



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SOLANNA CRISTHINA MENDES NÓBREGA

**PROCESSOS DE HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO:** uma análise na perspectiva da fonologia prosódica e seus constituintes

TERESINA

2020

SOLANNA CRISTHINA MENDES NÓBREGA

**PROCESSOS DE HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO:** uma análise na perspectiva da fonologia prosódica e seus constituintes

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e letramento

Orientadora: Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva

TERESINA

2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

**SOLANNA CRISTHINA MENDES NÓBREGA**

**“PROCESSOS DE HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica e seus constituintes”**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 15 horas, do dia 31 de agosto de 2020, via Google Meet, 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**.

---

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI  
(Presidente)

---

Prof. Dr. Nazozênio Antônio Lacerda - UFPI  
(1ª examinador)

---

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

N754pC Nóbrega, Solanna Cristhina Mendes.  
Processos de hiper e hipossegmentação na produção escrita de alunos  
do 6º ano: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica e seus  
constituintes / Solanna Cristhina Mendes Nóbrega. – 2020.  
150 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,  
Programa de Mestrado Profissional em Letras, Teresina – PI, 2020.  
Área de concentração: Linguagem e letramento.  
“Orientadora: Profª. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Escrita não convencional. 2. Hipossegmentação. 3. Prosódia.  
4. Hipersegmentação. I. Título.

CDD: 469.02

A Deus e meus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por estar comigo em todos os momentos, fortalecendo-me.

A minha mãe que cuidou de mim e de minhas filhas, fazendo o possível para que eu pudesse me dedicar a este estudo.

Ao meu esposo por ter me incentivado, dando-me apoio necessário nesta jornada.

As minhas filhas, por compreenderem minha ausência.

À coordenadora do PROFLETRAS, professora Stella Maria V. L. Brito, pelas suas palavras de apoio e amizade.

À professora Ailma do Nascimento Silva, pela orientação e apoio em meus momentos de insegurança.

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

À Capes, pela bolsa concedida, sem este auxílio não teria sido possível a concretização deste estudo.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou ocorrências de escrita não convencional de palavras referentes aos processos de hiper e hipossegmentação. O primeiro é compreendido como a inserção de espaço indevido no interior de uma palavra; e o segundo, como o apagamento do espaço que há entre palavras. Embora os referidos processos sejam bem característicos da fase da aquisição da escrita, eles ainda são produzidos em etapas escolares posteriores. Devido a essa questão, buscaram-se compreender as possíveis motivações dessa escrita produzida ainda por alunos do 6º ano. O *corpus* foi constituído por 65 (sessenta e cinco) textos que apresentaram 350 (trezentos e cinquenta) dados dos processos analisados. Objetivou-se com o estudo, analisar ocorrências de escrita não convencional, focalizando os processos de hipo e hipersegmentação em textos escritos por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Para isso, buscou-se subsídio teórico nos estudos de Bisol (2014), Nespor e Vogel (1994), Abaurre (1991), Kato (1987), Faraco (2012), Cunha (2004), Collischonn (2014) e Tenani (2011). Nos resultados encontrados, verificaram-se 202 casos de hipossegmentação, 132 de hipersegmentação e apenas 16 híbridos – estruturas que apresentam simultaneamente a ocorrência dos dois processos. Após descrições e análises, constatou-se que a palavra gramatical está presente na maioria dos dados de segmentação indevida dos processos analisados. Dessa forma, inferiu-se que os alunos participantes desta pesquisa tiveram, principalmente, dificuldades para reconhecer essas palavras como autônomas, o que favoreceu as ocorrências de segmentação não convencional. Diante das constatações feitas, foram elaboradas atividades que visam criar condições para que os alunos reconheçam as palavras gramaticais, compreendendo seu funcionamento de maneira reflexiva.

**Palavras-chave:** Escrita não convencional. Hipossegmentação. Hipersegmentação. Prosódia.

## ABSTRACT

This research investigated occurrences of unconventional writing of words referring to the processes of hyper and hyposegmentation. The first is understood as the insertion of improper space within a word; and the second as the erasing of the space between words. Although these processes are very characteristic of the writing acquisition phase, they are still produced in school stages after this one. Due to this issue, we sought to understand the possible motivations of this writing produced by students of the 6th grade. The corpus was constituted by 65 (sixty-five) texts that presented 350 (three hundred and fifty) data of the analyzed processes. The objective of the study was to analyze occurrences of unconventional writing, focusing on the processes of hypo and hypersegmentation in texts written by students of the sixth year of Elementary School. For this, theoretical support was sought in the studies of Bisol (2014), Nespor and Vogel (1994), Abaurre (1991), Kato (1987), Faraco (2012), Cunha (2004), Collischonn (2014) and Tenani (2011). In the results found, there were 202 cases of hyposegmentation, 132 of hypersegmentation and only 16 hybrids - structures that simultaneously present the occurrence of both processes. After descriptions and analyzes, it was found that the grammatical word is present in most data of improper segmentation of the analyzed processes. Thus, it was inferred that the students participating in this research had, mainly, difficulties to recognize these words as autonomous, which favored the occurrences of unconventional segmentation. In view of the findings made, activities were designed to create conditions for students to recognize grammatical words, understanding their functioning in a reflexive way.

