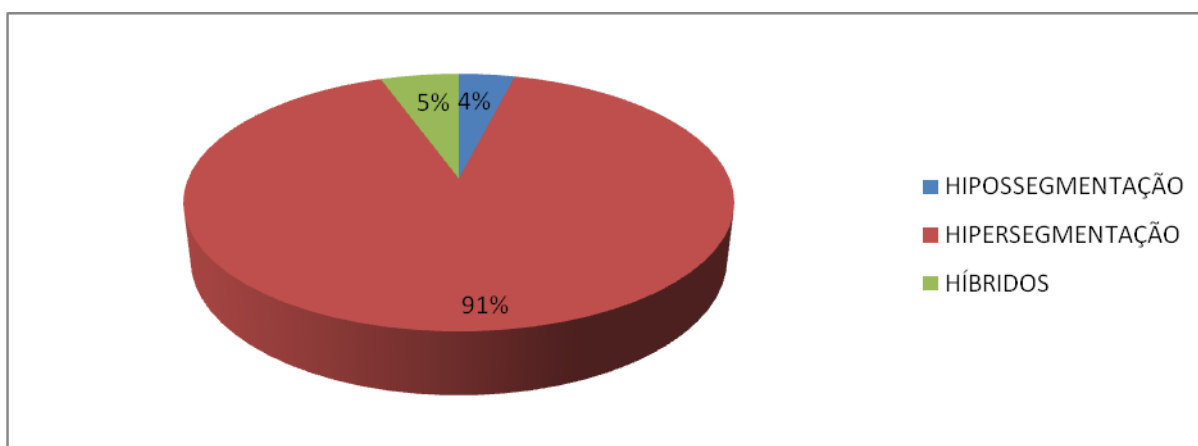
Nas palavras: **apare seu, resol veu, repro ve i e da qui**, verifica-se uma tendência do aluno em isolar à direita palavras conhecidas por ele, independente das palavras que restem à esquerda: seu, veu, ve, i, qui.

Na sequência, dá-se continuidade à descrição dos dados do sujeito 6 (seis).

5. 1. 6 Sujeito 6 (S6)

O S6 participou de 6 (seis) coletas e nos seus 5 (cinco) textos escolhidos produziu apenas 1 (um) caso de hipossegmentação, 23 (vinte e três) de hipersegmentação e 1 (uma) ocorrência híbrida, totalizando 25 (vinte e cinco) ocorrências de segmentações não-convencionais. Dessa maneira, assim como S5, produziu mais hipersegmentações do que hipossegmentações. Para melhor ilustrar, observe-se o gráfico 6:

GRÁFICO 6: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S6.



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

O gráfico 6 apresenta novamente dados de hipersegmentação superiores aos de hipossegmentação, como se pode observar no quadro 21:

Quadro 22: Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante 6.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	N/O	fa ço (faço) sus piram (suspiram)
2	acho ra (a chorar)	histo ria (história) acho ra (a chorar) principal mente d ai (daí) de pois (depois) esco la (escola) de la (dela) por que (porque 2x) cuida va (cuidava) ci dade (cidade)
3	N/O	em cucado (encucado) tam bem (também) com cluindo (concluindo) por que (porque)

4	N/O	que ro (quero)
5	anoite (à noite)	de le (dele) chegan do (chegando) al muçemos (almoçamos) a portada (apostada) prepa rado (preparado) erra do (errado) em bora (embora)

Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Prosseguindo nas descrições dos dados expostos no quadro 22, observa que em **acho ra** ocorrem os dois processos: hipo e hipersegmentação. Nota-se que o aluno juntou a preposição ‘a’ ao verbo ‘chorar’. Essa juntura ocasionou a formação de uma palavra muito utilizada na Língua Portuguesa: ‘acho’, fato que, provavelmente, motivou o isolamento dela de seu restante, a sílaba ‘-ra’, mesmo esta não se assemelhando a nenhuma palavra gramatical.

Na grafia concatenada das palavras ‘a’ e ‘noite’ ocorreu a junção de uma palavra gramatical com uma palavra de conteúdo, que favoreceu a formação de uma palavra fonológica, possivelmente motivada pelo ritmo da fala do aluno.

As palavras hipersegmentadas não fogem às tendências observadas nos textos dos informantes anteriores, com poucas exceções, como: **d ai, principal mente.**

Em **d ai** verifica-se uma hipersegmentação atípica, uma vez que após isolar à direita uma expressão comum no vocabulário brasileiro ‘ai’, restou, apenas, uma única consoante, que ficou isolada sem constituir sílaba.

Em **principal mente** o aluno separou a palavra de conteúdo do sufixo adjacente, transformando, dessa maneira, uma palavra fonológica em duas.

Os demais casos podem ser separados em três grupos: i) o que a sílaba inicial é isolada pelo fato de se assemelhar à palavras gramaticais: **de pois, de la, cidade, em cucado, com cluindo, que ro, de le, al mucemos, a portada e em bora;** ii) o que a sílaba à direita é isolada pelo mesmo motivo destacado no grupo i: **escola, chegan do e erra do;** e o iii) são separadas do restante do vocábulo, as palavras lexicais que se assemelham às conhecidas pelo informante: **sus piram, histo ria, cuida va e tam bem.**

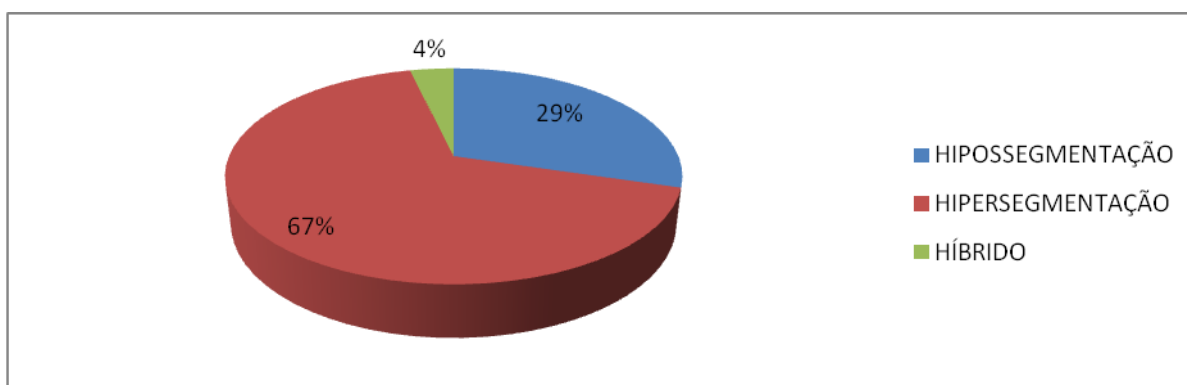
A hipersegmentação da palavra **'por que'** é facilmente compreendida, haja vista os quatro usos possíveis dela e, cumpre observar que a escrita dessa palavra confere dúvida até mesmo para estudantes de níveis mais elevados. Na segmentação da palavra **prepa rando**, observa-se a separação do vocábulo em pés binários do tipo troqueu.

A seguir descrição dos dados do sujeito 7 (sete).

5. 1. 7 Sujeito 7 (S7)

S7 esteve presente apenas em 4 (quatro) coletas e, de acordo com o critério estabelecido para a seleção dos textos que seriam analisados, somente 3 (três) dos textos escritos por ele atenderam a esse critério . Neles, observou-se, bem como nos textos anteriores, maior incidência de hipersegmentação. O aluno produziu 08 casos de hipo, 18 de hipersegmentação e 01 caso híbrido, produzindo, dessa forma, 27 segmentações não-convencionais. Veja-se essa representação em percentual no gráfico a seguir:

GRÁFICO 7: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S1



Fonte: pesquisa direta, 2016.

O gráfico 7 ratifica um dado que vem chamando atenção pela recorrência nos textos produzidos pelos sujeitos que fizeram parte deste estudo: a prevalência de inserção de espaços entre palavras - hipersegmentação. Observe-se o quadro 24 que corrobora essa observação.

Quadro 23: Ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S7.

TEXTOS	HIPOSSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	chegola (chego lá) aíso (a isso) queu (que eu 2x)	quan do (quando) com sigo (consigo)
2		
3	gosta vade (gostava de) miveriler (me ver ir ler) cuminha (com minha) poriso (por isso) qualquerlugar (qualquer lugar) gostade (gosta de)	quan do (quando) tam bem (também 2x) esco la (escola) gos tavade (gostava de) a te (até 2x) a borava (adorava) a boramos (adoramos) a juda (ajuda) de vagar (devagar)
4	N/O	na quele (naquele) tam bem (também) comi da (comida) cozinha da (cozinhada) escon de (esconde) chatea da (chateada) sim seri da de (sinceridade) tra ba lha dor (trabalhador)
5		

Fonte: pesquisa direta, 2016.

Ao descrever os dados do quadro 23, nota-se nas palavras **chegola** e **gostade** a junção das palavras de conteúdo a palavras gramaticais à direita, passando estas últimas a compor às primeiras como uma de suas sílabas e, dessa maneira, constituindo uma única palavra fonológica.

Em **aíso** ocorreu a juntura da preposição 'a', nesse caso à esquerda, com o pronome 'isso', mostrando que o informante ainda não conhece a regra contextual

que orienta a duplicação da consoante ‘s’ entre vogais, para a representação do fonema /s/, acredita-se que, nesse caso, a motivação seja fonética.

Na grafia **queu**, ao aglutinar as palavras ‘que’ e ‘eu’ observa-se o processo de degeminação, pois ocorre a fusão das vogais idênticas do final da palavra que e inicial do pronome eu, resultando na grafia ‘queu’, de motivação fonológica.

Em **gosta vade**, encontrou-se a ocorrência simultânea dos processos estudados: hipo e hipersegmentação. O informante segmenta a palavra ‘gostava’ a partir do reconhecimento da palavra ‘gosta’, o restante do vocábulo, a desinência modo-temporal ‘-va’, foi concatenada à preposição que a seguia, resultando assim, na formação de dois pés binários, mesmo esse último não constituindo significado na Língua Portuguesa.

Nos casos das junturas **meverirler** e **qualquerlugar** evidencia-se a formação de frases fonológicas cujas cabeças são respectivamente *ler* e *lugar*, e considera-se, dessa maneira, que para realizá-las, provavelmente, o aluno levou em consideração a percepção de aspectos fonético-fonológicos da linguagem oral, como a representação da própria expressividade, por exemplo.

Em **cuminha** o escrevente juntou as palavras ‘com’ e ‘minha’ através de um processo de degeminação dos dois “m” e, ainda elevou a altura da vogal média ‘o’ > ‘u’, exatamente como procede na fala, dessa forma, acredita-se que a motivação tenha sido fonética, assim como na escrita das palavras ‘por’ e ‘isso’ grafadas como uma só palavra fonológica.

Nas hipersegmentações, verificam-se casos semelhantes aos recorrentes nos textos dos informantes anteriores, o isolamento das sílabas iniciais que aparentam ser palavras gramaticais: **com sigo, a te, a borava, a boravamos, a juda, de vagar, na quele**; assim como a separação das sílabas à direita que também se assemelham à palavras funcionais: **quan do, esco la, comi da, cozinha da, escond e e cha tea da**, independente das palavras resultantes dessas segmentações constituírem ou não significado no falar brasileiro.

Em **tam bem** a separação pode ser advinda do reconhecimento da palavra ‘bem’ resultando no isolamento dela da parte que a precede. No caso da segmentação da palavra **sim seri dade** acredita-se que o aluno separou a parte semelhante ao vocábulo ‘sim’ e deu sequência à segmentação separando o restante da palavra em troqueus silábicos. Caso que ainda não se tinha encontrado, verifica-

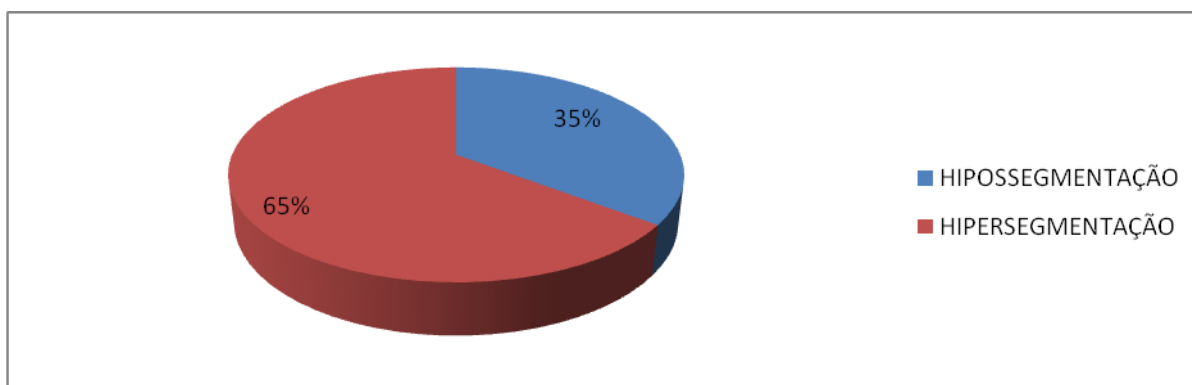
se na segmentação da palavra **tra ba lha dor**, que foi totalmente segmentada em sílabas que não se assemelham a palavras funcionais, muito menos a palavras lexicais, com exceção da sílaba final que remete ao vocábulo 'dor'.

A seguir apresenta-se a descrição dos dados do S8.

5. 1. 8 Sujeito 8 (S8)

S8 participou de quatro coletas, assim como S7. E seus textos escolhidos foram os 4 (quatro), nos quais se encontraram 06 (seis) ocorrências de hipo, 11 (onze) de hipersegmentação e nenhum caso híbrido, totalizando 17 (dezesete) casos de segmentações indevidas. Dessa maneira, o percentual das segmentações indevidas do informante 8 configurou-se da seguinte forma:

GRÁFICO 8: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S8.



Fonte: pesquisa direta, 2016.

Percebe-se que a prevalência dos casos de hipersegmentação vem se mantendo no decorrer das descrições. Veja-se o quadro 25.

Quadro 24: Ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S8.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	dinoite (de noite)	en bora (embora)
2	poriso (por isso 2x) sereshumanos (seres humanos)	por que (porque) sobre vive (sobrevive 4x) da quela (daquela)
3	eminhas (e minhas) oque (o que)	por que (porque) a judar (ajudar)

	quel (que eu 3x)	
4	N/O	ami zade (amizade) brin garo (brigaram) por que (porque 3x) com migo (comigo) em fim (enfim 2x)

Fonte: pesquisa direta, 2016.

O quadro 24 mostra que no quarto texto, não houve ocorrências de hipossegmentação.

Nas descrições, nota-se que os casos de hipossegmentação encontrados foram: **dinoite, poriso, sereshumanos, eminhas, oque e quel**.

Em **dinoite, eminhas e poriso**, verifica-se a junção de palavras gramaticais com palavras de conteúdo, sendo que na primeira nota-se a neutralização da vogal média da preposição 'de' na formação o grupo clítico.

Em **oque** ocorre a junção de duas palavras gramaticais. Na união das palavras 'seres' e 'humanos' percebe-se a concatenação entre essas duas palavras fonológicas, ocasionando a formação de apenas uma **sereshumanos**. Acredita-se que ele aglutinou essas palavras devido ao ritmo dado à pronúncia delas, dessa forma, considera-se que a motivação, possivelmente, tenha sido fonética. Fato curioso é o informante não ter apagado a consoante 'h' no processo de junção, já que o mais comum seria a formação de uma sílaba canônica (CV) 'seresumanos', no entanto, o aluno conhece a grafia dessas palavras e as mantém intactas.