**Keywords:** Unconventional writing. Hyposegmentation. Hypersegmentation. Prosody.



## ABREVIACÕES E SÍMBOLOS UTILIZADOS

### Abreviações

EF: Ensino Fundamental

LP: Língua Portuguesa

PB: Português do Brasil

SD: Sequência didática

### Símbolos

I: Frase entonacional

$\Phi$ : Frase fonológica

C: Grupo clítico

$\omega$ : Palavra fonológica

$\Sigma$ : Pé

$\sigma$ : Sílabas

U: Enunciado

\*: Proeminência métrica forte

. : Sílabas fracas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama arbóreo.....	36
Figura 2	Conjunto de estrutura silábicas .....	40
Figura 3	Estrutura do pé troqueu silábico .....	45
Figura 4	Estrutura do pé troqueu mórico.....	45
Figura 5	Estrutura do pé troqueu iambo .....	45
Figura 6	Exemplos de pés binários em palavras do PB .....	46
Figura 7	Exemplos de neutralização em variantes dialetais.....	48
Figura 8	Imagem do texto de A1 .....	96
Figura 9	Imagem do texto de A4.....	98
Figura 10	Imagem de trecho do texto 2 de A6.....	101
Figura 11	Imagem de trecho do texto 1 de A5 .....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diferenças entre fala e escrita segundo a perspectiva da dicotomia.....	22
Quadro 2	Constituintes prosódicos.....	35
Quadro 3	Estrutura arbórea da sílaba.....	38
Quadro 4	Escala de soância de constituintes das sílabas.....	39
Quadro 5	Posição e classes de segmentos na sílaba .....	40
Quadro 6	Demonstrativo de presença e ausência dos alunos nas coletas de dados.....	59
Quadro 7	Dados de hiper e hipossegmentação do A1 .....	61
Quadro 8	Dados de hiper e hipossegmentação do A2 .....	63
Quadro 9	Dados de hiper e hipossegmentação do A3 .....	66
Quadro 10	Dados de hiper e hipossegmentação do A4 .....	68
Quadro 11	Dados de hiper e hipossegmentação do A5 .....	70
Quadro 12	Dados de hiper e hipossegmentação do A6 .....	72
Quadro 13	Dados de hiper e hipossegmentação do A7 .....	74
Quadro 14	Dados de hiper e hipossegmentação do A8 .....	76
Quadro 15	Dados de hiper e hipossegmentação do A9 .....	77
Quadro 16	Dados de hiper e hipossegmentação do A10 .....	79
Quadro 17	Dados de hiper e hipossegmentação do A11 .....	81
Quadro 18	Dados de hiper e hipossegmentação do A12 .....	83
Quadro 19	Dados de hiper e hipossegmentação do A13 .....	85
Quadro 20	Dados de hiper e hipossegmentação do A14.....	86
Quadro 21	Dados de hiper e hipossegmentação do A15 .....	88
Quadro 22	Quadro geral da produtividade por coleta de dados e alunos .....	89
Quadro 23	Dados de hipossegmentações identificados por tipo de palavra.....	91
Quadro 24	Dados de hipersegmentações identificados por tipo de palavra .....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Dados percentuais de hipo, hipersegmentação e híbridos de A1 .....	60
Gráfico 2	Dados percentuais de hipo, hipersegmentação e híbridos de A2 .....	63
Gráfico 3	Dados percentuais de hipo, hipersegmentação e híbridos de A3 .....	65
Gráfico 4	Dados percentuais de hipo, hipersegmentação e híbridos de A4 .....	67
Gráfico 5	Dados percentuais de hipo, hipersegmentação e híbridos de A5 .....	69
Gráfico 6	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A6 .....	72
Gráfico 7	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A7 .....	73
Gráfico 8	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A8 .....	75
Gráfico 9	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação e híbridos de A9 .....	77
Gráfico 10	Dados percentuais de hipo, hipersegmentação e híbridos de A10 .....	79
Gráfico 11	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A11 .....	81
Gráfico 12	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A12 .....	82
Gráfico 13	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A13 .....	84
Gráfico 14	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A14 .....	86
Gráfico 15	Dados percentuais de hipo e hipersegmentação de A15 .....	87
Gráfico 16	Percentual geral de segmentações não convencionais .....	90

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Retomada histórica da escrita</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>Modalidades da língua portuguesa – fala e escrita: diferenças e relações</b> .....	21
<b>3</b>	<b>A ORTOGRAFIA E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DA ESCRITA</b> .....	26
<b>3.1</b>	<b>Ortografia: relevância para escrita e atuais condições de ensino</b> .....	26
<b>3.2</b>	<b>Ensino de ortografia: diagnóstico e planejamento</b> .....	28
<b>3.3</b>	<b>Escrita não convencional: hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos</b> .....	29
3.3.1	Hipossegmentação .....	30
3.3.2	Hipersegmentação .....	30
3.3.3	Dado híbrido: mescla de hipossegmentação e hipersegmentação.....	31
<b>4</b>	<b>A PROSÓDIA E SUA REPRESENTAÇÃO EM ENUNCIADOS</b> .....	34
<b>4.1</b>	<b>A fonologia prosódica</b> .....	34
<b>4.2</b>	<b>Constituintes prosódicos</b> .....	35
4.2.1	A sílaba ( $\sigma$ ).....	38
4.2.2	O pé ( $\Sigma$ ) métrico .....	43
4.2.3	A palavra fonológica ( $\omega$ ) .....	46
4.2.4	Grupo clítico (C) .....	46
4.2.5	Frase Fonológica ( $\Phi$ ).....	50
4.2.6	Frase entonacional (I).....	51
4.2.7	Enunciado (U) .....	52
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	54
<b>5.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	54
<b>5.2</b>	<b>Sujeitos e campo de pesquisa</b> .....	55
<b>5.3</b>	<b>Instrumento de coletas de dados</b> .....	56
<b>5.4</b>	<b>Categoria de análise de dados</b> .....	57
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	59
<b>6.1</b>	<b>Descrição dos dados</b> .....	59

<b>6.2</b>	<b>Análise dos dados de escrita não convencional e sua relação com os constituintes prosódicos</b> .....	90
6.2.1	Dados de hipossegmentação e os constituintes prosódicos .....	91
6.2.2	Dados de hipersegmentação e os constituintes prosódicos .....	104
6.2.3	Dado híbrido e os constituintes prosódicos .....	111
<b>7</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	113
<b>7.1</b>	<b>Módulos da sequência didática</b> .....	114
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	125
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
	<b>APÊNDICE A</b> .....	134
	<b>APÊNDICE B</b> .....	134
	<b>APÊNDICE C</b> .....	135
	<b>APÊNDICE D</b> .....	135
	<b>APÊNDICE E</b> .....	136
	<b>APÊNDICE F</b> .....	137
	<b>APÊNDICE G</b> .....	138
	<b>APÊNDICE H</b> .....	139
	<b>APÊNDICE I</b> .....	140
	<b>APÊNDICE J</b> .....	142
	<b>APÊNDICE K</b> .....	143
	<b>ANEXO A</b> .....	145
	<b>ANEXO B</b> .....	146
	<b>ANEXO C</b> .....	147
	<b>ANEXO D</b> .....	148
	<b>ANEXO E</b> .....	148
	<b>ANEXO F</b> .....	149
	<b>ANEXO G</b> .....	150

## 1 INTRODUÇÃO

Na escola, a função primordial do estudo da língua é criar condições para que os alunos se comuniquem por meio da oralidade e da escrita, principalmente, em contextos formais. Eles precisam compreender o que ouvem, leem, além de escrever adequadamente nas diversas situações comunicativas, no entanto o cenário educacional brasileiro, parece estar distante dessa realidade, uma vez que as dificuldades encontradas na efetivação do ensino-aprendizagem ainda são muitas.

Nessa preocupante conjuntura, a falta de domínio básico das habilidades de leitura e de escrita de grande parte dos estudantes vem sendo percebida como um sério problema a ser refletido em ambiente escolar, uma vez que tem prejudicado seriamente o desenvolvimento destes. O direcionamento à apropriação dessas habilidades é um processo complexo e exige do professor observação, competência tanto teórica quanto pedagógica, entre outras, para que se planeje e execute uma proposta de ensino que reduza as dificuldades, principalmente, relacionadas à escrita ortográfica.

Diante dessa questão, a motivação para esta pesquisa surgiu a partir de experiências com o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, escrita ortográfica em turmas de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental. Apresentou-se uma inquietação diante da forma como os alunos estavam escrevendo, já que muitos deles, inclusive, já percorreram os primeiros anos dessa etapa escolar, no entanto ainda demonstram ter dificuldade para estabelecer os espaços existentes entre certas palavras na escrita. Nesse sentido, supõe-se que exista uma necessidade em retomar alguns conhecimentos sobre a língua e, em específico, ortográficos, para que os estudantes possam continuar avançando na aprendizagem acerca das convenções daquela.