O caso da junção do clítico 'que' com o pronome 'eu' resultou de um processo de degeminação, que transformou essas duas palavras em uma monossilábica. Nota-se que o aluno mudou a última letra do pronome 'eu' pela líquida 'l', o que se justifica pelo fato de que em contexto de coda silábica ocorre a velarização dessa consoante, isto é, ela passa a ser realizada com o som de [u].

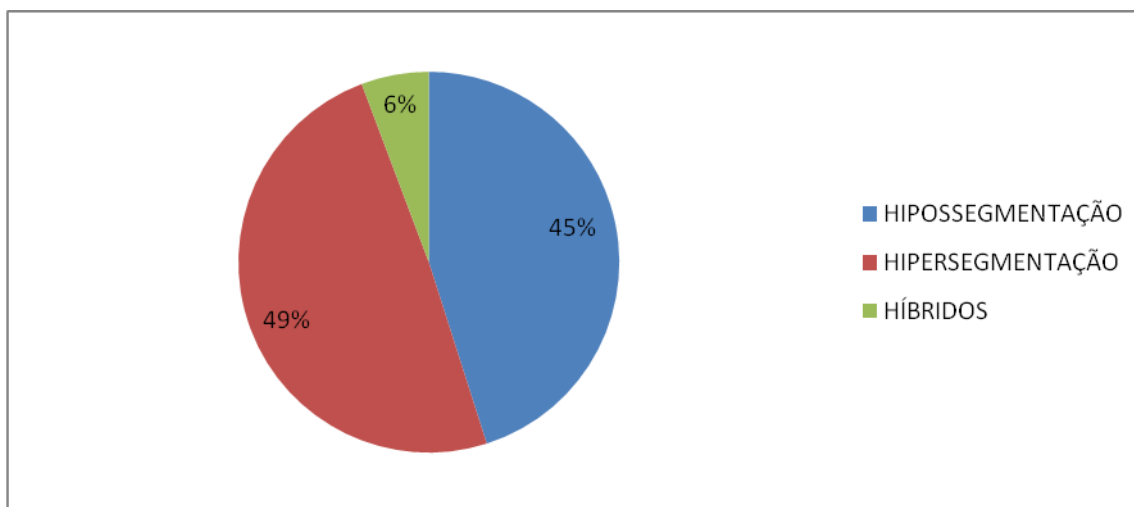
As hipersegmentações encontradas, como foi informado anteriormente, totalizam 11 (onze), dessas, cinco tiveram as sílabas iniciais que se assemelham a palavras gramaticais isoladas: **en bora, da quela, a judar, com migo e em fim**. No caso dessa última, a motivação pode ter sido também o reconhecimento do vocábulo 'fim' de uso corrente na Língua Portuguesa.

A palavra **sobre vive** foi separada em duas palavras fonológicas. O informante ao reconhecer as palavras que formam o vocábulo 'sobrevive', separou-as, mostrando que recorre não apenas à oralidade para realizar a sua escrita, mas também aos conhecimentos que possui acerca dela para analisar a própria fala e criar suas representações sobre essa modalidade.

5.1.9 Sujeito 9 (S9)

S9 esteve presente em 5 (cinco) coletas, e teve 4 (quatro) de seus textos selecionados para compor esse estudo. Nesses, encontraram-se 11 (onze) casos de hipo, 12 (doze) de hipersegmentação e 01 (um) híbrido, totalizando 29 (vinte e nove) ocorrências de segmentações não-convencionais. Observe-se o percentual no gráfico 9:

GRÁFICO 9: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS.



Fonte: pesquisa direta, 2016

Mais uma vez constatou-se maior produtividade de ocorrências de hipersegmentação que de hipo. Note-se o quadro 26.

Quadro 25: Ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S9.

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	midivertia (me divertia) miesinarau (me ensinaram) melevarau (me levaram)	bri quei (brinquei) bas tante (bastante) ami go (amigo)

	cisconde (se esconde) demau (de mal)	brin quedo (brinquedo) pro fesoris (professores) so frido (sofrido)
2		
3	sirealiza (se realizar) meu zamigo (meus amigos) domundo (do mundo) ateufinal (até o final)	meu zamigo(meus amigos)
4	ajudalos (ajuda-los) sisconder (se esconder) mincomunicava (me comunicava)	com migo (comigo)
5	S/O	via jar (viajar) plane jar (planejar) vi zinhos (vizinhos) gran des (grandes) com partilha (compartilhar 2x)

Fonte: pesquisa direta, 2016

O quadro 25 mostra que no texto 5 o aluno não produziu ocorrências de hipossegmentação. Nos outros textos, observou-se que a maioria desses casos ocorreu por meio da junção de clítico com palavra de conteúdo, como por exemplo: **midivertia, melevarau, cisconde, demau, sirealiza, domundo e sisconder**. É oportuno notar que, com exceção dos vocábulos: **melevarau e demau**, percebe-se a ocorrência do processo de elevação da vogal média do clítico, segundo Bisol (2005), típico da formação de grupos clíticos. Nota-se ainda que, ao trocar o grafema ‘m’ pela vogal ‘u’ para representar a nasal do final da palavra: **melevarau**, o aluno considerou, especialmente, o aspecto fonético, uma vez que na pronúncia, para representar a coda nasal, produz-se o ditongo “au”, fato que se verificou também na grafia do vocábulo **miesinarau**. Cabe acrescentar que a concatenação do clítico ao verbo nessa última, ocasionou a formação do ditongo ‘ie’.

Ao oscilar nas grafias **cisconde** e **sisconder**, percebeu-se que o aluno tem consciência de que os grafemas “s, c” podem representar o mesmo fonema /s/ no início de sílaba, no entanto, por não ter certeza de qual dos dois grafemas é o ideal

para a escrita do clítico 'si', ele testa as duas possibilidades. No processo de juntura, verificou-se que nos dois casos ocorreu degeminação na formação das palavras fonológicas.

Em **ateufinal** houve a juntura de três palavras: 'até' 'o' 'final', ocasionando a formação de uma frase fonológica, cujo cabeça é o substantivo "final". Observa-se que na junção dessas palavras ocorreu, inicialmente, um processo de ditongação, dessa maneira, acredita-se que a motivação tenha sido fonológica.

Na grafia **mincomunicava** verifica-se a inserção de uma coda nasal ao clítico "mi", possivelmente, motivada pela semelhança desse clítico com o pronome "mim", no entanto, em vez de utilizar o 'm' como coda, ele opta por grafar 'n', provavelmente, por conhecer a regra contextual de uso dessas nasais antes das consoantes. Acredita-se que o aluno aglutina essas palavras considerando, apenas, o som de sua fala, portanto, motivação fonética.

No caso da escrita **meu zamigo** ocorre um processo de ressilabação em que a primeira palavra é encurtada e a segunda alongada, dessa forma, constata-se que a realização dessa escrita contempla os dois tipos de segmentação aqui estudados, e se constitui uma ocorrência híbrida. É importante notar que, embora tenha ocorrido um processo de ressilabação, a estrutura silábica formada não desrespeita os moldes silábicos da Língua Portuguesa.

Considerando os casos de hipersegmentação encontrados, observa-se que o informante, diferentemente dos anteriores, não segue o padrão de separar dos vocábulos os segmentos que se assemelham aos clíticos.

Na grafia **bri quei** o aluno parece ter dúvida quanto à colocação da coda nasal e opta por deixar um espaço em branco entre a palavra, entretanto, ao segmentar o vocábulo **brin quedo** ele utiliza a coda nasal, o que deixa transparecer que está testando hipóteses acerca dessa grafia, contudo, ele mantém a hipersegmentação, separando a primeira palavra em sílabas e a segunda em sílaba e troqueu silábico.

Nas segmentações: **bas tante, ami go, pro fesoris, so frido, plane jar, vi zinhos**, o aluno parece segmentar as palavras em sílabas e pés métricos.

bas **tan.te** a.mi go pro fe.**so.ris** so **fri.do** pla.ne jar, vi **zi.nhos**
 (* .) (. *) (* .) (* .) (* .) (* .)

Nota-se que nos pés métricos resultantes das segmentações ocorre predominância de pés troqueu, ocorrendo apenas 1 (um) pé iambo.

É oportuno ressaltar que a grafia da palavra ‘vizinho’ ora é hipersegmentada ora é escrita da maneira adequada o que sugere que o informante não tem certeza de como proceder nesta escrita. Outra hipótese que se pode aventar é a semelhança da parte final do vocábulo vi zinho ao sufixo diminutivo –zinho- que, de acordo com Cunha (2004), ao tratar dos sufixos, apresenta acento primário e, portanto, constitui palavra fonológica.

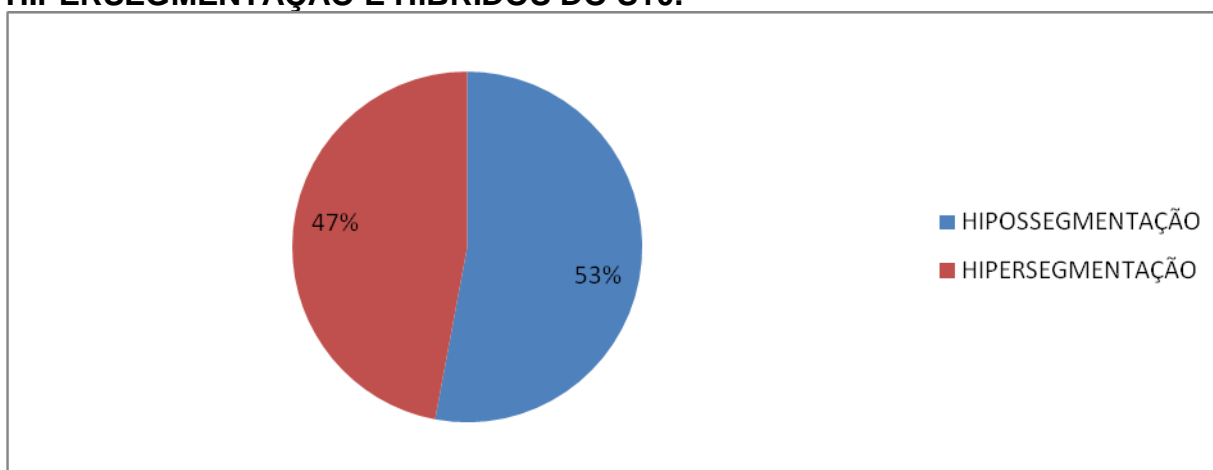
Na ocorrência **com partilhar** acredita-se que o informante reconhece a preposição ‘com’ e procede em isolá-la.

A seguir, demonstram-se os dados de segmentação não convencional verificados nos textos do S10.

5.1.10 Sujeito 10 (S10)

S10 participou de 5 (cinco) coletas e teve 4 (quatro) textos escolhidos. Neles encontraram-se 09 (nove) casos de hipossegmentação, 8 (oito) de hipersegmentação e nenhum híbrido, totalizando 17 (dezesete) ocorrências de segmentações não-convencionais. Veja-se o gráfico que apresenta essas ocorrências:

GRÁFICO 10: PERCENTUAIS DE OCORRÊNCIAS DE HIPO, HIPERSEGMENTAÇÃO E HÍBRIDOS DO S10.



Fonte: pesquisa direta, 2016.

O gráfico mostra que nos dados de S10 houve mais produção de hipossegmentação que de hiper. Apesar desse caso, nos textos inspecionados os dados de hipersegmentação foram predominantes.

Quadro 26: Ocorrências de hipo, hipersegmentação e híbridos: S10

TEXTOS	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1	prala (2x) porisso (por isso) mienteresa (me interessa)	por que (porque)
2	quevão (que vão 2x) ulugar (o lugar 2x)	na quele (naquele) a quele (aquele) por que (porque)
3		
4	milembro (me lembro) arroze (arroz e)	mi nha (minha) a migos (amigos) com migo (comigo)
5	emi (e me) agente (a gente)	por que (porque 4x)

Fonte: pesquisa direta, 2016.

O quadro 26 mostra que S10 produziu os dois processos de segmentação indevida, nos 4 (quatro) textos escolhidos.

Na grafia concatenada **prala** verifica-se a junção da contração da preposição 'para' > 'pra' com o advérbio de lugar 'lá', possivelmente, motivado pelo ritmo da articulação dessas palavras na fala.

Na grafia **mienteresa** ocorre a aglutinação do pronome ao verbo. Nesse processo verificou-se, não só a neutralização da vogal média desse clítico, como também a formação de um ditongo.

Em **quevão**, **ulugar**, **milembro** e **agente** ocorre a típica junção observada entre clítico e palavra de conteúdo. Nessas ocorrências, com exceção de **quevão** e **agente**, ocorre a elevação da altura da vogal média dos clíticos: **ulugar**, **milembro**.

A segmentação do vocábulo **agente** é facilmente justificável pelo fato de essa palavra ser amplamente utilizada na Língua Portuguesa, só que com o sentido

diverso do pretendido pelo aluno ao grafá-lo dessa maneira, uma vez que para o contexto em que este vocábulo foi inserido, a grafia adequada deveria ser hipersegmentada ‘a gente’ com o sentido do pronome ‘nós’.

Na grafia hipossegmentada **emi** houve a junção da conjunção ‘e’ e da preposição ‘me’ em que se acredita que a motivação tenha sido fonológica, ou ainda, como se poderá observar nas ocorrências de hipersegmentação, o informante possui uma tendência em formar pés binários. Em **arroze** a junção inverteu a sequência: clítico e palavra de conteúdo, ocorrendo: palavra de conteúdo e clítico, o que ocasionou o processo de ressilabação entre a consoante final da palavra ‘arroz’ e a conjunção aditiva ‘e’.

As hipersegmentações encontradas seguem os padrões observados nos textos da maioria dos informantes anteriores. Verifica-se a predominância do isolamento das sílabas que se assemelham a palavras gramaticais, tais como: **na quela, a quele, a migos e com migo**. Percebe-se também o uso inadequado do ‘porquê’ devido as várias representações dessa palavra.

De acordo com os objetivos deste estudo, apresenta-se a seguir a análise dos dados colhidos, relacionando-os com os constituintes prosódicos.

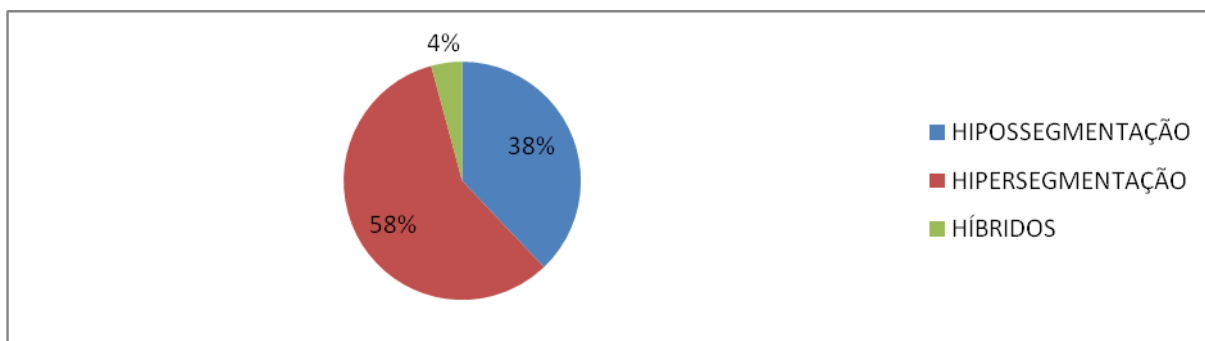
5.2 Os dados de segmentações não-convencionais e os constituintes prosódicos

Nessa seção, encontram-se analisadas as ocorrências de segmentações indevidas verificadas nos textos espontâneos descritos na seção anterior. Desse modo, selecionaram-se alguns exemplos dos tipos de palavras mais recorrentes considerando-os representantes desse conjunto. Assim sendo, esta análise não foi realizada de maneira individual, mas sim de maneira geral a partir das variáveis, hipo, hipersegmentação e segmentação híbrida. Para isso, consideraram-se as subcategorias propostas por Cunha (2004), a saber, **tipos de palavras**: Palavra gramatical + palavra fonológica; palavra fonológica + palavra gramatical; palavra gramatical + palavra gramatical; palavra fonológica + palavra fonológica; **tipo de constituinte prosódico**, focalizando a percepção das estruturas métricas, como por exemplo, o tipo de pé métrico mais produzido a partir das segmentações não-convencionais em estudo, e dessa forma averiguar as relações estabelecidas entre esses tipos de segmentações e os constituintes prosódicos.

5.2.1 Percentual de segmentações não-convencionais encontradas nos textos dos alunos

Na coleta de dados foram reunidos 55 (cinquenta e cinco) textos, desses, 45 apresentaram maior produtividade de segmentações não-convencionais, totalizando 285 ocorrências distribuídas conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 11: PERCENTUAL GERAL DAS OCORRÊNCIAS.



Fonte: pesquisa direta, 2016.

O gráfico mostra que de um total de 285 (duzentos e oitenta e cinco) segmentações não-convencionais encontradas, 107 (cento e sete) foram hipossegmentações – concatenação de palavras em desacordo com as normas ortográficas – correspondente a um montante de 38% dos dados; 165 (cento e sessenta e cinco) foram hipersegmentações - inserção de espaço em palavras, que deveriam estar grafadas em sequência – correspondente a 58% dos dados, e, 13 (treze) foram segmentações híbridas - ocorrência simultânea dos dois processos estudados- correspondente a 4% das ocorrências.

Dessa forma, como se pode notar na seção das descrições individuais dos dados, houve a prevalência de dados hipersegmentados.

Após essas considerações, apresentam-se as análises realizadas em três seções: na primeira, a análise dos dados de hipossegmentação, na segunda, os de hipersegmentação e na terceira as segmentações híbridas.

5.2.2 Hipossegmentações

Como foi referido anteriormente, o processo de hipossegmentação consiste na junção de duas ou mais palavras em desacordo com as convenções ortográficas.

Ao realizar o levantamento dos dados de segmentações não-convencionais que compõem este estudo, notou-se que na classificação do tipo de palavra, as ocorrências hipossegmentadas apresentaram os seguintes números:

Quadro 27: Ocorrências de hipossegmentação.

Tipo de palavra	Quantidade
Palavra gramatical + palavra fonológica. Ex: cireuniro, umenino, naiscola, nacama, siele, tifala, miama, domundo.	79
Palavra fonológica + palavra gramatical. Ex: podeir, chegola, gostade, ajudalos, arroz.	05
Palavra gramatical + palavra gramatical. Ex: oque, quel, prala, emi.	06
Palavra fonológica + palavra fonológica. Ex: soridele, nucatinha, voumas, nomidela, ateufinal.	17

Fonte: pesquisa direta, 2016.

O quadro (78) mostra que o tipo de palavra mais recorrente formada pelo processo de hipossegmentação é constituído por palavra gramatical ou clítico²¹ associada à palavra fonológica.

A julgar pelos números apresentados no quadro acima, nota-se que a palavra gramatical constitui interseção na maioria dos tipos de palavras formadas nesse processo, o que se leva a constatar que as palavras gramaticais ou clíticos se configuram como um aprendizado demasiado complexo para os alunos em fase de aquisição da modalidade escrita da língua. Nesse sentido, Cunha (2004) argumenta que um dos fatores que contribuem para a grande produtividade de hipossegmentações na fase inicial de aprendizado da escrita, diz respeito ao fato de

²¹ Os clíticos dizem respeito, nesse estudo, aos monossílabos átonos, como por exemplo, os artigos: o(s), a(s) e as suas possíveis contrações: do (de+o), da (de+a); algumas conjunções: e, ou, mas; pronomes pessoais do caso oblíquo: me, te, se, o(s), a(s); algumas preposições: de, por, com, para. Cumpre acrescentar que se considerou como palavras gramaticais os segmentos constituídos por duas letras, mesmo não se enquadrando nas classes ressaltadas acima, como por exemplo o verbo 'ir' em "podeir" ou o pronome 'eu' em "queu".

as crianças apresentarem dificuldades no reconhecimento de palavras constituídas por uma ou duas letras, fato que as levam a concatenar as palavras gramaticais ou clítics, uma vez que a maioria deles apresentam essa estrutura, a palavras adjacentes.

A partir dos dados verificados, entende-se que a dificuldade em atribuir status de palavra autônoma a palavras gramaticais, não se restringe aos alunos em fase de aquisição da escrita, posto que os participantes desse estudo já passaram dessa fase, entretanto, ainda apresentam essa dificuldade.

Na sequência, apresentam-se os dados de hipossegmentação analisados de acordo com o tipo de palavra formada.

5.2.2.1 Palavra gramatical + palavra fonológica

Como se ressaltou acima, esta estrutura foi o tipo de hipossegmentação mais recorrente nos textos espontâneos produzidos pelos alunos participantes deste estudo. Dessa forma, apresenta-se em seguida a análise de alguns exemplos representativos desse tipo de palavra.

(21)

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| a. aboca (a boca) | f) sireclamou (se reclamou) |
| b. amenina (a menina) | g) tifala (te falar) |
| c. amulher (a mulher) | h) miforma (me formar) |
| d. aminha (a minha) | i) purisso (por isso) |
| e. amonica (a Mônica) | j) demau (de mal) |

Observou-se nos casos assinalados em (21) a formação de **palavras fonológicas**, isto é, que apresentam acento primário, e **grupos clítics** que, segundo Bisol (2005) é a unidade prosódica constituída por um ou mais clítics e uma única palavra de conteúdo.

Em consonância com os estudos desenvolvidos por essa teórica, pode-se afirmar que os clítics formadores das palavras da sequência de (21. a) a (21. e) são considerados **dependentes**, portanto, formam com a palavra que os segue, palavras fonológicas, uma vez que por serem átonos, apoiam-se nas palavras fonológicas adjacentes, passando a funcionar como sílabas pretônicas.

Dessa maneira, pode-se compreender que o aluno realizou a juntura, interpretando o clítico (nesses casos, os artigos) como sílaba inicial dos vocábulos fonológicos, visto que existem muitas palavras da Língua Portuguesa iniciadas por vogal e seguidas por consoante, tais como: avental, obedece, amoral, obstáculo, entre outros.

Já os clíticos que formam as palavras de (21. f) a (21. j) apresentam-se com certa independência, e ao serem concatenados à palavra adjacente, constituem grupos clíticos, haja vista que são submetidos às mesmas regras da palavra fonológica, como por exemplo, a neutralização da átona final (BISOL, 2004).

É oportuno ressaltar que outra possível motivação para a realização das hipossegmentações acima, pode ter sido a influência do ritmo da fala na escrita, já que ele é um fenômeno prosódico constituído no nível pós-lexical. Desse modo, partindo-se da premissa de que os pés métricos do tipo troqueu são elementos basilares do ritmo da Língua Portuguesa, acredita-se que, em alguns casos, o pé trocaico, também tenha sido motivador das junturas em questão. Como ilustração, pode-se observar as palavras em (22) que, após o processo de juntura, resultaram em palavras polissílabas constituídas por dois pés binários do tipo troqueu, como demonstra a figura em (22a), ou ainda, pés ternários de cabeça mediana como se pode observar em (22b) Veja-se:

(22)

- a. (a me) (ni na) (a mo) (ni ca)
 (* .) (* .) (* .) (. *)
- b. a (bo ca) a (mu lher) ti (fa la)
 (* .) (. *) (* .)

Sobre isso, Collischonn (2007, p. 200) esclarece que “em geral, as palavras são exaustivamente constituídas de pés, o que significa que, em palavras mais longas, teremos mais de uma proeminência, cada uma delas correspondendo a um pé” que no caso da Língua Portuguesa é o troqueu.

No entanto, observa-se também uma grande produtividade de pés iambos, observe-se em (23):

(23)

- | | |
|--------------------|----------------------|
| a. si dar
(. *) | d. que vão
(. *) |
| b. me ver
(. *) | e. i per
(. *) |
| c. de mal
(. *) | f. u lu gar
(. *) |

Cumpré observar que ao se analisarem os dados até aqui, notou-se que a maioria deles resultou na formação de palavras paroxítonas trissilábicas, ou dissilábicas, com algumas exceções. A esse respeito, Cunha (2004) salienta que as estruturas em destaque são as preferidas dos alunos em fase de aquisição da escrita, pois eles parecem priorizar o padrão de acento mais comum da língua associando à hipótese de número ideal de sílabas. Observem-se mais exemplos encontrados que corroboram esta afirmação:

(24)

- a. dequando (de quando)
- b. nacama (na cama)
- e. aboca (a boca)
- f. cicasa (se casa)
- c. miteme (me teme)
- d. navida (na vida)

Em outras hipossegmentações foram encontrados processos fonológicos nas fronteiras das palavras, ocasionando uma reestruturação silábica, através de processos de sândi vocálico: **ditongação** e **degeminação**, vejam-se os exemplos:

(25)

- | | |
|-------------------------------|---------------------------|
| a. naiscola (na escola) | e. queu (que eu) |
| b. siasutarão (se assustaram) | f. cisconde (se esconder) |
| c. siele (se ele) | |
| d. mienteresa (me interessa) | |

Em 25 (a, b, c, d) verificaram-se ocorrências de juntura ocasionadas pelo processo de ditongação. Nos casos 25 (e, f) a junção entre as palavras ocorre através do processo de degeminação.

Nos casos de ditongação observa-se a formação de um ditongo decrescente: naiscola; bem como a formação de ditongos crescentes: siasustaram, siele, mienteressa.

Levando-se em consideração as ocorrências de ditongação verificadas nos dados descritos, nota-se uma maior incidência desses casos em relação aos de degeminação. Isso se deve ao fato de que a ditongação dentre os fenômenos de sândi vocálico se apresenta como o processo de possibilidades de aplicação menos restrito, sendo bloqueada somente se as duas vogais da sequência portarem acento primário (COLLISCHONN, 2007).

É interessante notar que, embora tenha ocorrido reestruturação silábica nas fronteiras das palavras, as sílabas que se formaram não desrespeitaram as estruturas silábicas da Língua Portuguesa, o que corrobora o fato de a sílaba ser o primeiro constituinte dominado pela criança. Nesse sentido, Collishonn (2007) salienta que a motivação para realização desses processos decorre do fato de que

o português apresenta forte tendência a evitar sílabas sem onset. Estes processos têm em comum o fato de modificarem uma sílaba sem onset, seja através do apagamento da vogal (elisão, degeminação), seja pela transformação da vogal em semivogal. O resultado é que a sequência fonológica fica reduzida em uma sílaba (COLLISHONN, 2007, p. 214).

Dessa maneira, entende-se que a motivação para as hipossegmentações em (25) foi de influência fonológica, tendo em vista que ao concatenar as palavras através dos processos de ditongação e degeminação, os alunos se orientaram, principalmente, pelo ritmo dos vocábulos, realizando na escrita os processos de junção verificados na fala, ocasionando na sequência fonológica a formação de sílabas com onset, preferidas na Língua Portuguesa.

É relevante ressaltar que a partir da análise desses dados, pode-se constatar que ao concatenar os clíticos a palavras de conteúdo, o aluno demonstra a percepção dos constituintes: **palavra fonológica** - quando o clítico se comporta como sílaba pretônica - e **grupo clítico** – quando o clítico é submetido às mesmas regras da palavra fonológica. Soma-se a isso, o fato de ter-se observado que nesses processos de junção, os pés do acento não sofreram alteração, ocorrendo sempre

nas posições autorizadas na Língua Portuguesa, sobretudo nos pés troqueu e iambo.

5.2.2.2 Palavra fonológica + palavra gramatical

Nas hipossegmentações do tipo: palavra fonológica e palavra gramatical (PF+PG), notou-se um número de ocorrências bem menor que os casos analisados acima. Nos 39 (trinta e nove) textos escolhidos, encontraram-se apenas 3 (três) ocorrências com essa estrutura. Verifiquem-se os exemplos:

(26)

- a. gostade (gosta de)
- b. ajudalos (ajudá-los)
- c. arroze (arroz e)

Acredita-se que a pouca produtividade dessa estrutura, deva-se ao fato de ela não ser usual na linguagem coloquial, sendo mais característica da linguagem escrita, dessa forma, tendo em vista que o instrumento de coleta de dados foi a produção de textos escritos de maneira espontânea, percebe-se que os alunos representaram nas produções textuais, sua forma mais natural de linguagem, a linguagem oral coloquial.

É interessante notar que em estudos anteriores acerca desse tipo de junção, como o de Cunha (2004), por exemplo, encontram-se, especialmente, hipossegmentações entre verbos e pronomes enclíticos. Entretanto, nos dados encontrados neste estudo, verificou-se apenas um caso com essa estrutura: **ajudalos**. Nessa palavra, observa-se a tendência ressaltada no tópico anterior, que é a formação de palavras paroxítonas e trissilábicas, possivelmente a motivação para tal segmentação.

Nas palavras em (26. a) e (26. c) perceberam-se dois casos atípicos: **gostode** e **arroze**. No primeiro caso, observando-se o contexto da palavra: “... minha irman **gostode** ler para min...” o esperado seria que o clítico se juntasse à palavra da direita, o verbo ler, entretanto, o aluno optou por concatená-lo à da esquerda, ocasionando o que Cunha (2004, p. 86) denominou “uma quebra do sintagma”.

Já no segundo caso, (26. c) nota-se que o contexto em que ocorreu a junção era prosodicamente favorável a essa construção, haja vista que o vocábulo “arroz” tem como coda da última sílaba a consoante “z” que estava seguida pela conjunção aditiva “e”, na frase “arrose feijão”, formando, assim uma sílaba canônica (CV), que fonologicamente não apresentou nenhuma alteração.

5.2.2.3 Palavra gramatical + palavra gramatical

Outra configuração de hipossegmentação que se observou nos dados encontrados foi a união de clíticos, apesar de pouquíssimos casos evidenciados, a saber:

(27)

a. oque (o que)

b. emi (e me)

Em (27. a) e (27. b) observou-se que a junção ocasionou a formação de pés binários, e como tais, portadores de acento, portanto, constituintes de palavras fonológicas. Isto, possivelmente, deve-se ao não reconhecimento de vocábulos constituídos por um único grafema, como palavra “independente”²², o que motivou o aluno a grafá-la de maneira concatenada à palavra gramatical adjacente, formando, assim, uma palavra dissílaba de pé iambo.

Cunha (2004), ao versar sobre a junção que envolve a conjunção “e” e outra palavra gramatical, considera que isso se deve à tentativa do aluno de evitar em início de frase a escrita de palavra formada por um único grafema.

5.2.2. 4 Palavra fonológica + palavra fonológica

Depois do primeiro tipo de palavra analisado (PG+PF) esta é a subcategorização mais recorrente neste estudo. Classifica-se por envolver níveis hierárquicos mais altos que a palavra fonológica, como por exemplo: a frase fonológica e a frase entonacional. Observem-se alguns casos:

²² O termo “independente”, nesse caso, faz referência à possibilidade de a palavra escrita com uma sílaba ou um único grafema apresentar significado na Língua Portuguesa.