Nesse sentido, o tema “**PROCESSOS DE HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO:** uma análise na perspectiva da fonologia prosódica e seus constituintes” foi desenvolvido na tentativa de compreender quais as motivações para tantas ocorrências identificadas nos textos dos alunos. A escrita de palavras bem comuns ao cotidiano deles foi grafada inadequadamente, e se olhada sem reflexão, poderia conduzir o professor apenas a criticá-la como um erro absurdo e inaceitável, no entanto sentiu-se a urgência de pesquisar sobre o assunto, uma vez que, em alguns casos, constatou-se, preliminarmente, certa relação da escrita não convencional com a pronúncia de algumas palavras em certos contextos.

Sendo assim, voltou-se para a prosódia – caracterizada pela entonação, ritmo e acento (intensidade, tom e duração) das palavras nas construções da fala – e os constituintes prosódicos

como norteador para análise dos dados desta pesquisa no intuito de demonstrar se há uma possível relação entre a forma como o aluno fala e escreve. Embora muitos dos estudantes no Ensino Fundamental (doravante EF) demonstrem ter noção de que a segmentação da fala difere-se da escrita, os processos de segmentação indevida ainda aparecem manifestados nos textos destes.

Esses processos são definidos como hipossegmentação e hipersegmentação. O primeiro é caracterizado pela junção de uma palavra a outra. Assim, as junções “poriço/por isso”, “serumano/ser humano”, são exemplos dessa ocorrência. Já o segundo é definido pela criação de espaço indevido no interior de uma palavra em dois ou mais segmentos. Neste caso, erros ortográficos como “im portante/importante”, “a tensão”/atenção”, “de pois/depois”, exemplificam a hipersegmentação.

A abordagem do tema destacando tais processos fez-se relevante, uma vez que visa contribuir para o ensino da Língua Portuguesa (doravante LP), mais especificamente, o de ortografia de palavras, pois possibilitará ao professor não só detectar as dificuldades dos alunos, como também planejar-se dentro das reais necessidades de seus alunos a fim de que possa propor atividades interventivas diretas que visem reduzir tais desvios. Para os alunos, a importância se dá pela oportunidade de aprender de maneira reflexiva e consciente, compreendendo as motivações em específico das segmentações indevidas.

Diante da produção desses processos na escrita, questionou-se: o que motiva a escrita não convencional, especificamente, hiper e hipossegmentação de palavras em textos escritos? Essa escrita não convencional pode ser considerada apenas um erro ortográfico sem importância? As características prosódicas da língua portuguesa são percebidas nas segmentações não convencionais nos textos escritos desses alunos?

Acerca dessas questões, inferiram-se as seguintes hipóteses: as ocorrências de escrita não convencional desses estudantes podem revelar conhecimentos que têm sobre sua língua; como a fala é considerada um contínuo de sinais acústicos, acredita-se que os alunos possam estar, em certos contextos, até, inconscientemente, transpondo essa cadeia sonora para a escrita; no processo de escrita os alunos também mobilizam conhecimentos que já têm sobre essa modalidade da língua uma vez que já convivem com ela cotidianamente.

Diante das questões e hipóteses pontuadas acima, esta dissertação tem como objetivo geral analisar ocorrências de escrita não convencional, focalizando os processos de hipo e hipersegmentação em textos escritos por alunos de sexto ano do EF. Para este fim, é preciso identificar as ocorrências de escrita não convencional, especificamente, hipo e hipersegmentação; descrever suas características, verificando sua relação com os constituintes



prosódicos para que se possa elaborar uma proposta didática, visando amenizar esses erros ortográficos.

No primeiro, apresenta-se a introdução do estudo em que se descrevem a problemática, as hipóteses, os objetivos e a motivação que direcionaram a realização deste estudo.

No segundo capítulo, apresenta-se uma visão panorâmica acerca do percurso da história da escrita em que se especificam os sistemas de escrita logográfico, silábico e alfabético a fim de compreender como se deu seu desenvolvimento e importância instituída pela sociedade. Além disso, faz-se uma reflexão sobre a diferença entre as modalidades da língua – oral e escrita – e a inter-relação que há entre elas para que se enfatize a necessidade de um ensino da língua para além de suas diferenças.

No terceiro capítulo, conceitua-se ortografia expondo sua função, críticas sobre práticas inadequadas do ensino dessa área apontadas pelos PCN há tempos e que ainda hoje estão presentes na sala de aula. Enfatiza-se questões referentes ao trabalho do professor no tocante à observação diagnóstica e planejamento para execução de um trabalho mais direcionado às reais dificuldades dos alunos. Por fim, como as ocorrências de hipo e hipersegmentação são categorias de erros ortográficos, detalham-se, sobre esses processos, aspectos conceituais e exemplos extraídos de pesquisas já realizadas sobre o tema.

No quarto capítulo, apresenta-se o conceito de prosódia, algumas informações sobre a fonologia prosódica, seguida da definição e exemplificação dos constituintes prosódicos sílaba ( $\sigma$ ), pé métrico ( $\Sigma$ ), palavra fonológica ( $\omega$ ), grupo clítico (C), palavra fonológica ( $\Phi$ ), frase entonacional (I) e enunciado (U).

No quinto capítulo, delinea-se a metodologia executada no percurso da coleta de dados. Quanto à natureza da pesquisa, configura-se como aplicada e à abordagem do problema, qualitativa. Quanto aos objetivos caracteriza-se como descritivo-explicativa e aos procedimentos técnicos para fundamentar o trabalho, bibliográfica. Para a análise, os instrumentos para coleta de dados foram as atividades de produção espontâneas de textos escritas em sala de aula pelos alunos do 6º ano.

No sexto capítulo, detalham-se duas seções: a descrição dos dados e análise das principais ocorrências. Na primeira, identificam-se os dados conforme a estrutura dos processos estudados, caracterizando as palavras envolvidas para tentar compreender possíveis motivações dos erros; e na segunda, analisa-se as ocorrências de segmentação indevida, buscando pistas da influência dos constituintes prosódicos nos dados de hipo e hipersegmentação.

No sétimo capítulo, apresenta-se a proposta de intervenção baseada nos resultados da análise dos dados. Para mediação, frente ao problema constatado, foi elaborada a sequência

didática “Juntar ou separar? É só pensar!” que está dividida em módulos, cujas atividades visam criar condições para que os alunos reflitam sobre os principais erros de escrita, específicos aos processos de hipo e hiperssegmentação. Para cada atividade, definiu-se a seguinte sistematização: leitura de texto, identificação do erro, análise de possíveis motivações do erro, reescrita dos dados conforme a convenção ortográfica da língua e revisão das descobertas.

Em seguida, expõe-se a conclusão sobre os dados verificados neste estudo dos quais se interpretam as seguintes motivações: a influência dos conhecimentos que os alunos já têm sobre a escrita; o apoio na cadeia da fala que se observa em dados de hipossegmentação grafados nos textos espontâneos; e a suposta relação que há entre os dados dos processos evidenciados e os constituintes prosódicos, denotando, inclusive, as características fonológicas da língua portuguesa.