(32)

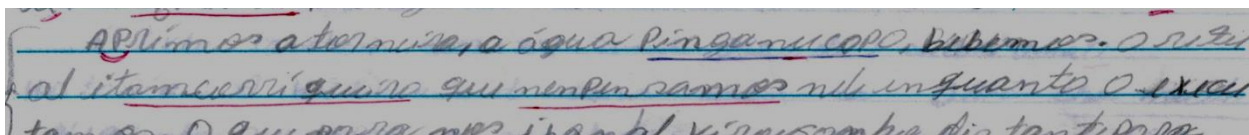
- a. soridele (sorrir dele)
- b. nucazinha (nunca tinha)
- c. sereshumanos (seres humanos)

Nota-se que nessas ocorrências se verificou a junção de 2 (duas) palavras fonológicas, em (32a) o verbo “sorrir” se junta à fusão da preposição “de” com o pronome “ele”, que forma o pé troqueado “dele”, originando a grafia hipossegmentada: **soridele**. Em (32b) o advérbio de negação “nunca” se junta à flexão do verbo “ter” no passado, “tinha”, formando a palavra **nucazinha**. Em (32c) verifica-se a junção de um substantivo e um adjetivo: “seres” e “humanos”.

Esse tipo de estrutura, conforme Cunha (2004) se deve a não existência de um contorno de entonação (pausa) entre essas palavras fonológicas, de modo que elas se aglutinam formando frases fonológicas. De acordo com Bisol (2005), esse constituinte é formado por um ou mais grupos clíticos, podendo ser uma locução (clítico + palavra de conteúdo) ou apenas uma palavra fonológica. Apresenta como cabeça os nomes, os verbos ou adjetivos, admitindo também reestruturação, isto é, frases fonológicas que podem se fundir, desde que a da direita não seja ramificada.

Além da junção de duas palavras fonológicas, também se encontraram casos de hipossegmentações formadas por mais de um vocábulo fonológico (ϕ). Observe-se o exemplo:

(28)



Aprimos a torneira, a água **pinganucopo**, bebemos. O ritu
al **itamcorriqueiro** que **nenpensamos** nele enquanto ...

Na primeira e na segunda linha pode-se notar a formação das frases fonológicas: **pinganucopo**, **itamcorriqueiro** e **nenpensamos**, em que palavras que se relacionam juntam-se através de um processo de reestruturação. Na primeira o verbo “pingar” estabelece relação com a locução adverbial de lugar “no copo”; na

segunda, o verbo de ligação “é²³” se une ao advérbio de intensidade “tão” que, por sua vez, se junta ao adjetivo “corriqueiro”. Veja-se a análise a seguir:

(29)

a. Aprimos a torneira , a água **pinganucopo**, bebemos

[Aprimos] φ [a torneira] φ ,[a água] φ [**pinga**] φ [**nucopo**] φ, [bebemos] φ

[[Aprimos] φ [a torneira] φ ,[a água] φ [**pinganucopo**] φ, [bebemos] φ] †

Outra hipótese aventada para a possível motivação das junturas em (29) é a influência exercida pelos constituintes prosódicos de níveis superiores à frase fonológica, como a frase entonacional (I).

De acordo com Bisol (2005), este constituinte é formado por um conjunto de frases fonológicas, ou por uma única frase fonológica que apresente um contorno de entoação identificável. A autora esclarece que, para a definição do cabeça de uma frase entonacional é necessário considerar os aspectos semânticos envolvidos.

Pode-se perceber que a frase entonacional observada em (29a) é constituída por cinco frases fonológicas, sendo que se acredita que a que constitui o cabeça da frase entonacional é a que foi hipossegmentada: “a água **pinganucopo**”, que corresponde ao sintagma verbal dessa frase, ou melhor, ao predicado, fato que possibilita argumentar que o foco está nele (predicado). Desse modo, entende-se que a motivação para essa juntura pode ter sido a ocorrência da frase fonológica forte. O mesmo se nota na segunda frase, observe-se:

(30)

a.O ritual **itamcorriqueiro**

[[O ritual] φ [itamcorriqueiro] φ] †

Tendo-se versado sobre as ocorrências de hipossegmentação , apresenta-se a seguir a análise dos casos de hipersegmentação.

²³ Para esse estudo o verbo de ligação “é” será interpretado como clítico.

5.2.3 Hipersegmentações

Nessa seção, passa-se a abordar as ocorrências de hipersegmentação que, de acordo com os dados analisados foram mais produzidas que as hipossegmentações, contrariando estudos realizados acerca da segmentação não-convencional no processo de aquisição da escrita tanto na educação infantil, desenvolvido por Cunha (2004), quanto na educação de jovens e adultos desenvolvida por Ferreira (2011).

Entende-se por hipersegmentação a inserção de espaços, de maneira indevida, no interior das palavras, segmentando-as em duas ou mais partes. É importante notar que as palavras gramaticais (clíticos) que geraram o tipo de palavra mais recorrente nas hipossegmentações, também se apresentaram de maneira constante nas hipersegmentações.

Cunha (2004) alerta para o fato de que a mesma motivação que ocasionou a formação de palavras do tipo PG+PF nas hipossegmentações, a dificuldade em reconhecer os clíticos como palavras autônomas, pode desencadear, igualmente, ocorrências de hipersegmentações. Isso se deve ao fato de que ao se deparar com a escrita de palavras cujas sílabas se assemelhem à configuração de um clítico, a criança que apresenta instabilidade no reconhecimento dessas estruturas, por reconhecê-las, isola-as.

Assim sendo, da mesma forma que as análises das hipossegmentações acima, as análises dessa seção foram realizadas a partir das subcategorizações referentes ao tipo de palavra: Palavra gramatical + palavra fonológica; palavra fonológica + palavra gramatical; palavra gramatical + palavra gramatical; palavra fonológica + palavra fonológica.

Quadro 28: Ocorrências de hipersegmentação

Tipo de palavra	quantidade
Palavra gramatical + palavra fonológica ²⁴ . Ex: em contra, com vida, a cabão, na mora, a gora, na quele, so frido.	77
Palavra fonológica + palavra gramatical. Ex: entor no, morri	21

²⁴ Consideraram-se nessa estrutura, PG + PF, todas as palavras que isolaram a sílaba inicial, mesmo ela não se assemelhando aos clíticos mais comuns, por exemplo, as estruturas: “res ponderão”, “bri gando”, des confiado.

do, esta va, erra do, escon de, esco la, ligo u, comi da.	
Palavra gramatical + palavra gramatical. Ex: de pois, da qui, a te, de la.	24
Palavra fonológica + palavra fonológica. Ex: esta vão, vou tarão, come sou, casa mento, apare seu.	17
Estruturas atípicas ²⁵ . Ex: bo nen ca, a mi gos, su bi o.	24

Fonte: pesquisa direta, 2016.

De acordo com os números apresentados no quadro (27), notou-se que como nos casos de hipossegmentação, a palavra gramatical (ou clítico) fez parte da maioria das ocorrências de hipersegmentação encontradas, totalizando 102 casos de um montante de 165 dados.

A seguir, apresenta-se a análise dos dados de hipersegmentação constituídos por palavra gramatical+palavra fonológica.

5.2.3.1 Palavra gramatical+palavra fonológica.

Conforme o quadro anterior, o tipo de hipersegmentação mais recorrente nos textos dos alunos que participaram deste estudo, foi o que resultou da introdução de um espaço no vocábulo entre uma estrutura semelhante à de um clítico e uma palavra fonológica, independente de ela constituir significado na Língua Portuguesa ou não.

Sobre isso, Cunha (2004) argumenta que o que ocorre nesse processo é o movimento inverso ao que se verificou nas hipossegmentações constituídas por clíticos. Ou seja, o clítico antes compreendido como uma sílaba da palavra fonológica (nas hipossegmentações) apresenta nas hipersegmentações a sílaba inicial de um vocábulo fonológico interpretada como um clítico. Vejam-se alguns exemplos:

(31) a

in teiro (inteiro)

em contra (encontra)

(31) b

de ficio (difício)

ci dade (cidade)

(31) c

com migo (comigo)

com cluindo (concluindo)

²⁵ Consideraram-se atípicos os casos menos recorrentes, como, palavras separadas em sílabas: “bo nen ca” (boneca), “bo la” (bola), “nu ca” (nunca), é a (ia).

na mora (namora)	do ente (doente)	com sigo (consigo)
em fim (enfim)	de vagar (devagar)	com partilha (compartilha)

Nas hipersegmentações verificadas em (31.a, b e c), percebeu-se que o aluno isolou a sílaba inicial das palavras, provavelmente, pelo fato de reconhecê-las como clíticos: en (em), em, na (em+ a), de, ci (se), do (de+ o) e com. Dessa maneira, reforçando a hipótese apontada por Cunha (2004), de que na fase de aquisição da escrita, como também no Ensino Fundamental maior, o aprendiz ainda é inseguro quanto à percepção dessas estruturas como palavras, e por conta disso, ora as junta às palavras adjacentes ora as separa dos vocábulos.

É oportuno salientar que após a segmentação observada nos vocábulos em (31), as palavras resultantes à esquerda não apresentaram significados conhecidos em Língua Portuguesa, porém constituíram palavras fonológicas pelo fato de apresentarem acento (CUNHA, 2004). Contudo, também se verificaram algumas exceções, como por exemplo, nos vocábulos: en **contra**, na **mora**, em **fim e com partilha**, cuja motivação para as segmentações mostradas pode ter sido também a identificação das palavras lexicais (que possuem significado): **contra, mora, fim e partilha**.

Uma ocorrência curiosa diz respeito ao modo como o vocábulo “comigo” foi grafado. Nota-se que ao separar o clítico da palavra fonológica adjacente, resultaria uma pronúncia estranha no falar brasileiro (com igo), todavia, é adotada como solução pelo aluno, para o problema da escrita dessa palavra, a duplicação da consoante “m”, dessa forma, grafando o vocábulo exatamente como ele é pronunciado, uma vez que fonologicamente, após a segmentação, essa palavra não apresentou nenhuma alteração.

Quanto à estrutura métrica, constatou-se que a maioria das palavras fonológicas que restou após a separação dos clíticos constituíram pés troqueus (35a), com exceção de apenas um pé iambo (35b). Conforme os exemplos a seguir:

(32) a

en teiro (* .)	en contra (* .)	na mora (* .)	de ficio (* .)	ci dade (* .)	do ente (* .)
com mi. go (* .)	com clu . in. do (* .) (* .)	com si. go (* .)			

(32) b

de va. gar
(. *)

Uma estrutura que também chamou atenção pela regularidade em que ocorreu foram as palavras que tiveram sílabas iniciais, que não se assemelhavam a clíticos, isoladas. Observem-se alguns exemplos:

(33)

a. es **cola** (escola)c. le **vando** (levando)b. pla **neta** (planeta)d. tam **bem** (também)

Nesses casos, acredita-se que a motivação tenha sido especialmente, o reconhecimento das palavras lexicais que resultaram à direita: **cola**, **neta**, **Vando** e **bem**, palavras muito comuns na Língua Portuguesa, já que as sílabas iniciais não se assemelham aos clíticos ou, pode-se acrescentar, ainda, a possível influência da posição pretônica das sílabas iniciais, o que demonstra que a tonicidade também pode propiciar o isolamento dessas sílabas.

Na sequência, apresenta-se a análise de um grupo de vocábulos representante do tipo de palavra formado pela estrutura: palavra fonológica+grupo clítico.

5.2.3.2 Palavra fonológica+palavra gramatical

Como se pode observar nos dados acima, houve uma predominância nas segmentações que isolavam a primeira sílaba dos vocábulos, contudo, também foram encontradas segmentações em que a sílaba isolada foi a última. Observem-se os exemplos:

(34)

a

entor **no** (entorno)mori **do** (morrido)erra **do** (errado)cozinha **da** (cozinhada)

b

esta va (estava)**cuida** va (cuidava)**comi** da (comida)

c

chegan do (chegando)

escon de (esconde)

Em alguns casos, do mesmo modo que nas ocorrências da subseção anterior, acredita-se que a motivação para essa segmentação tenha sido o reconhecimento de estruturas semelhantes às dos clíticos, como se pode observar em (34.a): no, (em+o), do (de+o), da (de+a) ou, ainda, pela separação de uma palavra à esquerda que se assemelhou a outra pertencente ao léxico do aluno, como em (34.b): o pronome “esta”, os verbos “cuida” e “comi”.

Em (34c), de acordo com o estudo de Cunha (2004) a motivação para a hipersegmentação pode ter sido a influência da tonicidade e da coda nasal, uma vez que a separação se deu a partir de sílabas tônicas cujas ramificações eram constituídas por nasais.

A seguir são apresentados a análise dos dados referentes à estrutura: palavra gramatical + palavra gramatical.

5.2.3.3 Palavra gramatical + palavra gramatical

As ocorrências referentes a esse tipo de palavra não foram tão recorrentes nos dados analisados, totalizando apenas um total de 12 (doze) casos encontrados. Notem-se alguns exemplos:

(35)

de pois (depois)

a lhi (ali)

de la (dela)

Acredita-se que as ocorrências em (35) foram motivadas pelo reconhecimento de palavras semelhantes a clíticos como, por exemplo: a preposição “de” e a conjunção “pois”; o artigo “a” + o pronome “lhe”; a conjunção “de” + provavelmente o advérbio de lugar “lá”. Esse fato corrobora a constatação de Cunha (2004) ao enfatizar que, na segmentação das palavras, não só a prosódia interfere na escolha

dos escreventes, mas também os conhecimentos advindos das práticas de letramento nas quais eles estão inseridos.

Apresenta-se na próxima subseção a análise do tipo de palavra: palavra fonológica+ palavra fonológica.

5.2.3.4 Palavra fonológica+palavra fonológica

Nos dados verificados também foram encontradas ocorrências de palavras fonológicas que foram segmentadas em duas. Observem-se os exemplos a seguir:

(36)

- a. esta vão (estavam)
- b. come sou (começou)
- c. prepa rado (preparado)
- d. casa mento (casamento)
- e. mara vilozo (maravilhoso)
- f. ami zade (amizade)
- g. principal mente (principalmente)

Pelo que se notou nas hipersegmentações em (36) a maioria das palavras fonológicas que foram segmentadas, eram polissílabas, com exceção de (36.a e b). A divisão de cada uma dessas ocasionou a formação de duas palavras fonológicas²⁶.

Em (36.a) e (36.b) possivelmente, a motivação tenha sido o reconhecimento de palavras bastante usuais na Língua Portuguesa: “esta” “vão”; “come” e “sou”. Nas duas estruturas, as palavras da esquerda são dissílabas e paroxítonas, e as da direita monossílabas tônicas.

Em (36.d) e (36.e), provavelmente, foi a identificação das palavras da esquerda como palavras lexicais: “casa”, “Mara” que motivou as segmentações. Os vocábulos que restaram à direita, embora não tenham significado na Língua Portuguesa, constituem palavras fonológicas. A primeira é dissílaba, a segunda trissílaba e ambas formam troqueus silábicos.

²⁶ Para definição de palavra fonológica, levar-se-á em conta a presença do acento, independente de possuir significado lexical na Língua Portuguesa ou não.

Em (36.c) e (36.f) acredita-se que o escrevente foi motivado pela formação de pés troqueus, uma vez que as palavras resultantes da hipersegmentação não se assemelharam a nenhuma palavra lexical: Observe-se a figura a seguir:

(37)

(pre. pa)	(ra . do)	(a. mi)	(za. de)
(* .)	(* .)	(* .)	(* .)

Na escrita da palavra **principalmente** como “**principal mente**”²⁷, pode-se compreender que a motivação para a segmentação das palavras fonológicas desse grupo tenha sido resultante da percepção dos vocábulos “principal” e “mente”.

Vale assinalar a observação de Matoso Câmara (1969, *apud* BISOL, 2004) ao tratar da palavra fonológica que, segundo ele resulta “da força do acento”. Para melhor ilustrar, observe-se a pauta prosódica das palavras em análise:

(38)

principalmente	principal mente
prin. ci. pal. men. te	prin. ci. pal men. te
1 1 1 3 0	1 1 2 3 0

Dessa forma, entende-se que a hipersegmentação da palavra **principal mente** é compreensível, uma vez que, como se pode observar na figura (38) o sufixo possui acento, portanto constitui uma palavra fonológica.