Detalhados, portanto, os capítulos desta pesquisa, faz-se necessário, ainda, informar que, como houve participação direta de pessoas (alunos do 6º ano do EF), esta pesquisa cujo número do CAEE é 25768019.6.0000.5209 foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e executada no ano de 2019.

## 2 O PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA

É fato a importância da modalidade escrita da língua para o exercício das práticas sociais; inclusive, é a mais enfatizada na escola e a mais cobrada em situações avaliativas e em contextos externos a esta instituição. Sendo assim, faz-se imprescindível fazer uma breve retomada sobre a história da escrita, reforçar o papel que a escola deve exercer diante do ensino desta modalidade, bem como compreender os rumos que a sociedade deu a esta.

### 2.1 Retomada histórica da escrita

É de conhecimento geral que a linguagem oral é o principal meio de manifestação da linguagem verbal, e a escrita um segundo meio de expressão. Sobre a oralidade, sabe-se que se manifestou a mais de cem mil anos enquanto a escrita é compreendida como uma recente criação humana cuja origem deu-se há cinco mil anos, segundo Faraco (2012).

Estudos registram que a escrita deu-se, simultaneamente, à consolidação das sociedades humanas em desenvolvimento. Em consequência disso, segundo Faraco (2012), sua função primária tinha como registro atividades sociais, econômicas e políticas da época. A interação com a vida prática fez com que surgisse a necessidade de criação de sistemas gráficos para nota de estocagem de grãos e de animais, atividades administrativas: decisões governamentais, acordos diplomáticos, registro da cultura oral em suas principais formas em uso contemporâneo à época, os textos literários, entre outros.

Sobre essa função da escrita, Faraco (2012), em apresentação de um histórico sobre esse tipo de expressão, afirma que a escrita manifestava-se em forma de desenho em que se descreviam costumes antigos. A cultura era representada por meio de registros figurativos. O autor confirma que, com o passar do tempo, a humanidade compreendeu que a linguagem poderia ser desenhada; e, por conta disso, caracterizada como atemporal. Nesse sentido, o autor informa que:

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).

Essa periodização do histórico da escrita indica que inicialmente o sistema era logográfico, denominado também de pictográfico, uma vez que se assemelhava ao objeto a ser representado que, segundo Rojo (2006, p. 12) “começavam a ser utilizados para registrar as

trocas comerciais e se constituíam como signos-imagens dos objetos”. Posteriormente, essa forma de referência foi substituída por logogramas (ou ideogramas), configurando-se como signos abstratos, uma vez que eles passaram a representar a palavra sem recorrer à imagem concreta do objeto, tornando-se, assim, uma representação simbólica e não mais icônica de ideias ou ações mais abstratas. É imprescindível destacar que, logo após esse sistema de escrita, houve mudança na forma de representar o mundo, surgindo então a representação fonética da escrita.

Esse acontecimento favoreceu maior concretude, funcionalidade a esse sistema de escrita, uma vez que era muito difícil representar muitas palavras por meio de figuras. E sobre esse problema, Faraco (2012, p. 54) acrescenta que “em outros contextos criaram-se sistemas silábicos em que cada signo representa uma sílaba”, como ainda se verifica na língua japonesa. Pensando nessa situação, o autor argumenta ainda 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).

Em consideração ao avanço em relação à funcionalidade do sistema escrito, o método silábico diferenciava-se consideravelmente da escrita logográfica. Aquele era muito mais econômico, permitia que se escrevesse menos, ser mais objetivo. É preciso enfatizar que, divergente dos sistemas anteriores, o sistema silábico baseava-se no plano da expressão, direcionando a escrita para o sistema alfabético que, de acordo com Rojo (2006, p.15), tornava seu aprendizado consideravelmente mais simples. Este tinha como elemento principal as vogais e as consoantes em relação aos outros que tinham como referência palavras ou sílabas. Sobre isso, Faraco (2012, p. 55) 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.

O que Faraco (2012) explica é que a escrita alfabética é de base fonológica já que faz referência à representação abstrata da articulação dos sons da língua. Essa relação é compreendida como altamente significativa para o ensino da língua, uma vez que muitos dos

erros detectados nas produções textuais escritas por alunos do ensino fundamental podem ser provenientes da ideia bastante enfatizada de que a escrita é uma representação exata da fala.

O aperfeiçoamento do sistema de escrita logográfico, silábico e alfabético resultou em uma economia de signos. Sobre esses três sistemas, Rojo (2006) assim os destaca: o logográfico compunha-se de signos cuja representação assemelhava-se a um objeto (pictograma) ou a uma ideia (ideograma), era constituído por milhares de signos o que acabava dificultando sua assimilação. O silábico constitui-se de signos que representavam o som de uma sílaba. Vários povos criaram silabários, dispendo de cerca de 80 a 120 signos. Já o alfabético compunha-se de signos que representavam um som decomposto (fonemas e não mais sílabas). Segundo Faraco (2012), o sistema silábico teve sua funcionalidade afirmada com vinte e três caracteres. Sobre a compreensão dos sistemas referidos, Rojo (2006) afirma que esses sistemas foram combinados, resultando na formação da maior parte das escritas.

O que se constata é que, com toda essa evolução gradual dos sistemas de escrita, percebeu-se uma maior praticidade no trato com os signos e “essa escala de economia de meios, obviamente, deu grande versatilidade e funcionalidade ao sistema alfabético, favorecendo um domínio mais rápido da notação escrita” (FARACO, 2012, p. 60).

Depois de todo esse percurso, o advento da escrita alfabética expandiu-se, atingindo a costa do Mediterrâneo oriental aproximadamente no século XIV a. C. Conforme Rojo (2006, p. 15), “o primeiro alfabeto conhecido era em escrita cuneiforme simplificada, com 30 signos. Foi inventado em Ougarit, cidade comerciante da costa da Síria.” Os escribas dessa região adaptaram os caracteres baseados na escrita cuneiforme dos sumérios a fim de representar, principalmente, as consoantes.

Mas, o mais importante desenvolvimento da escrita alfabética foi de responsabilidade dos fenícios – sistema ancestral de todos os alfabetos do mundo, segundo Rojo (2006). Trata-se de um silabário em que somente as consoantes são compreendidas como sílabas. Esse sistema fundamentou o alfabeto hebraico e o grego, sendo que este foi o responsável por adaptações e pelo acréscimo das vogais que, conseqüentemente, influenciou o alfabeto latino (FARACO, 2012).

Então, já de muita relevância para época, a escrita foi criada e modificada ao longo do tempo por muitos povos na antiguidade, “mas que sempre nasceu de necessidades sociais ligadas às esferas de poder das comunidades, seja poder de mando – como no caso do Egito – seja poder econômico, como no caso dos muitos povos comerciantes” que precisaram dela para suas relações de negócios (ROJO, 2006, p. 17).

A criação da escrita propiciou grandes mudanças na cultura humana, dentre elas Faraco (2012, p. 61-62) 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.