Após realizar as análises das hipersegmentações, apresenta-se a seguir a análise das estruturas híbridas.

5.2.3 Segmentação híbrida

As segmentações denominadas híbridas, de acordo com Cunha (2004), consistem nas estruturas que apresentam simultaneamente hipo e hipersegmentação na mesma sequência. Segundo a autora, inicialmente ocorre o

²⁷ Sobre a ocorrência em (41.g) Cunha (2012) apoiada nos estudos de Bisol (1996), argumenta que “alguns sufixos, como -mente ou -zinho, podem ser considerados palavras, uma vez que possuem acento primário”.

processo de junção das palavras e posteriormente, o de separação indevida. No entanto, encontraram-se nos dados analisados ocorrências que contrariaram essa afirmação, conforme (39. a, d, e) e outras que se enquadram nela: (39b e c). Para exemplificar estas análises, observem-se algumas ocorrências:

(39)

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| a. e rasofrido (era sofrido) | d. ser todia (certo dia) |
| b. oqua to (o quanto) | e. gosta vade (gostava de) |
| c. min sinou (me ensinou) | |

Em (39.a) a inserção do espaço aconteceu no vocábulo “era”, motivado pela possível identificação da palavra gramatical **e**, em seguida, o que restou desse verbo foi concatenado ao vocábulo “sofrido”. Na grafia (39.b), verificou-se a junção do clítico “**o**” à palavra de conteúdo “quanto”, que foi hipersegmentada após a sílaba inicial onde o aluno realizou o processo de desnasalização, apagando a nasal **n** e em seu lugar inserindo um espaço, o que leva a acreditar que a motivação para tal ação tenha sido a incerteza quanto à inserção da consoante nasal.

Na ocorrência (39.c) observa-se que a junção das palavras foi mediada por um processo de degeminação entre a vogal final do clítico “me” e a vogal inicial do vocábulo “ensinou”. Após esse processo, esta segunda palavra foi hipersegmentada, tornando-se, dessa maneira, uma palavra dissílaba que, de acordo com Cunha (2004), é uma das estruturas preferidas pelos alunos em fase de aquisição da escrita.

Com relação a (39.d), o aluno dividiu a palavra “certo” a partir do reconhecimento da palavra lexical “ser”, levando o que restou desse vocábulo, a sílaba -to, para a palavra seguinte, resultando na palavra fonológica **todia**. Já em (39.e) **gosta vade**, percebe-se que o verbo “gostava” foi dividido a partir da identificação da palavra lexical “gosta” e o que restou, a disinência -va, passou a formar um pé troqueado com o clítico adjacente.

Por oportuno, cumpre ressaltar que os casos considerados atípicos não foram analisados nesta seção²⁸, por se configurarem como exceções e, portanto, irrelevantes para o estudo aqui proposto.

²⁸ Apesar de os casos considerados atípicos não terem sido analisados nesta seção, eles foram abordados na seção anterior, na qual foi realizado as descrições dos dados.

Tendo-se concluído as descrições (na seção anterior) e as análises (nesta seção), constatou-se que os dados em que se verificaram maior recorrência dos processos de segmentação não-convencional apresentaram envolvimento com palavras gramaticais ou clítics, assim como foi observado nos estudos anteriores, como os de Cunha (2004), Ferreira (2011), Tenani (2011) e Brandão (2015). Dessa forma, ratifica-se que uma das principais motivações das ocorrências de juntura ou de separação indevidas das palavras consiste no reconhecimento insuficiente dos alunos das estruturas clítics como palavras.

Além dessa constatação, também se observou que a maioria dos dados encontrados nos textos espontâneos dos sujeitos participantes deste estudo, foram de hipersegmentação, contrariando os resultados dos estudos supracitados, que tiveram a prevalência de dados de hipossegmentação. É oportuno salientar que no estudo de Tenani (2011), apesar de, no geral, ter apresentado resultado superior para as ocorrências de hipossegmentação, ao tratar dos dados do 6º ano, a estudiosa destacou maior produtividade de hipersegmentação, assim como este estudo.

Na estrutura métrica das palavras fonológicas resultantes das segmentações, notou-se a prevalência de estruturas dissilábicas (nas hipersegmentações) e trissilábicas (nas hipossegmentações) de pés troqueus, característicos do ritmo da Língua Portuguesa.

Após essas considerações, apresenta-se a seguir uma proposta de intervenção com vistas à minimização dos processos de segmentações não-convencionais no Ensino Fundamental maior, tomando-se por base as constatações feitas nas análises.

5.3 Proposta de intervenção

Nesta seção, apresenta-se uma proposta de intervenção que tem como objetivo minimizar os erros de segmentação não-convencionais que ainda perduram em anos posteriores ao Ensino Fundamental menor. Dessa forma, inicia-se esta etapa apontando os aspectos estruturais desta proposta, como também os procedimentos para sua aplicação e, por fim, as atividades que a compõem.

5.3.1 Apresentação estrutural da proposta de intervenção

Sabe-se que a primeira meta da escola é favorecer ao aluno o aprendizado das habilidades de leitura e de escrita que, com o passar dos anos, vão possibilitar a apropriação de novos conhecimentos. No entanto, tem-se observado que os professores estão enfrentando grandes dificuldades no cumprimento dessa meta. Como se pôde constatar nesse estudo, os alunos estão chegando à segunda fase do Ensino Fundamental, sem ter se apropriado de conhecimentos que deveriam ter adquirido no período da alfabetização.

Dessa forma, uma ação que pode ser considerada um divisor de águas entre práticas de ensino ineficazes e outras que apresentem resultados positivos, pode ser a aplicação de propostas de intervenção que, formuladas a partir de problemas de aprendizado demonstrados pelos alunos, auxiliam os professores a alcançar os objetivos de ensino almejados.

No ensino da escrita, acredita-se ser de suma importância que o professor possua conhecimentos acerca das informações subjacentes a essa modalidade da língua, para que embasado nelas possa encontrar alternativas plausíveis para sanar os problemas evidenciados nesse processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Alicerçado nesse pressuposto, este estudo trouxe nos primeiros capítulos um referencial teórico que teve como objetivo apresentar informações acerca dos processos de segmentação não-convencionais, como também apontou as possíveis motivações que levaram os alunos a realizar tais segmentações, como por exemplo, a influência dos constituintes prosódicos. Dessa maneira, buscou-se reforçar a ideia de que erros dessa natureza demonstram os experimentos, isto é, as tentativas de acerto da escrita convencional desenvolvidas pelos alunos nessa fase de aprendizado da escrita (6º ano). Por oportuno, buscou-se também propiciar aos docentes, ferramentas para organização de atividades que auxiliem o aluno na aquisição da habilidade de segmentar as palavras na modalidade escrita da língua.

Assim sendo, boa parte dos objetivos propostos nesse estudo já foram cumpridos, a saber: levantar, descrever e analisar os dados de segmentação não-convencionais na escrita dos alunos do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental; restando, apenas este último, que consiste em criar uma proposta de intervenção que minimize os erros de segmentação.

Desse modo, tendo por base os resultados encontrados nas análises, a ênfase desta proposta está no aprendizado das palavras gramaticais que, dentre as ocorrências analisadas, esteve presente na maioria dos casos. Partindo desse princípio, busca-se ampliar a percepção dos alunos nesse tipo de palavra que, embora não possua significado explícito, apresenta como função organizar sintaticamente os vocábulos lexicais presentes no texto. Para tanto, procurou-se viabilizar questões que enfatizem a estrutura das palavras gramaticais, como o tamanho delas, por exemplo, assim como as poucas variações a que são suscetíveis. Outro aspecto privilegiado nas questões propostas, diz respeito ao ritmo estabelecido entre as palavras gramaticais e as palavras lexicais, uma vez que ele também constituiu motivação para alguns casos de segmentação indevida.

Nessa perspectiva, esta proposta de intervenção visa a ser um suporte a mais para o professor que, de posse da teoria apresentada nos capítulos anteriores, poderá utilizá-la, caso julgue adequado às necessidades de seus alunos, como alternativa de ensino da segmentação da escrita.

Para atender a essa expectativa, esta proposta foi organizada em três módulos, de forma a propor atividades que, se trabalhadas em sequência, podem favorecer um aprendizado efetivo do modo como se deve segmentar as palavras na modalidade da língua escrita, atentando para o uso adequado e consciente das palavras gramaticais, como também dos espaços em branco como delimitadores de fronteiras entre as palavras.

É importante frisar que, devido aos objetivos deste estudo, as questões não contemplam interpretação de texto, uma vez que tem como prioridade trabalhar a segmentação convencional das palavras, a partir do uso adequado das palavras gramaticais.

Dessa forma, a proposta, como já foi ressaltado, é constituída por 3 (três) módulos denominados: **Hora da reflexão, No ritmo dos poemas e Passando a limpo a segmentação.**

O módulo 1- Hora da reflexão - foi constituído por 4 (quatro) atividades que possuem como objetivos: i) ampliar a percepção do aluno no reconhecimento de palavras gramaticais, apesar da pouca extensão estrutural, como palavras, ii) chamar atenção para a pouca variabilidade de algumas dessas palavras, iii) favorecer o discernimento entre as palavras gramaticais e sílabas semelhantes a

elas; e iv) despertar atenção para a grafia adequada das formas verbais com pronomes enclíticos.

Para isso, a atividade 1 denominada **Pequenas palavras, grandes funções** objetiva propiciar o reconhecimento das palavras gramaticais como palavras, assim como despertar a percepção para o fato de que, apesar de elas não apresentarem significado explícito, exercem função nos enunciados. Embora simples, as questões dessa atividade buscam enfatizar a importância das palavras gramaticais para a construção do texto, criam condições para que o aluno encontre essas palavras e note as suas funções.

A atividade 2 denominada **As aparências enganam** tem como objetivo evidenciar para os alunos que, apesar da semelhança estrutural entre palavras gramaticais e algumas sílabas, as funções desempenhadas por elas são diferentes, enquanto as primeiras relacionam palavras lexicais as segundas as constituem. Dessa forma, as questões levam o aluno a notar essa distinção, pois exemplificam palavras formadas por estruturas que lembram palavras gramaticais, questionam as semelhanças e diferenças entre essas estruturas e propõem pesquisas que corroborem a constatação.

A atividade 3 é denominada **Conhecendo bem as palavrinhas**. Nela, chama-se a atenção para a pouca possibilidade de variação a que algumas palavras gramaticais são submetidas. Apresentam-se frases e solicita-se aos alunos que as passem para o feminino, e depois que as passem para o plural. Em seguida que destaquem as palavras que não sofreram alteração. Na sequência é pedido que destaquem as conclusões a que chegaram.

A atividade 4 foi denominada **E quando as palavrinhas mudam de lugar** apresenta como objetivo chamar a atenção para a estrutura adequada da segmentação de verbos com pronomes enclíticos, ressaltando-se a necessidade do hífen na escrita adequada.

O módulo 2 é denominado – **No ritmo dos poemas**- é constituído por duas atividades que visam despertar no aluno a percepção de que a noção de ritmo da língua oral não deve ser seguida na escrita, como também, reforçar a percepção de onde se deve inserir os espaços em branco nas sequências escritas.

A atividade 1 - **Falo junto, mas escrevo separado** – Apresenta um poema de ritmo acentuado e tem como objetivo favorecer a compreensão de que o ritmo da

fala se desenvolve em “jatos”, e que na escrita, esses “jatos” não devem ser grafados do modo como são realizados na fala. Ademais, busca-se nessa questão propiciar o discernimento das letras que constituem as fronteiras das palavras que se desenvolvem em contínuo.

A atividade 2 – **Segmentando a escrita** – traz textos segmentados de maneira inadequada de forma que o aluno deve segmentá-los de acordo com as convenções da escrita. Visa-se com essa atividade criar situações que conscientizem o aluno da relevância da inserção dos espaços em branco nos locais adequados, uma vez que nos textos propostos destacam-se os dois tipos de segmentações não convencionais. Destaca-se também nessa atividade uma questão que apresenta pares de palavras, em que se verifica que uma delas foi grafada em desacordo com as regras ortográficas; desse modo, é pedido ao aluno que identifique essa palavra nos pares apresentados, fazendo a distinção entre erros de juntura e erros de separação indevida de palavras.

Já o módulo 3 intitulado - **Passando a limpo a segmentação** – apresenta como objetivo rever o conteúdo estudado desde o primeiro módulo. Para isso, são propostas 3 (três) atividades.

A atividade 1- jogo dos 7 (sete) erros, foi criada a partir de um jogo bastante conhecido. Em sua versão original é constituído por duas imagens que devem ser comparadas, para identificação de 7 (sete) diferenças (erros) que existem entre elas. Para essa atividade, apresenta-se um pequeno conto de Tatiana Belinky, no qual o aluno deverá encontrar 7 (sete) erros de segmentação não convencional, que serão conferidos no texto original que se apresenta logo em seguida.

A atividade 2 – **O ritmo de repente contagia** - apresenta um repente que fala sobre a importância da leitura na aquisição de conhecimento, e possui como objetivo retomar o conteúdo estudado: as palavras gramaticais, de modo que é pedido aos alunos que separem essas palavras do texto lido. Soma-se a isso outra questão que apresenta estrofes desse repente, com algumas alterações nas segmentações das palavras, de modo que o aluno, ao analisar essas estrofes, deverá identificar esses erros e explicá-los de acordo com o que já aprendeu até aqui.

A atividade 3 – **Segmentando adequadamente** - destaca uma lista de palavras²⁹ segmentadas de maneira inadequada, para que o aluno analise-as e

²⁹ Essas palavras foram retiradas dos dados coletados nos textos dos alunos.

retifique-as. Tem como objetivo favorecer a reflexão do aluno, para que ele perceba como ele escrevia antes e como deve escrever agora.

5.3.2 Sugestões de aplicação da proposta de intervenção

Sabe-se que cada turma possui um ritmo. Dessa forma, entende-se que o professor deverá adequar os módulos aqui apresentados de acordo com o ritmo e o grau de dificuldade de segmentação da escrita demonstrado por sua turma. No entanto, como sugestão, acredita-se que para aplicação e desenvolvimento de cada um dos módulos necessita-se aproximadamente de 04 (quatro) aulas de 50 (cinquenta) minutos.

Por oportuno, cumpre enfatizar que os módulos sejam aplicados em sua totalidade na sequência em que aparecem, uma vez que o conteúdo estudado foi organizado em um contínuo, no intento de favorecer o aprendizado gradativo do aluno.

Para facilitar o trabalho com esta proposta de intervenção, apresenta-se a partir de agora, sugestões de como aplicá-la.

No **módulo 1**, previamente, é importante chamar a atenção para a variação do tamanho das palavras, bem como para a pronúncia delas que, muitas vezes, são articuladas em conjunto. Para isso, é relevante ressaltar as diferenças entre as pausas realizadas na fala e as pausas realizadas na escrita.

Na atividade 1, após a leitura do poema, deve-se enfatizar as funções exercidas pelas palavras gramaticais: artigos, conjunções e preposições no texto lido, evidenciando que independente da pequena estrutura dessas palavras, elas são imprescindíveis para a construção do texto.

Para atividade 2, a ênfase deve ser dada à semelhança estrutural existente entre palavras gramaticais e sílabas de algumas palavras. É oportuno que se traga exemplos dessas situações, mostre-se palavras cujas sílabas se assemelham a palavras gramaticais e compare-as com os clíticos trabalhados na atividade 1, ressaltando-se a diferença entre elas.

Na atividade 3, sugere-se que inicie apresentando para os alunos frases no plural que mostrem a invariabilidade de algumas palavras gramaticais, para só então, aplicar a atividade.