Frente a essa conseqüente evolução de grande impacto social, não é de se estranhar o atual prestígio que foi atribuído à escrita, uma vez que seus usos só se ampliaram e beneficiaram a humanidade com o passar do tempo. Higounet (2003, p. 14) assegura que “um processo incalculável se deu quando se atingiu a decomposição da frase em seus elementos, as palavras.”.

É por meio da palavra empregada em interação social numa sociedade letrada – da atividade mais simples a mais complexa – que se pode observar as evidências da importância da modalidade escrita da língua em meio à crescente difusão de conhecimentos e informações nos mais diferentes contextos de interação. Bortoni-Ricardo (2004, p. 78) destaca que “é no desempenho dos papéis sociais que os indivíduos transitam por espaços sociolinguísticos em que têm de dominar certos usos especializados na língua. Nesse sentido, cabe à escola criar condições para isso.

Sobre esse papel, Kato (1987, p. 7) ressalta:

que a função da escola, na área da linguagem é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual e crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de um sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Ainda sobre a função da escola, Elias (2014, p. 75) afirma que “a escola é, por excelência, o *locus* – ou o espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas especializadas.”.

Mas o que se observa, no contato cotidiano com textos escritos e pelos próprios resultados de avaliações nacionais no país, é que os alunos de uma forma geral apresentam muita dificuldade quando se trata do emprego da língua na modalidade escrita. Após analisar textos de alunos do 9º ano do EF e 3ª série do EM, Silva (2012, p.165) afirma que um percentual significativo de alunos tem dificuldades em relação “à marca convencional da escrita alfabética

padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira.”. Silva (2012) reconhece ainda, nesse estudo, a predominância de marcas da modalidade oral nos textos escritos, fato bastante recorrente em muitas pesquisas.

Embora seja comum a inter-relação das modalidades oral e escrita num texto, principalmente, de crianças, é necessário que dependendo do contexto, alunos já sejam encaminhados à percepção desses aspectos. As marcas da língua falada estão evidentes na escrita de alunos do ensino fundamental, evidenciando o entrecruzamento entre elas, no entanto esse fato não desmerece o uso dessa modalidade enquanto apoio que o aluno busca, só revela que essas modalidades se imbricam.

Sendo assim, parte-se à próxima seção para uma reflexão sobre as modalidades oral e escrita, não apenas no intuito de compreender por que foram tão intensamente diferenciadas, mas com a intenção de conhecer suas relações a fim de poder melhor observar como os alunos as relacionam no texto escrito.

## **2.2 Modalidades da língua portuguesa – fala e escrita: diferenças e relações**

Fala e escrita são duas modalidades linguísticas que embora apresentem peculiaridades, não constituem variedades estanques e divergentes entre si. Em contextos linguísticos específicos, uma e outra podem se relacionar, complementa-se por meio de interferência mútua. Isto posto, não faz sentido sobrestimar a escrita em desfavor da fala e nem o contrário, pois conforme Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15) “(...) as duas não estão em concorrência”. Sobre cada, há um contexto específico que deve ser levado em consideração.

Todavia, o que se percebe tanto em pesquisas linguísticas quanto em ambiente escolar é que à modalidade escrita da língua foi dada um lugar de evidência em comparação à fala. Aquela foi caracterizada como um bem imprescindível às sociedades modernas, sinal de conhecimento, desenvolvimento e poder. A língua escrita obteve superioridade em relação à língua falada, tornando-se mais considerada que esta. Consequentemente, no sistema de ensino escolar, esta é pouco trabalhada e muitas vezes, não é nem desenvolvida em sala de aula, conforme afirmam Nobre e Fávero (2011).

Sobre a descrição dessas modalidades, ainda objeto de estudo enfaticamente abordado por pesquisadores da linguagem, Marcuschi (2008) discute as várias tendências que enfocam a caracterização e a relação entre essas formas de uso da língua. A referência a essas tendências são necessárias para que se possa compreender como essas modalidades linguísticas foram e

precisam ser exploradas. O autor destaca estas quatro tendências: a dicotômica, a fenomenológica, a variacionista e a sociointeracionista.

A primeira delas é a perspectiva da dicotomia entre linguagem fala e escrita, essas modalidades de linguagem são tomadas como duas formas distintas e, por vezes, bastante opostas em suas características. Marcuschi (2008, p. 27-28) ilustra diferenças apontadas por autores que assim veem essas modalidades da língua, como demonstrado no Quadro 1:

**Quadro 1: Diferenças entre fala e escrita segundo a perspectiva da dicotomia**

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
contextualizada	Descontextualizada
dependente	autônoma (em relação ao contexto)
implícita	Explícita
redundante	Condensada
não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
não-normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Fonte: Rojo (2006, p. 27)

Comparando os traços das modalidades da língua, fala e escrita, no quadro acima, percebem-se nitidamente as diferenças entre essas modalidades. A questão é que as características da fala não se referem a todos os contextos dessa modalidade, do mesmo modo deve-se pensar sobre as características da escrita. Rojo (2006, p. 27) afirma que há textos em que essa análise pode até estar adequada a alguns exemplos, mas “o problema é que elas generalizam para toda a linguagem oral as características da conversa cotidiana e para todos os escritos as características de certos escritos formais públicos.”.

Ainda sobre a tendência dicotômica, Marchuschi (2008, p. 28) questiona a posição de autores que acabam afirmando que “tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”. Essa tendência há muito vem sendo difundida, mas outras também já se fazem presentes no discurso escolar.

A segunda tendência destacada pelo autor é a fenomenológica de caráter culturalista, que faz análises de cunho cognitivo, antropológico ou social, considerando as práticas da oralidade e da escrita, como: cultura oral – raciocínio prático, atividade artesanal; cultura letrada – raciocínio lógico, atividade tecnológica. Essa perspectiva supervaloriza a cultura escrita.

Já a terceira tendência, denominada de perspectiva variacionista, não apresenta distinções de valor entre fala e escrita, suas propostas fazem referência à variação padrão e não-



padrão no ensino. Por fim, a quarta diz respeito à tendência sociointeracionista que se centra numa análise dialógica sobre as modalidades da língua, fala e a escrita. Essa última considera sobre essas modalidades da língua as seguintes características: funções interacionais, negociação, situacionalidade, dinamicidade.

Embora todas essas tendências já sejam conhecidas, a dicotômica ainda é bastante enfatizada. Todavia é preciso considerar que tanto a fala quanto a escrita são práticas sociais inerentes ao cotidiano, objetivando as mais diversas intenções comunicativas. Essas duas modalidades apresentam variações e constituem-se de recursos expressivos que estão a serviço dos interlocutores. As diferenças entre elas são óbvias: o som na fala e a grafia na escrita; no entanto isso não significa que se deve focar apenas nas características que as diferenciam, mas na relevância de cada uma e no entrecruzamento que há entre elas em determinados textos. Marcuschi (2008, p. 17) considera que “a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita. Os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade.”.

O enfoque à modalidade escrita da língua é observado tanto no ambiente educacional quanto em qualquer outro em que alguém precise usá-la. E esse posicionamento, muitas vezes, revela práticas irrefletidas, uma visão redutora e preconceituosa de língua, porque cria-se uma imagem irreal sobre esta modalidade além da redução do uso da fala a uma prática de linguagem solta, totalmente livre, desorganizada, quando se sabe que o uso desta nas mais diversas situações sociais não é bem assim. Em relação a essa postura diante da fala e da escrita, Rojo (2006, p. 33) atesta que

não podemos dizer que sempre a fala – mesmo a conversa cotidiana – é desorganizada, variável, fragmentária, heterogênea. Apenas que ela tem um outro tipo de organização, adequada ao gênero textual e ao contexto. O mesmo para a escrita, que pode assumir diversas formas de organização, de acordo com o gênero e o contexto. Não podemos dizer que um jornal falado televisivo é não planejado, assim como não podemos dizer que planejamos nossas anotações de diário íntimo. Atualmente não podemos dizer que a fala é não permanente e fugaz, pois podemos gravar ou digitalizar nossa voz, e não podemos dizer que a escrita é permanente e se inscreve, pois se esquecermos de gravar os arquivos de texto que estamos escrevendo, perdemos tudo. Mudaram os meios de preservação da fala e de escrita, que, hoje vão além de traços grafados num suporte.

Nesse contexto, constata-se que não se pode caracterizar todas as situações de fala ou de escrita da mesma forma, já que há exigências diversas, conforme contextos de usos que precisam ser considerados. Sendo assim, cabe ao professor evidenciar aos alunos aspectos dessas duas modalidades sempre relacionados à situação de uso, e não suas diferenças como se

realmente elas fossem completamente divergentes, até porque há situações de uso dessas modalidades em que elas se assemelham.

Sobre essas modalidades linguísticas, os PCNs 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).

Diante dessa função, é claro o papel da escola. Esta deve favorecer momentos de reflexão a seus alunos quanto ao evento comunicativo, seja ele manifestado por meio da linguagem oral ou escrita; já que, dependendo do gênero textual a ser produzido, essas modalidades podem apresentar características semelhantes, pois há gêneros orais que se apoiam na escrita; e textos escritos, na oralidade. Sobre essa relação, Marcuschi (2007, p. 69) argumenta sobre as modalidades que “(...) fala e escrita realizam-se num contínuo de variações que se estendem a situações, gêneros e formatos estilísticos”.

Para Cagliari (1999), quando se fala em linguagem escrita, deve-se considerar que a forma de realização desta é diferente daquela, som de um lado e grafia do outro. Tirando essa característica, tudo o que se manifesta na escrita diz respeito ao sistema linguístico que por sua vez apresenta seu outro lado – o oral. Assim, não há razão para a ênfase apenas em suas diferenças, mas também seus pontos de interseção. Se a relação entre essas modalidades é uma realidade, cabe, portanto, à escola criar condições de ensino para que os alunos estudem e valorizem as duas, para isso o professor deve estar cada vez mais preparado.

Essa é outra questão relevante, o preparo do profissional de quem ensina a língua. Gomes (2009, p. 39) adverte que no processo de aquisição da escrita, o professor “deve ter conhecimento dos aspectos fônicos da Língua Portuguesa para que possa ensinar a criança a refletir sobre a língua falada e sua complexa relação com a língua escrita”.

Quando esse conhecimento é desconsiderado por parte do professor, a língua portuguesa é ensinada de maneira inadequada. Se o docente não conhece o sistema fonológico da língua e suas influências na escrita, tende a comportar-se de maneira preconceituosa em relação aos erros na escrita de seus alunos por não reconhecer o que leva estes a produzirem determinado desvio. Essa situação é exemplificada por Gomes (2009, p. 40) quando diz que:

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).

De acordo com Cagliari (2009), isso acontece, porque o aluno ao escrever baseia-se na forma fonética, ou seja, ele reconhece a relação biunívoca entre letra e som de alguns segmentos e faz, inconscientemente, transcrição fonética. Todavia o autor adverte que a escrita ortográfica perpassa a relação letra-som e que muitos erros dos alunos apresentam reflexões consistentes sobre os usos da fala e da escrita.

Sobre o erro de escrita relacionado ao foco desta pesquisa – a segmentação não convencional de palavras – Faraco (2012) afirma que há uma distância entre oralidade e escrita quanto à segmentação das palavras uma vez 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).

Cagliari (1999a), acerca desse comportamento, explica que na fala não se observam as pausas que separam as palavras na escrita. Na modalidade oral, as pausas representam padrões entoacionais e não morfológicos, fato ainda não concreto para a criança no início da aprendizagem da escrita.

Nesse contexto, reconhecendo que esse problema perpassa essa fase da aprendizagem, como um aspecto persistente em etapas de estudo posteriores, compreende-se a necessidade de apresentar um capítulo que considere alguns aspectos da subárea da língua voltada para dificuldades dessa natureza – a ortografia. Neste capítulo, serão retomados conceito de ortografia, advertências de pesquisadores acerca do ensino não sistematizado e sugestões para o ensino desta.

### 3 A ORTOGRAFIA E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DA ESCRITA

Devido ao fato de esta pesquisa tratar-se de um erro ortográfico característico de texto de alunos do EF dos anos iniciais, mas ainda bem recorrente nos anos finais, apresenta-se neste capítulo uma breve revisão sobre o conceito de ortografia, críticas apontadas pelos PCN, enfoque no diagnóstico e planejamento e a caracterização dos processos de hipo e hipersegmentação – erro ortográfico, objeto de estudo desta pesquisa.

#### 3.1 Ortografia: relevância para escrita e atuais condições de ensino

O ensino de ortografia foi visto durante algum tempo como um dos aspectos do estudo da língua mais cobrados e ensinados, no entanto, não importando o nível de escolaridade de um escrevente, uma significativa parcela de estudantes apresenta indícios de erros ortográficos dos mais simples aos mais complexos. Nesse sentido, percebe-se o quanto este campo da língua merece destaque.

A ortografia, convenção social definidora de padrões para a escrita de uma língua, prescreve uma forma sobre como as palavras devem ser escritas, e sobre isso Antunes (2003, p.60) enfatiza que “a escrita enquanto sistema de codificação é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas”. Câmara (2009) ressalta que toda língua provida de escrita tem fixa um sistema estrito de grafia denominado ortografia (grego *ortho* “correto”).

Com base nos conceitos postulados pelos autores citados, entende-se a relevância desse estudo, principalmente, quando esse conhecimento deve ser considerado – em situações mais formais de comunicação. Erros ortográficos são de grande valia a pesquisadores, uma vez que são reveladores de hipóteses que os escreventes fazem de sua língua cujas características mais básicas são demonstradas. Todavia, partindo do fato de que muitos tipos de erros poderiam ser minimizados, em específico, os de segmentação não convencional – hiper e hipossegmentação – é que se deve refletir sobre como o ensino dessa subárea da língua está acontecendo na escola.