Na atividade 4, é oportuno levar cartazes com verbos em que o pronome esteja enclítico e proclítico e pedir aos alunos que pronunciem as palavras, chamando atenção para localização dos pronomes e reforçando que apesar de não haver pausa nessas pronúncias, na escrita as palavras devem ser separadas.

No **módulo 2**, é necessário reforçar o discernimento entre o ritmo da fala e a escrita das palavras. Nesse intuito, na atividade 1, o poema deve ser lido chamando a atenção para as palavras que são pronunciadas juntas, sendo interessante frisar as letras que finalizam e iniciam essas palavras.

Já para a atividade 2, é pertinente o uso de data show para responder a questão 1 junto com os alunos. Na sequência, eles respondem as demais questões em duplas.

No que diz respeito ao **módulo 3**, é interessante que os alunos respondam as questões sozinhos, de modo a possibilitar uma avaliação sobre o que foi aprendido por eles e dessa forma, desenvolver ou não, mais propostas de ensino referente ao conteúdo.

As respostas das questões propostas encontram-se no anexo B.

É importante acrescentar que esta proposta de ensino, se configura como um auxílio ao professor de Língua Portuguesa e, desse modo pode ser ampliada e desenvolvida de acordo com as peculiaridades da turma. Na sequência, apresenta-se a proposta de intervenção.

5.3.3 Apresentação da proposta de intervenção

Proposta de ensino

Segmentando a escrita

Você já notou que quando escrevemos, devemos separar as palavras por espaços em branco? Observe como seriam escritos os textos se não houvesse esses espaços entre as palavras que os constituem.

Texto 1

Esta é a história de Rapunzel. E por que ela se chama Rapunzel? Pois bem, dizem que Rapunzel é o nome de uma espécie de alface verde que existe em algumas plantações. E por que esta história tem o nome de uma planta? Calma, calma, eu já vou contar.

(CEREJA. William Roberto. **Português Linguagens**. IN: No mundo da fantasia. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.)

O que você achou dessa leitura? Foi fácil? Veja o mesmo texto segmentado adequadamente:

Texto 2

Esta é a história de Rapunzel. E por que ela se chama Rapunzel? Pois bem, dizem que Rapunzel é o nome de uma espécie de alface verde que existe em algumas plantações. E por que esta história tem o nome de uma planta? Calma, calma, eu já vou contar. [...]

(CEREJA. William Roberto. **Português Linguagens**. IN: No mundo da fantasia. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.)

Então, qual dos dois textos torna a leitura mais fácil de ser realizada?

Você observou que as palavras desse texto possuem tamanhos diferentes? Algumas possuem duas, três ou quatro sílabas, outras apenas uma. Percebeu que algumas dessas palavras são pronunciadas como “jatos” de voz. Essas são algumas das curiosidades que iremos aprender nos módulos a seguir.

Módulo 1 - Hora da reflexão

Quando aprendemos a escrever, percebemos que a escrita apresenta uma grande semelhança com a nossa fala. Mas existe algo que devemos considerar sempre que formos escrever: **As pausas da fala são diferentes das pausas na escrita**. Na escrita devemos separar as palavras de acordo com o que vimos no texto 2, ou então o nosso texto pode se tornar um amontoado de letras, como o texto 1. As observações não param por aí, ainda existem palavras que se escritas juntas, apresentam um determinado significado e se escritas separadas apresentam outro. Devemos, então, ficar atentos para que, quando formos escrever nossos textos, não

escrevamos algo que não queríamos dizer. Dessa forma, para que não corramos esse risco, vamos aperfeiçoar a nossa habilidade de segmentar as palavras na escrita.

Atividade 1- **Pequenas palavras, grandes funções**

Leia a poesia a seguir

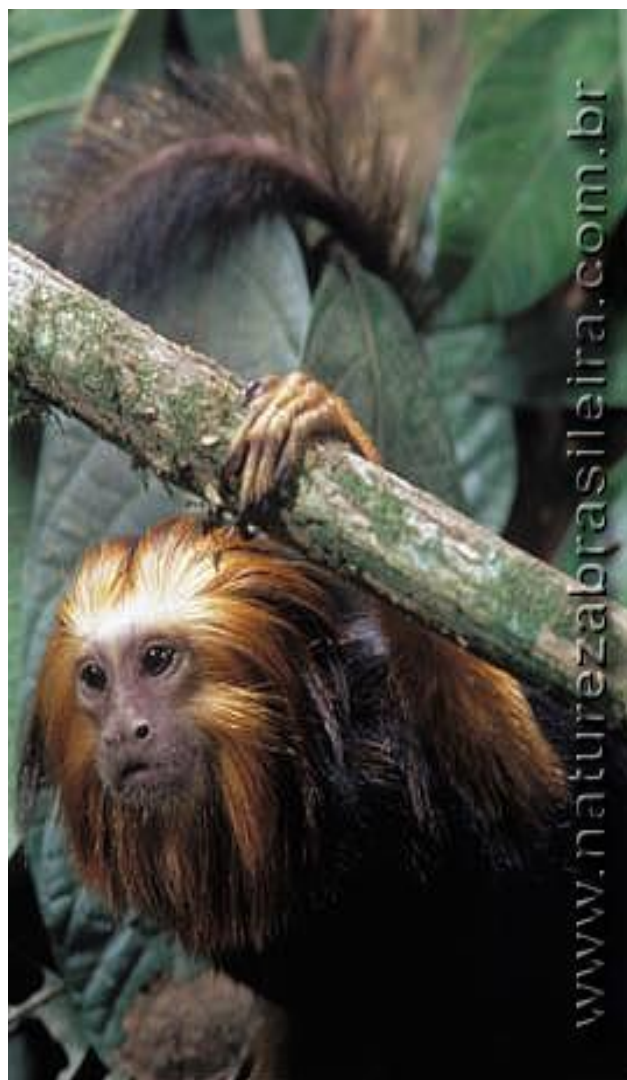
O AGENTE SECRETO MICO-LEÃO-DE-CARA-DOURADA

O valente mico-leão
Recebeu missão secreta,
Que é para ir de cipó
Ou então de bicicleta,
Até um acampamento
Montado na mata adentro.
Agir sempre na esperteza
E nunca ser violento!

Lá tem uma jaula cheia
De assustados macaquinhos
E gaiolas bem lotadas
De amigos passarinhos.
Pois ele ali chegará
Sem fazer nenhum ruído,

Depois que os bandoleiros
Já tenham todos dormido.

Irá pedir silêncio aos bichos,
Arrombará as suas celas
E fará com que essa turma
Passe sebo nas canelas.
Que saiam correndo depressa,



<http://www.naturezabrasileira.com.br/FotoPopup.aspx?id=4412>

Despistando as sentinelas,
E só parem pra descansar
Bem perto da Venezuela.

E, assim,
Chegamos ao fim
De mais uma incrível missão
Do agente mico-leão.

SANTOS, José. Rimas da floresta. **Poesias para os animais ameaçados pelo homem**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

01. Sublinhe as palavras monossilábicas presentes no texto acima.

02. Reescreva a primeira e a segunda estrofe retirando as palavrinhas que você sublinhou, em seguida realize a leitura e verifique:

- Houve alguma diferença nessa leitura? Justifique.
- Pelo que você percebeu, as palavrinha que foram retiradas são importantes ou não para a construção do texto?
- Coloque as palavras que você sublinhou no quadro abaixo. (observe: não precisa repeti-las)

--

d) Forme frases utilizando as palavras que você colocou no quadro.

Atividade 2- **As aparências enganam**

Observe as palavras abaixo.

<u>d</u> ebaixo	<u>e</u> ncomenda	<u>a</u> deus
<u>d</u> evoto	<u>e</u> ntendo	<u>a</u> brir
<u>d</u> epois	<u>e</u> ncontro	<u>a</u> bacate
<u>d</u> epressa	<u>e</u> ndereço	<u>a</u> tento
<u>d</u> ele	<u>e</u> nvelope	<u>a</u> gir
<u>d</u> edo	<u>e</u> ncosto	<u>a</u> té

01. Note as sílabas iniciais dessas palavras. O que elas lembram a você?

02. Nesses casos elas possuem a mesma função exercida pelas palavras que você circulou na atividade anterior? Quais são as semelhanças e as diferenças existentes entre elas?

03. Pesquise palavras que apresentem em sua estrutura as sílabas: **de**, **em**, **com**, **a** em qualquer posição, não precisa ser a inicial.

de	em	com	a

Atividade 3 - **Conhecendo bem as palavrinhas**

Já vimos que as palavrinhas são muito importantes na escrita de nosso texto, elas ligam as palavras umas as outras para construir sentido. Algumas vezes encontramos sílabas que se assemelham a essas palavrinhas, mas que diferente delas, constituem as palavras maiores. Não podemos nos confundir. Agora vamos descobrir outra característica dessas palavrinhas. Fique atento!

01. Leia as frases abaixo com atenção..

- Os professores de Geografia gostam de mapas.
 - Concordamos com os prefeitos, pois eles sabem o que falam!
 - Os líderes chegaram de repente e surpreenderam todo mundo.
 - Estamos em casa a partir das 19h.
 - Olhem pra frente ou vão se machucar!
- Você observou que as frases estão no plural, porém algumas palavras se mantiveram no singular. Escreva no quadro abaixo as palavras formadas por uma, duas ou três letras que ficaram no singular.



- Seria possível, colocar essas palavras do quadro no plural?
- Nas frases também existem palavras de duas letras escritas no plural. Quais são elas e a quem elas estão se referindo?

Atividade 4 - **E quando as palavrinhas mudam de lugar....**

As palavrinhas que estamos estudando podem se posicionar antes ou depois das palavras com as quais se relacionam. Observe alguns exemplos:

- Gosto muito de estudar, mas às vezes não consigo fazê-lo.
- Precisa-se de tolerância para vivermos em paz.

Nas atividades anteriores, estudamos as palavrinhas que se localizam **antes** das palavras com que se relacionam. Para finalizar esse módulo, estudaremos as palavrinhas que se posicionam **após** as palavras com que se relacionam.

01. Leia as grafias do quadro e responda o que se pede nas questões abaixo.



comprálo	ou	comprá-lo
perguntoulhe	ou	perguntou-lhe
percebeusse	ou	percebeu-se
evitála	ou	evitá-la
divirtasse	ou	divirta-se

- a) Ao pronunciar palavras das duas colunas do quadro, você notou alguma diferença?
- b) As grafias são idênticas?

- c) Observe as palavras da primeira coluna. Elas são formadas por quantas palavras? E as da segunda?
- d) Tendo como base os exemplos destacados no início dessa atividade, qual das colunas apresenta a grafia adequada?
- e) A que conclusão você chega acerca da grafia dessas palavras?

Módulo 2 - No ritmo dos poemas

Nesse módulo continuaremos aprendendo curiosidades sobre a nossa escrita. Responda todas as atividades e descubra mais mistérios das palavrinhas estudadas.

Atividade 1 – **Falo junto, mas escrevo separado**

01. Leia o poema com bastante atenção:

O Livro Encantado

Eu **vi um** livro,
já bem usado.
Tinha um segredo:
Era encantado.

Lá no começo
estava **escrito**
"Faça **um** pedido,
um bem bonito".

Pensei e pedi
uma boneca.
O livro me deu
a mais sapeca.

Ela chegou
com a família
que a chamava
boneca Emília.



Download from
Dreamstime.com

<https://thumbs.dreamstime.com/z/um-livro-encantado-33072714.jpg>

Era boneca
feita de pano
Falava tanto,
quanto **um** humano.

Também o livro
Pedi um favor:
o de encontrar
novo leitor. <http://www.sumauma.net/amazonian/criancas/crianca-livroencantado.html>

- a) Note que algumas partes dos versos ficaram em destaque. Refaça a leitura observando essas partes.
- b) O que você percebeu ao pronunciar as partes destacadas no verso? Elas são proferidas juntas ou separadas?
- c) E quanto à grafia, ela se desenvolveu da maneira como foi pronunciada? O que você notou?
- d) O que há em comum entre as grafias destacadas no poema?
- e) Observe:

Eu **vium** livro,
já bem usado.
Tinh**um** segredo:
Era**encantado**.

Explique por que esses versos não podem ser grafados da maneira como estão.

Atividade 2- **Segmentando a escrita**

No início de nossas atividades vimos como seria difícil a leitura de textos, se fossem escritos com todas as palavras unidas. Imagine também, se em vez de todas as palavras unidas, os textos fossem escritos com todas as sílabas que formam as palavras separadas: **se ria ou tro pro ble ma!** Dessa forma, para que isso não aconteça em nossos textos, vamos praticar bastante a segmentação das palavras escritas!

01. Note que os textos abaixo foram escritos de uma forma que tornou a leitura bem complicada! Organize as palavras e realize a leitura.

a) ATerraéoquintomaiorplanetadoSistemaSolareoúnicoaterumacamadadegasesna atmosferaquegarantecondiçõesparaaexistênciadevida aqui.

(<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/10-curiosidades-sobre-a-terra.phtml#.V8iADJgrLIU>)

b) Cer ca de 70% da su per fí cie do pla ne ta é co ber ta por á gua em es ta do lí qui do e le men to es sen ci al pa ra a e xis tên cia defor mas de vi da.

(<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/10-curiosidades-sobre-a-terra.phtml#.V8iADJgrLIU>)

02. Faça a leitura do texto abaixo com bastante atenção.

Desvende alguns mitos!

Com um pouco de concentração, é possível espirrar de olhos abertos.

Resposta: Falso.

Quando espirramos, quase todos os músculos do rosto se contraem de uma só vez. Por isso, as pálpebras se fecham, mesmo que agente tente ficar de olhos abertos.

Há bactérias do bem que ajudam o organismo a funcionar.

Resposta: Verdadeiro.

Nem todas as bactérias causam doenças e algumas são úteis para a saúde. No estômago e no intestino, por exemplo, há bactérias essenciais para o processo de digestão e alguns microrganismos da língua nos ajudam a dissolver a comida.

Um fio de cabelo é mais resistente do que um fio de cobre da mesma espessura.

Resposta: Verdadeiro.

O fio de cabelo é formado por várias placas de uma proteína resistente chamada queratina. Para testar, corte uma tira de papel (20 centímetros de comprimento e 5 centímetros de largura) e cole as pontas. Prenda uma das pontas do fio de cabelo em uma mesa e a outra no anel de papel. Coloque moedas no anel e veja como ele aguenta o peso.

03. Observe as palavras do quadro:

a) com migo comigo	d) começou come sou	g) pocausa por causa
b) me informe meinforme	e) a bajur abajur	h) anoite a noite
c) mever me ver	f) porisso por isso	i) a menina amenina

a) Em cada um dos pares de palavras acima, verifica-se uma que foi segmentada de maneira inadequada. Pinte de amarelo os erros de junção e sublinhe os de separação.

b) Forme frases com as palavras que foram grafadas de acordo com as convenções ortográficas.

Módulo 3 – Passando a limpo o conteúdo

No decorrer dos módulos anteriores, aprendemos sobre a importância e o uso das palavrinhas para a escrita de nossos textos. Compreendemos que os espaços entre as palavras são necessários para facilitar a leitura, e que apesar do ritmo da nossa fala, devemos respeitá-los em nossa escrita. Desse modo, visando reforçar esses conhecimentos, as atividades a seguir irão resgatar todo o conteúdo visto.

Atividade 1 – **Jogo dos setes erros**

Para realizar esse jogo, vamos conhecer a história de Delorges e a princesa Cunegundes. Esse é um [conto de Tatiana Belinky, com ilustrações de Maria Eliana Delarissa](#) e vai falar de um amor não correspondido que teve um final inesperado. Ficou curioso? Então leia o conto com bastante atenção, pois nele você deverá encontrar 07 (sete) palavras que foram grafadas de maneira inadequada.

Para facilitar seu jogo, circule as inadequações que você for encontrando.



A luva

Foi nos tempos distantes do amor cortês. No reino medieval do rei Franz era dia de festa, e o ponto alto das festividades era a exibição de feras selvagens, trazidas de terras distantes, na arena do grande castelo. Envoltas da arena erguiam-se as arquibancadas, encimadas por altos balcões onde brilhavam os nobres da corte, ao lado das belas e das mais faiscantes de jóias. Entre elas se destacava a donzela Cunegundes, tão rica e formosa quanto orgulhosa, e de pé ao seu lado estava o seu apaixonado adorador, o jovem cavaleiro Delorges, cujo amor ela desdenhava, distante e fria.

Chegou a hora do início da função. A um sinal do rei, abriu-se a porta da primeira jaula, da qual saiu, majestoso, um feroz leão africano e, sacudindo a juba dourada, deitou-se na areia, preguiçoso. Abriu-se a segunda jaula, liberando um terrível tigre de Bengala, que encarou o leão com olhos ameaçadores e deitou-se também, tenso, como quem prepara um bote mortal. Em seguida, abriu-se a terceira jaula, da qual saltaram, quais enormes gatos negros, duas panteras de dentes

arreganhados, deitando-se agachados e aumentando a tensão do ambiente.

Fez-se um silêncio no público: todos a guardavam ansiosos um pavoroso embate mortal entre os quatro monstros felinos... E neste momento, como que sem querer, a donzela Cunegundes deixou cair, do alto do balcão, sua branca luva, bem no centro da arena, entre as quatro feras assustadoras. E dirigindo-se com um sorriso irônico ao seu cavaleiro adorador, falou afetada:

"Cavaleiro Delorges, se de fato me amais como viveis repetindo, provai-o, indo buscar e me devolver a minha luva."

O cavaleiro Delorges não respondeu nada e sem titubear, desceu rápido do balcão e com passos decididos pisou na arena, entre as fauces hiantes e as presas arreganhadas das quatro feras. Calmo e firme ele apanhou a luva, e sem olhar para trás e sem apressar o passo, voltou para o balcão, sob os sussurros de espanto e admiração de todo o público presente.

A donzela Cunegundes estendeu a mão num gesto faceiro para receber a luva e com um sorriso cheio de promessas, falou:

"Ganhaste a minha gratidão, cavaleiro Delorges."

Mas em vez de entregar-lhe a luva, o cavaleiro Delorges atirou-a no belo rosto da dama cruel e orgulhosa: "Dispensó a vossa gratidão, senhora!", ele disse. E voltando-lhe as costas, o cavaleiro Delorges foi embora para sempre.

(<http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/luva-634346.shtml>)

02. Agora, compare o texto anterior com o texto abaixo e confira as 07 (sete) palavras que constituíram os erros.

A luva

Foi nos tempos distantes do amor cortês. No reino medieval do rei Franz era dia de festa, e o ponto alto das festividades era a exibição de feras selvagens, trazidas de terras distantes, na arena do grande castelo. Em volta da arena erguiam-se as arquibancadas, emcimadas por altos balcões onde brilhavam os nobres da corte, ao lado das belas damas faiscantes de jóias. Entre elas se destacava a donzela Cunegundes, tão rica e formosa quanto orgulhosa, e de pé ao seu lado estava o seu apaixonado adorador, o jovem cavaleiro Delorges, cujo amor ela

desdenhava, distante e fria.

Chegou a hora do início da função. A um sinal do rei, abriu-se a porta da primeira jaula, da qual saiu, majestoso, um feroz leão africano e, sacudindo a juba dourada, deitou-se na areia, preguiçoso. Abriu-se a segunda jaula, liberando um terrível tigre de Bengala, que encarou o leão com olhos ameaçadores e deitou-se também, tenso, como quem prepara um bote mortal. Em seguida, abriu-se a terceira jaula, da qual saltaram, quais enormes gatos negros, duas panteras de dentes arreganhados, deitando-se agachados e aumentando a tensão do ambiente.

Fez-se um silêncio no público: todos aguardavam ansiosos um pavoroso embate mortal entre os quatro monstros felinos... E neste momento, como que sem querer, a donzela Cunegundes deixou cair, do alto do balcão, sua branca luva, bem no centro da arena, entre as quatro feras assustadoras. E dirigindo-se com um sorriso irônico ao seu cavaleiro adorador, falou afetada:

"Cavaleiro Delorges, se de fato me amais como viveis repetindo, provai-o, indo buscar e me devolver a minha luva."

O cavaleiro Delorges não respondeu nada e sem titubear, desceu rápido do balcão e com passos decididos pisou na arena, entre as fauces hiantes e as presas arreganhadas das quatro feras. Calmo e firme ele apanhou a luva, e sem olhar para trás e sem apressar o passo, voltou para o balcão, sob os sussurros de espanto e admiração de todo o público presente.

A donzela Cunegundes estendeu a mão num gesto faceiro para receber a luva e com um sorriso cheio de promessas, falou:

"Ganhaste a minha gratidão, cavaleiro Delorges."

Mas em vez de entregar-lhe a luva, o cavaleiro Delorges atirou-a no belo rosto da dama cruel e orgulhosa: "Dispensó a vossa gratidão, senhora!", ele disse. E voltando-lhe as costas, o cavaleiro Delorges foi embora para sempre.

(<http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/luva-634346.shtml>)

Atividade 2 – **O ritmo do repente contagia**

- Divirta-se e aprenda muito com essa leitura!

A leitura abre as portas do conhecimento

LER FAZ BEM

LER FAZ BEM A TODOS
AMPLIA NOSSA VISÃO
DEVE ESTAR NO DIA-A-DIA
DE QUEM FAZ A EDUCAÇÃO
ESSE É O MAIOR RECURSO
FAÇA ESSA LIÇÃO

COM A LEITURA VIAJAMOS
ALÉM DA IMAGINAÇÃO
ABRIMOS NOVOS HORIZONTES
VENCENDO A LIMITAÇÃO
TORNANDO-SE UM GRANDE FAROL
QUE INDICA A DIREÇÃO

A LEITURA NOS INSTRUI
TAMBÉM É DIVERSÃO
ELEVA A AUTO-ESTIMA

NOS TRAZ ORIENTAÇÃO
DESENVOLVE O SENSO CRÍTICO
E FORMA O CIDADÃO

VOCÊ QUE NÃO GOSTA DE LER
VAMOS MUDAR ESSA HISTÓRIA
DESENVOLVA A LEITURA
MELHORE SUA ORATÓRIA
ESSE É O MEU CONSELHO
ARQUIVE EM SUA MEMÓRIA

VENÇA ESSE DESAFIO
SEJA UM GRANDE LEITOR
É UMA MISSÃO DO ALUNO
E TAMBÉM DO PROFESSOR
DE TODOS QUE QUEREM NA VIDA



SER UM GRANDE VENCEDOR.

JUARÊS ALENCAR

<http://juaresdocordel.blogspot.com.br/2009/04/leitura-abre-as-portas-do-conhecimento.html>

01. Após a leitura, separe no quadro abaixo as “palavrinhas” que estabeleceram as relações entre as palavras maiores encontradas no repente.

--

02. Releia as estrofes:

Ler faz bem atodos
amplia nossa visão
de ve estar no dia-a-dia
de quem faz a e ducação
esse é omaior recurso
faça essa lição

Você que não gosta de ler
vamos mudar essa história
desenvolva a leitura
melhore suoratória
esse é omeu conselho
arquive emsua memória.

Identifique nas estrofes acima algumas palavras que foram segmentadas em desacordo com as normas. Em seguida, escreva-as no quadro abaixo.

--

Atividade 3 – **Segmentando adequadamente**

Para finalizar nosso estudo, apresentam-se a seguir duas colunas, na primeira algumas palavras foram escritas em desacordo com as regras de segmentação, dessa forma, sua tarefa é corrigir essas palavras na segunda coluna, de acordo com o que você aprendeu. Mãos à obra.

é preciso	
de quando	
na cama	
na escola	
de pois	
es cola	
esta vão	
a pareceu	
na morada	
Mever	
amenina	
Aboca	
de ficio	
da qui	
Poriso	
pocausa	
come sou	
nu Ca	
esta va	
en bora	
a te	
principal mente	
chatea da	
de vagar	
quan do	
tam bem	

Queu	
com sigo	
esco la	
Dinoite	
eminhas	
sobre vive	
a judar	
ajudalos	
meu zamigo	
domundo	
sisconder	
com migo	
com partilha	
comelo	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou como objetivo geral investigar as ocorrências de hipo hipersegmentação e hibridismo na escrita espontânea dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para, a partir da descrição e análise dos dados encontrados, apresentar uma proposta de intervenção que minimize esses processos de segmentação não-convencional na escrita de alunos nesse nível de ensino.

Os dados analisados mostraram maior produtividade de hipersegmentação, inserção de espaço na estrutura da palavra fonológica, em comparação com os dados de hipossegmentação, que corresponde à ausência de espaço entre palavras que deveriam ser grafadas separadas. Melhor especificando, as hipersegmentações corresponderam a 58% (cinquenta e oito por cento) dos dados, as hipossegmentações totalizaram apenas 38% (trinta e oito por cento), ao tempo que os dados híbridos corresponderam a apenas 4% (quatro por cento) das ocorrências.

Fato que chamou a atenção nos dados analisados, sobretudo, os que se mostraram mais recorrentes, foi o envolvimento das palavras gramaticais, que se destacaram nos dois tipos de segmentação não-convencionais aqui estudados, assim como foi verificado nos estudos que subsidiaram este trabalho.

Nos processos fonológicos observados nas descrições dos dados, os que se destacaram foram os de alçamento vocálico, elevação das vogais “e” e “o”, para “i” e “u”; um caso de epêntese; e um de monotongação, no entanto, os que favoreceram algumas das segmentações não-convencionais foram os processos de ditongação e de degeminação.

Nos dados de **hipossegmentação** notaram-se duas estruturas preponderantes: palavra gramatical mais palavra fonológica (PG + PF), e palavra fonológica mais palavra fonológica (PF + PF).

O primeiro tipo de juntura apresentado reforça a teoria de que o aluno aprendiz da escrita apresenta dificuldades em reconhecer estruturas de pouca extensão (uma ou duas letras) como palavras autônomas, e por não identificá-las como tais, as agregam à palavra adjacente como uma de suas sílabas. Já o segundo caso de juntura mais recorrente PF + PF formou frases fonológicas e frases entonacionais cuja motivação pode ter sido ocasionada pela verificação de uma

linha entonacional como também por aspectos semânticos que configuraram essas junturas como frases fortes.

De maneira geral, observou-se nas hipossegmentações a prevalência de formação de palavras trissílabas (36 casos) e polissílabas (15 casos) de pé troqueu, uma vez que os casos mais produtivos advieram da junção de palavras gramaticais, geralmente monossilábicas, com palavras fonológicas de duas sílabas, e em alguns casos três sílabas, fato que levou a perceber que o processo de junção não provocou a alteração do acento configurado como o mais recorrente na Língua Portuguesa – o troqueu silábico.

Nos casos de **hipersegmentação**, as duas estruturas mais numerosas foram as palavras gramaticais mais palavras fonológicas (PG + PF) e palavras gramaticais mais palavras gramaticais (PG + PG). No entanto, como nessa segunda estrutura houve grande produção da palavra “porque” (12 casos) e entende-se que a escrita dessa palavra gera dúvidas inclusive em escreventes de níveis escolares mais elevados, passou-se a considerar o segundo tipo de palavra mais produtivo aquele que apresenta a estrutura, palavra fonológica mais palavra gramatical (PF+PG).

Nesses dois tipos de hipersegmentação percebeu-se que a motivação foi a mesma apontada nos dados de hipossegmentação, a instabilidade no conceito de palavra gramatical. Em decorrência disso, o aluno opta por separar as sílabas cujas estruturas se assemelham às palavras gramaticais, independente da posição em que elas se encontram: se à esquerda ou se à direita da palavra fonológica. Constatou-se também que o acento prosódico constituiu aspecto favorável para inserção do espaço em branco na estrutura da palavra, como se pode observar em “en teiro”, “brin quedo”.

Nas características métricas observadas nas hipersegmentações verificou-se a prevalência da segmentação de palavras trissilábicas, ocasionando, assim, o isolamento de sílabas ou palavras gramaticais mais palavra fonológica dissilábica com pé troqueu.

Nas ocorrências híbridas, verificaram-se dois modos que caracterizaram esse tipo segmentação. No primeiro, inicialmente ocorre o processo de hipossegmentação, para só então ocorrer a hipersegmentação, como no exemplo “mixa marão”. O segundo demonstra o oposto, isto é, casos em que o primeiro

processo evidenciado foi o de hipersegmentação e só depois o restante da palavra foi hipossegmentado à sequência adjacente, por exemplo, “gosta vade”.

De modo sucinto, constatou-se que nas ocorrências de hipossegmentação ocorreu uma tendência à formação de grupos clíticos e nas ocorrências de hipersegmentação, notou-se a influência dos constituintes sílaba e pé métrico, sobretudo o troqueu silábico.

Desse modo, com as constatações feitas a partir das descrições e análises realizadas, pôde-se responder à questão que fomentou este estudo, que buscou descobrir qual a motivação que leva os alunos a juntar e separar indevidamente palavras nas produções escritas, bem como confirmou as hipóteses levantadas, de que o aluno considera, igualmente, os conhecimentos que possui acerca da escrita para segmentar seus textos, isto é, por saber que na escrita as palavras são separadas por espaços em branco, ao reconhecer estruturas semelhantes aos vocábulos que fazem parte de seu léxico, ele opta por isolá-las; no ato da escrita, muitas vezes, o aluno reproduz o contínuo da fala, ação que favorece a escrita de palavras hipossegmentadas; confirmou-se também a influência dos constituintes prosódicos, principalmente, de pés métricos, palavras fonológicas e grupos clíticos nos processos de segmentação não-convencionais; soma-se a isso, a confirmação de que os textos espontâneos constituem instrumento favorável para a verificação das hipóteses dos alunos acerca da fonologia da sua língua materna, incluindo-se nisso os critérios utilizados para segmentação dos textos escritos, a única hipótese que não se confirmou foi a de que o aluno produz mais hipo que hipersegmentação, uma vez que os dados aqui analisados apresentaram o contrário.

Com base nas explicações encontradas, foi possível criar sugestões de atividades que visam à minimização da produtividade desses erros de segmentação. Neste intuito, a partir da conclusão de que a palavra gramatical constitui os casos de segmentação mais recorrentes nos dados descritos e analisados, as atividades que integraram a proposta de intervenção apresentada neste estudo, tiveram como objetivo criar situações que favorecessem não só o reconhecimento das palavras gramaticais como palavras autônomas, mas também a percepção das funções determinativas e conectivas exercidas por elas na escrita dos textos, além de frisar a diferença que há entre a segmentação que ocorre na fala e a que deve haver na escrita.