Frente às pistas reveladas na análise dos desvios ortográficos em produções escolares do EF, observam-se que muitos alunos têm dificuldades básicas. Embora se saiba que esses erros serão reduzidos com o tempo de contato com a língua, essa situação deixa margem à hipótese de que o ensino de ortografia aparenta não estar sendo executado de forma sistemática. Morais (2008, p. 23) faz uma colocação frente a isso, explicando que:

[...] insisto sobre esse ponto porque em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de

preconceito para com o ensino da ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma atitude espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos.

Morais (2008) adverte, literalmente, como preconceituosa e negligente o que aconteceu com o ensino de ortografia. Segundo o autor, acreditava-se que o foco na leitura favoreceria automaticamente a aprendizagem da ortografia. A questão é que o ensino desta ficou em desvantagem e as dificuldades intensificaram-se ainda mais. Não restam dúvidas de que o foco na formação de leitores e produtores de texto é de suma importância inclusive para o conhecimento da ortografia, mas há de se convir que é necessário um ensino sistematizado.

A estruturação desse ensino faz-se imprescindível uma vez que haverá situações de uso que exigirão conhecimentos concretos em relação ao uso da modalidade escrita da língua. Faraco (2005) enfatiza que há múltiplas variedades na língua, e seus falantes na situação de escreventes necessitam de uma unidade de grafia de palavras para uma base segura de compreensão. Ainda, segundo o autor, embora haja formas diversas para a pronúncia de uma palavra, escrita desta tem uma única forma de ser notada.

Nessa perspectiva, a evidência da ortografia como uma convenção social, sistematizada e justificada por muitos fatores, o conhecimento sobre ela é algo que o aluno do ensino fundamental não deve adquirir sozinho. Sendo assim, entra, portanto, a intervenção do professor que, apropriado das regras, deve conduzir esse processo de maneira gradativa e refletida. Assim, a escola tem, por dever, ajustar suas atividades pedagógicas com base em reflexão e apropriação concreta dessas práticas. Moraes (2008, p. 22, 23) certifica que

incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética. [...] Se o trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para os nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” “ou sozinhos”. É preciso garantir que, enquanto avançarem em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidade de registrá-los cada vez mais de forma correta.

Objetivando chegar a uma forma de escrita adequada já que essa é uma necessidade social, antes é preciso considerar o que possivelmente esteja acontecendo no tocante ao ensino de ortografia. Diante dessa questão, parte-se à próxima seção em que se apresentam as constatações já verificadas acerca da qualidade desse ensino, orientações sobre diagnóstico de conhecimentos e planejamento.

### 3.2 Ensino de ortografia: diagnóstico e planejamento

Diante do contexto em que vem acontecendo as aulas de ortografia, faz-se relevante refletir como vinha (e ainda vem) ocorrendo o ensino desta área da língua por considerável parte dos professores no ensino fundamental, quer nas séries iniciais, quer nas finais. No intuito de mostrar o problema aos professores para que busquem diretrizes à melhoria desse ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa de Ensino Fundamental I evidenciam que:

o ensino de ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de 'fórmulas', e da correção que o professor faz das redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos (...) continuam a escrever errado (BRASIL, 1997, p. 57).

Sobre a realidade do ensino de ortografia no ensino fundamental II, a situação não apresenta muita diferença, tem faltado um trabalho voltado para a reflexão, para a construção do conhecimento com base na análise e racionalização. Os PCN criticam a situação do ensino de ortografia advertindo que “infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, nas maiorias das escolas brasileiras do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimentos de lacunas” (BRASIL, 1998, p. 85).

Frente a essa realidade, é preciso ressaltar que o aprendizado da ortografia não pode mais ser executado sem um propósito reflexivo, justamente, porque consiste em práticas incoerentes ao aprendizado. Morais (2006, p.53) afirma que “o ensino dessa forma não é adequado, uma vez que esse campo de estudo acaba sendo visto mais como um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino”. O autor ainda faz a seguinte reflexão:

penso que nos últimos anos o ensino de ortografia não evoluiu muito, quando comparado a outros aspectos do ensino da Língua Portuguesa. Se no caso da leitura e da produção de textos assistimos a várias transformações na atuação dos professores junto a seus alunos em sala de aula, na tentativa de desenvolver situações realmente significativas de compreensão e composição textual, acredito que o mesmo ensino não pode ser dito em relação à ortografia (MORAIS, 2006, p. 53).

É fato a necessidade de sistematização quanto ao ensino de ortografia. Segundo Morais (2006), não há como cobrar aquilo que não se ensina, há vários contextos de regras ortográficas em que o aluno precisa ser direcionado a pensar sobre suas explicações uma vez que elas

existem. Por muito tempo, os erros ortográficos dos alunos têm sofrido severas críticas como se fosse realmente proporcionado uma aprendizagem sistematizada aos educandos.

As críticas ressaltadas chamam atenção para o trato do ensino de ortografia, então tanto no próprio documento norteador PCN como em pesquisas da área, há propostas objetivas que se conduzidas adequadamente podem direcionar para uma mudança necessária.

Nos PCN, há uma abordagem, dentre outras, que diz respeito ao uso do dicionário que, muitas vezes, foi e ainda é visto como um simples material para pesquisa (MORAIS, 2007). No entanto, esse tipo de atividade é de extrema importância ao ensino de ortografia, já que pode auxiliar como estratégia de aprendizagem, permitindo que o aluno depare-se com a escrita de certas palavras, suas derivações, estimulando assim o aluno à busca e observação.

Dentre as muitas sugestões que há para o ensino de ortografia, um aspecto que certamente pode concorrer, para melhoria de um ensino-aprendizagem mais consciente e sistemático, diz respeito ao diagnóstico de conhecimentos que o aluno já tem, daquilo que não sabe ou tem dúvidas. Faz-se imprescindível destacar essa proposta, uma vez que pode orientar o ensino desse campo da língua de maneira mais assertiva e significativa ao aluno. Conforme Morais (2007, p. 46), partir de necessidades significativas,

saber onde se deseja chegar, quer em ortografia quer em outros domínios de conhecimento, parece-nos um princípio fundamental para a organização de qualquer processo de ensino; [...] acreditamos que, no caso da norma ortográfica, para realizar um ensino eficaz, é preciso levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades dela, planejando aulas com base no que eles já sabem e no que eles precisam saber.

Para que o ensino de ortografia seja um processo sistemático, o diagnóstico sobre conhecimentos ortográficos basilares é primordial e deve ser feito constantemente para que o professor tenha em mente não só o que os alunos sabem, mas, principalmente, o que precisam ainda aprender, assim poderá mapear e registrar o processo de aprendizagem dos seus alunos a fim de que possa reconhecer suas necessidades e evoluções (MORAIS, 2007).