Dessa forma, a proposta de intervenção foi organizada em três módulos cujas atividades objetivaram ampliar a compreensão do aluno no reconhecimento das estruturas que configuram as palavras gramaticais, assim como o discernimento entre essas estruturas e as sílabas constituintes de palavras fonológicas, para o uso devido dos espaços em branco quando necessário. Agrega-se a isso o intento de evidenciar para os alunos que o ritmo da fala se dá em um contínuo enquanto o da escrita deve seguir os parâmetros das convenções ortográficas.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?. In: KATO, Mary Aizawa (Org). **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992. p. 135-142.
- ALVES, Letícia Mena. Uma discussão sobre o acento em português e em espanhol. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5, 2003, Curitiba, PR. Anais do 5º Encontro de Celsul, Curitiba, PR: [s.n], 2003. p. 749-754.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A palavra e a sentença: estudo introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISOL, Leda. Sândi Vocálico Externo: Degeminação e Elisão. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.23, p.83-101, jul./dez. 1992.
- _____. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. **DELTA**, São Paulo, v. 20, p. 59-70, 2004. (Especial).
- _____. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 248, 251.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRANDÃO, Maria Hellen. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II**. Dissertação (mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS) Universidade Federal de Uberlândia, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997. p. 33, 48.
- BRISOLARA, Luciene Bassols. **A prosodização dos clíticos pronominais no Sul do Brasil: uma análise variacionista com base na elevação da vogal átona /e/**. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. p. 49.
- _____. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999a. (Coleção Leituras no Brasil).
- CANGEMI, Ana Carolina Freitas Gentil Almeida. **Sândi vocálico externo no Português Arcaico**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua

Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 113, 117, 129, 140, 246.

_____. Proeminência acentual e a estrutura silábica. In: ARAÚJO, Gabriel Antunes de. (Org.). **O acento em Português Abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 101-215.

_____. SANTOS, Juliana. **Frase fonológica e choques de acento**. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5, 2003, Curitiba, PR. Anais do 5º Encontro de Celsul, Curitiba, PR: [s.n], 2003. p.573.

CUNHA, Ana Paula Nobre. **A Hipo e a Hipersegmentação nos dados da escrita: Um estudo sobre a influência da Prosódia**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não-convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não convencionais da escrita inicial**. Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto - Vol. 7 - 2012 - 45 – 63.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. Teorias linguísticas e o ensino da escrita. In: SILVA, Carmem Lúcia da Costa; et al. **Teorias do discurso e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 34-50.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 72.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. **Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de Eja**. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FRAGOSO, Carina. Sobre a universalidade do grupo clítico como domínio de regras fonológicas e seu status na hierarquia prosódica. **Letrônica**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 101-113, dez. 2009.

GAYER, Juliana Escalier Ludwing. **Uma análise da elisão e da degiminação com base em restrições**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. p. 36.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo. Saraiva, 2009.

HORA, Demerval da O. **Fonética e fonologia**. 2009. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf> Acesso em: 01 fev. 2016.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz. Dionísio, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Decifração da escrita: Um pré-requisito ou uma primeira leitura? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999 a. (Coleção Leituras no Brasil).

MATEUS, Maria Helena Mira. **Estudando a melodia da fala**: traços prosódicos e constituintes prosódicos. Encontro sobre O ensino das línguas e a lingüística. APL e ESSE de Setúbal, 27 e 28 de setembro de 2004. p. 7-9.

NESPOR, Marina. Prosódia: uma entrevista com Marina Nespor. **ReVEL**, v. 8, n. 15, p. 1-7, 2010. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_15_entrevista_marina_nespor.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **ReVEL**, v. 2, n. 2, p. 1-25, mar. 2004. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_concepcoes_de_escrita.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

SCARPA, Ester Mirian. Sons preenchedores e guardadores de lugar: Relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, Ester Mirian. (Org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: UNICAMP, 1999. p. 277.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Lilian da Silva. **Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2014. 171f. Dissertação – Curso de Mestrado em estudos lingüísticos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

SILVA, Thais Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 183.

_____. **Fonética e fonologia do português brasileiro**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

TENANI, Luciani. Acento e processos de sândi vocálico no português. In: ARAÚJO, Gabriel Antunes de. (Org.). **O acento em Português Abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola editorial. 2007. p. 169.

TENANI, Luciani. 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. 2011.

ZORZI, J.L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: Maluf, M. I. (Org.). **Aprendizagem: traumas do conhecimento, do saber da subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo, 2006. p. 3

_____. **Como escrevem nossas crianças?:** Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

ZUIN, Poliana Bruno. REYES, Cláudia Raimundo. **O ensino da Língua materna: Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2010.

ANEXO A – Dados categorizados

Hipossegmentação

▪ Palavra gramatical + palavra fonológica

é preciso, circuniro, um menino, na escola, o segundo, no segundo, siasutarão, nua, na escola, alceundo, de quando, o cebolinha, na cama, o cascão, esonhão, michamo, sidar, cida, sereclamou, a comer, a boca, a menina, a mulher, a menina, a perguntava, a siele, o silêncio, a minha, a mever, a minha, a casa, a tifa, o cebolinha, a casa, a casa, a mimeme, a miama, a poriso, a toindo, a tambo, a pouca, a televando, a navida, a mi forma, a monica, a melhorar, a dos barulos, a porição, a omeno, a porisso, a iper, a purisso, a porisso, a cidezenvouve, a intanben, a assai, a anoite, a aiso, a cuminha, a poriso, a dinoite, a poriso, a eminhas, a midivertia, a miensinarau, a milevarau, a cisconde, a demau, a sirealiza, a domundo, a sisconder, a mincomunicava, a porisso, a mienteresa, a quevao, a ulugar, a milembro, a agente.

▪ Palavra fonológica + palavra gramatical

podeir, a chegola, a gostade, a ajudalos, a arroze.

▪ Palavra gramatical + palavra gramatical

porque, a queu, a oque, a quel, a prala, a emi.

▪ Palavra fonológica + palavra fonológica

a pinganocopo, a itamcorriqueiro, a nenpensamos, a virousonho, a finaldesteano, a soridele, a etemais, a nucatinha, a voucebolinha, a ateamanhã, a voumas, a nomidela, a pertodemim, a miveriler, a qualquerlugar, a sereshumanos, a teufinal.

HIPERSEGMENTAÇÃO

▪ Palavra gramatical + palavra fonológica

dis tante, pla neta, do emsas, dra matica, cha mada, es cola, em ventor, vo ceis, a pareceu, res ponderão, cas cão, em contra, com vida, a cabão, bri gando, des confiado, na mora, cri ansa, na céu, de ficio, des cançar, a char, a manhã, em portante, a gora, a proveitar, a premdi, do ente, es tava, flo resta, com cuidado, a proveitar, le vando, a nimais, i felizmente, tam bem, pe queno, com migo, a chava, en teiro, en bora, a ter, en fim, sus piram, ci dade, em cucado, tam bem, com cluindo, al mucemos, a portada, em bora, com sigo, tam bem, a borava, a boramos, a juda, de vagar, na quele, tam bem, en bora, da quela, a judar, brin garo, com migo, em fim, bas tante, brin quedo, pro fesoris, so frido, com migo, vi zinhos, com partilha, na quele, a migos, com migo.

▪ **Palavra fonológica + palavra gramatical**

entor no, morri do, esta va, dor mi, perso as, esta va, ligo u, esco la, cuida va, chegan do, erra do, quan do, quan do, esco la, comi da, cozinha da, escon de, chatea da, ami go, via jar, plane jar.

▪ **Palavra gramatical + palavra gramatical**

to do, de pois, por que (12x), de pois, a te, a lhi, a li, de pois, de la, de le, a te.

▪ **Palavra fonológica + palavra fonológica**

inalte ceu, esta vão, vou tarão, come sou, casa mento, come sou, mara viloso, veteri naria, cora cão, fute bol, apare seu, resou veu, histo ria, principal mente, prepa rado, sobre vive, ami zade.

▪ **Segmentações atípicas**

bo nen ca, a mi gos, es ca par, su bi o, bo la, mi nha, a do le centes, nu ca, mi
nha, nu ca, mi nha, gri to, nu ca, re pro ve i, fa co, d ai, sim se ri dade, tra ba
lha dor, bri quei, gran des.

ANEXO B – Respostas para as atividades da proposta de intervenção

Módulo 1 – atividade 1

01.

O valente mico-leão
 Recebeu missão secreta,
Que é para ir de cipó
Ou então de bicicleta,
 Até um acampamento
 Montado na mata adentro.
 Agir sempre na esperteza
 E nunca ser violento!

Lá tem uma jaula cheia
De assustados macaquinhos
E gaiolas bem lotadas
De amigos passarinhos.
 Pois ele ali chegará
Sem fazer nenhum ruído,

Depois que os bandoleiros
Já tenham todos dormido.

Irá pedir silêncio aos bichos,
 Arrombará as suas celas
E fará com que essa turma
 Passe sebo nas canelas.
Que saiam correndo depressa,
 Despistando as sentinelas,
E só parem pra descansar
Bem perto da Venezuela.

E, assim,
 Chegamos ao fim
De mais uma incrível missão
Do agente mico-leão.

02.

valente mico-leão
 Recebeu missão secreta,
 para cipó
 então bicicleta,
 Até acampamento
 Montado mata adentro.
 Agir sempre esperteza
 nunca violento!

uma jaula cheia
 assustados macaquinhos
 gaiolas lotadas
 amigos passarinhos.
 Pois ele ali chegará
 fazer nenhum ruído

a) Sim. O texto ficou estranho, incompleto.

b) São importantes.

c)

O, que, ir, é, de, ou, um, na, lá, já, as, com, nas, os, pra, e, do, da

d) O Flamengo possui a maior torcida do mundo.

Que belo dia o de hoje!

Estudar ou brincar, que dúvida cruel!

As meninas são muito vaidosas!

Hoje vou passear com os amigos.

è de interesse geral da nação que os jovens se qualifiquem mais e mais.

Atividade 2

01. Elas lembram as palavras sublinhadas na atividade anterior.

02. Não, as palavras sublinhadas no texto da atividade anterior ligavam e determinavam as palavras do poema. Já nas palavras do quadro, apesar da estrutura ser a mesma, as partes sublinhadas são sílabas, e não palavras.

03.

de	em	com	a
depósito	emprego	coma	abacate
adeus	membro	acomodar	atacar
detetive	emblema	como	atleta
odeio	emprestar	combinado	atrás
delírio	empada	combate	atarefado

Atividade 3

01. de, com, o, que, e, em, a, pra, ou, se.

- Não
- Os professores, os prefeitos, os líderes.

Atividade 4

01. a) Não

b) Não

c) Na primeira coluna apenas uma palavra; na segunda coluna tem-se duas palavras.

d) a segunda.

e) Elas devem ser escritas separadas por hífen.

Módulo 2

Atividade 1

01. a) Refazer a leitura.

b) São pronunciadas juntas.

c) Não, elas são escritas separadas.

d) Todas são pronunciadas como uma só palavra. Além disso, com exceção de “a mais” as outras palavras analisadas terminam e iniciam com vogais.

e) Elas não devem ser grafadas juntas, porque são palavras distintas: vi um; tinha um, era encantado.

Atividade 2

01

a) A Terra é o quinto maior planeta do Sistema Solar e o único a ter uma camada de gases na atmosfera que garante condições para a existência de vida aqui.

(<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/10-curiosidades-sobre-a-terra.phtml#.V8iADJgrLIU>)

b) Cerca de 70% da superfície do planeta é coberta por água em estado líquido elemento essencial para a existência de formas de vida.

(<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/10-curiosidades-sobre-a-terra.phtml#.V8iADJgrLIU>)

02.

ERROS DE JUNÇÃO INDEVIDA	ESCRITA ADEQUADA	ERROS DE SEPARAÇÃO INDEVIDA	ESCRITA ADEQUADA
deuma	de uma	com centração	concentração
porisso	por isso	a bertos	abertos
agente	a gente	a judam	ajudam
deolhos	de olhos	ver dadeiro	verdadeiro
nointestino	no intestino	forma do	formado
porexemplo	por exemplo	a nel	anel
doque	do que	a guenta	agüenta
ofio	o fio	resisten te	resistente
corteuma	corde uma		
noanel	no anel		

03

a) <u>com migo</u> comigo	d) começou <u>come sou</u>	g) pocausa por causa
b) me informe meinforme	e) <u>a bajur</u> abajur	h) ãnoite à noite
c) mever me ver	f) porisso por isso	i) a menina amenina

b) Não aconteceu nada comigo!

Quero que me informe o seu endereço.

Você virá me ver hoje?

Já começou a aula?

Desligue o abajur, por favor!

Foi por isso que você se atrasou?

Cheguei tarde por causa do trânsito.

Vem me ver à noite?

A menina dos doces já chegou!

Módulo 3

Atividade 1

A luva

Foi nos tempos distantes do amor cortês. No reino medieval do rei Franz era dia de festa, e o ponto alto das festividades era a exibição de feras selvagens, trazidas de terras distantes, na arena do grande castelo. **Envolta** da arena **erguianse** as arquibancadas, **encimadas** por altos balcões onde brilhavam os nobres da corte, ao lado das belas **da mas** faiscantes de jóias. Entre elas se destacava a donzela Cunegundes, tão rica e formosa quanto orgulhosa, e de pé ao seu lado estava o seu apaixonado adorador, o jovem cavaleiro Delorges, cujo amor ela desdenhava, distante e fria.

Chegou a hora do início da função. **Aum** sinal do rei, **abriu-se** a porta da primeira jaula, da qual saiu, majestoso, um feroz leão africano e, sacudindo a juba dourada, deitou-se na areia, preguiçoso. Abriu-se a segunda jaula, liberando um terrível tigre de Bengala, que encarou o leão com olhos ameaçadores e deitou-se também, tenso, como quem prepara um bote mortal. Em seguida, abriu-se a terceira jaula, da qual saltaram, quais enormes gatos negros, duas panteras de dentes arreganhados, deitando-se agachados e aumentando a tensão do ambiente.

Fez-se um silêncio no público: todos **a guardavam** ansiosos um pavoroso embate mortal entre os quatro monstros felinos... E neste momento, como que sem querer, a donzela Cunegundes deixou cair, do alto do balcão, sua branca luva, bem no centro da arena, entre as quatro feras assustadoras. E dirigindo-se com um sorriso irônico ao seu cavaleiro adorador, falou afetada:

"Cavaleiro Delorges, se de fato me amais como viveis repetindo, provai-o, indo buscar e me devolver a minha luva."

O cavaleiro Delorges não respondeu nada e sem titubear, desceu rápido do balcão e com passos decididos pisou na arena, entre as fauces hiantes e as presas arreganhadas das quatro feras. Calmo e firme ele apanhou a luva, e sem olhar para trás e sem apressar o passo, voltou para o balcão, sob os sussurros de espanto e admiração de todo o público presente.

A donzela Cunegundes estendeu a mão num gesto faceiro para receber a luva e com um sorriso cheio de promessas, falou:

"Ganhaste a minha gratidão, cavaleiro Delorges."

Mas em vez de entregar-lhe a luva, o cavaleiro Delorges atirou-a no belo rosto da dama cruel e orgulhosa: "Dispensó a vossa gratidão, senhora!", ele disse. E voltando-lhe as costas, o cavaleiro Delorges foi embora para sempre.

(<http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/luva-634346.shtml>)

02. Agora, compare o texto anterior com o texto abaixo e confira as 07 (sete) palavras que constituíram os erros.

Atividade 2.

01 a, no, de, a, é, o, a, da, se, um, que, e, em, do, na.

02. atodos, de vê, e ducação, omaior, suoratoria, omeu, emsua.

03.

é preciso	é preciso
de quando	de quando
na cama	na cama
na escola	na escola
de pois	depois
escola	escola
esta vão	estavam
a pareceu	apareceu
na morada	namorada
Mever	me ver
amenina	a menina
Aboca	a boca
de ficio	difícil
da qui	daque
Poriso	por isso
pocausa	por causa
come sou	começou
nu Ca	nunca
esta va	estava
en bora	embora
a te	até
principal mente	principalmente
chatea da	chateada
de vagar	devagar
quan do	quando
tam bem	também
Queu	que eu
com sigo	consigo
esco la	escola
Dinoite	de noite
eminhas	em minhas
sobre vive	sobrevive

a judar	ajudar
ajudalos	ajudá-los
meu zamigo	meus amigos
domundo	do mundo
sisconder	se esconder
com migo	comigo
com partilha	compartilha
comelo	comê-lo