Essas possíveis ações, dentre outras, certamente devem contribuir positivamente para a elaboração de atividades à superação de dificuldades dos alunos. Nessa perspectiva, finaliza-se essa seção para que se possa apresentar o próximo capítulo em que se salienta o erro ortográfico que motivou este estudo, a hipo e a hipersegmentação

### **3.3 Escrita não convencional: hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos**

O aluno do ensino fundamental dos anos finais ainda está em constante processo de letramento, já deveria ter consolidado certos conhecimentos acerca da língua escrita, sobretudo

a respeito da segmentação de palavras, conforme a convenção ortográfica da Língua Portuguesa. A maioria deles demonstra ter noção de palavra, é perceptível em suas produções, já que estão em processo de conhecimento gradativo da língua, convivendo com a linguagem escrita nos mais diferentes contextos. No entanto, isso não tem evitado que a ocorrência da segmentação não convencional aconteça, como mostram os exemplos ‘devete’ (deve ter) e ‘preço pado’ (preocupado).

Para a ocorrência desses dados, estas possíveis motivações já foram identificadas: a falta de consciência fonológica, a relação do contínuo da fala na escrita, a influência do conhecimento sobre a escrita. Todavia, a convenção do sistema de escrita da LP orienta a dividir o texto em unidade de sentido e não em unidades de acento, ou seja, separam-se as palavras em um texto de acordo com categorias gramaticais e não pelo contingente sonoro emitido da fala. Essa dúvida, portanto, pode resultar em processos de segmentação não convencionais de palavras que são denominados por hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos sobre os quais se versará a seguir.

### 3.3.1 Hipossegmentação

A hipossegmentação é o processo de junção indevida de palavras que deveriam estar separadas por espaços em branco. Cunha (2017, p. 66) observando a escrita de palavras, afirma que se trata da “falta de espaços entre fronteiras vocabulares”. Os exemplos abaixo extraídos de Ferreira (2017, p. 298) comprovam esse processo.

Exemplos de ocorrências de hipossegmentação:

*acaza* (a casa)

*dacarroça* (da carroça)

*nalavoura* (na lavoura)

*sebanha* (se banha)

Como se pode observar nos exemplos de hipossegmentação supracitados, vocábulos gramaticais como artigo (**a**), contração de preposição + artigo (de+a = **da** e em+a = **na**) e pronome (**se**) foram unificados a palavras de conteúdo. Nesses exemplos, percebem-se que esses vocábulos foram considerados como sílabas pelos escreventes (FERREIRA, 2017).

### 3.3.2 Hipersegmentação

A hipersegmentação pode ser identificada quando é criado um espaço indevido no interior de uma palavra, resultando em separação de segmentos. Cunha (2017, p. 66) caracteriza



esse processo pela “inserção de espaço dentro dos limites da palavra”; e Tenani (2011, p. 48), “quando há a presença do espaço em branco em locais não previstos pela ortografia”. Os exemplos abaixo, extraídos de Tenani (2011, p. 488), comprovam esse fenômeno.

Exemplos de ocorrências de hiperssegmentação:

<i>a inda</i> > ainda	<i>em bora</i> > embora
<i>a gora</i> > agora	<i>e ducado</i> > educado
<i>com dinuou</i> > continuou	<i>ou tra</i> > outra

Nesses exemplos de hipersegmentação, as sequências à esquerda, a sílaba inicial das palavras, parecem-se com artigo, preposição e conjunção. Segundo Cunha (2004), essa referência parece motivar a inserção dos espaços indevidos que foram criados.

Como se pode ver nos grupos de exemplos tanto de hipo quanto de hiper já demonstrados, o reconhecimento ou não da palavra gramatical demonstra ser uma das motivações à ocorrência desses dois processos.

Além dos dados referentes a hipo e hipersegmentação demonstrados, Cunha (2004) também chama atenção para sequências em que se apresentaram os dois processos simultaneamente as quais a pesquisadora menciona como híbridos, tópico da próxima subseção.

### 3.3.3 Dado híbrido: mescla de hipossegmentação e hipersegmentação

Cunha (2004) define esse tipo de segmentação como sendo o processo em que se identificam, simultaneamente, os tipos de segmentação hipo e hipersegmentação em um mesmo fragmento, como se pode observar nas exemplificações de Cunha (2004, p.112).

Exemplos de ocorrências de dados híbridos:

<i>mea jude</i> (me ajude)	<i>pofa vor</i> (por favor)
<i>tes quece</i> ( te esquece)	<i>ces com deu</i> (se escondeu)

Observando os exemplos de dados híbridos, verifica-se que em todos os dados, ocorreu, primeiramente, a junção de palavras e depois a inserção de espaço no interior delas. Em ‘**mea jude**’ (me ajude), por exemplo, a palavra gramatical ‘**me**’ foi ligada a primeira sílaba da forma verbal ‘ajude’, resultando em ‘**mea**’. Após essa junção, houve a inserção de espaço que resultou na separação da primeira sílaba ao seu restante ‘**mea jude**’.

Divergente dos exemplos de dados híbridos de Cunha (2004), cita-se o dado ‘**pura qui**’ extraído de Tenani (2011, p. 499). A pesquisadora considera que esse processo pode ter acontecido devido ao reconhecimento, por parte do aluno, do adjetivo ‘pura’ e a conjunção ‘que’. Na modalidade da língua falada, ambiente linguístico comum para o aluno, o escrevente pode ter percebido a vogal /e/ como [i], logo resultando na grafia ‘qui’.

Diante dos exemplos, faz-se necessário colocar que o aluno produz erros de segmentação não convencional, todavia isso não significa que desconhece sua língua, uma vez que não serão, especificamente, alguns erros de escrita que justificarão isso. Nesses processos, o aluno está agindo sobre a escrita, testando suas hipóteses e, conseqüentemente, refletindo sobre ela (ABAURRE, 1992). Constata-se, então, que o aluno esteja em conflito, especificamente, em relação à segmentação. Mesmo tomando a fala como parâmetro em algumas situações, ele também sabe que as pausas da oralidade não correspondem às pausas da escrita. Sobre essa constatação, Abaurre (1992) afirma que:

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, é fato que a criança, ao escrever, não se baseia apenas na fala, há marcas evidentes de alguns conhecimentos já consolidados sobre a escrita. Segundo Abaurre (1992), em estudos realizados, foi identificado em produções textuais uma mesma palavra segmentada ora escrita conforme as convenções, ora constituindo-se como hipo ou hipersegmentação.

Cunha (2004) afirma que a produção desses processos pode estar associada à dificuldade de o escrevente reconhecer a noção de palavra. Percebeu que estes pareciam entender a palavra como um enunciado e não como uma unidade semântica, resultando numa considerável produtividade de dados de hiposegmentação. A autora justifica que na fase de apropriação de conhecimento da escrita “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).

A dúvida, em relação ao conhecimento ou desconhecimento dessas classes como palavras, faz com que alunos, ao produzirem textos escritos, sejam condicionados a escrever artigos, conjunções, preposições e pronomes átonos ligados a outros tipos de palavras a que estejam associados. Para Cunha (2004), essa é uma possível motivação à produção tanto hipo quanto hipersegmentação. Ressalta, ainda, que esse fato poderia acontecer “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).

Sobre a classe e o significado das palavras, a autora informa que elas apresentam características de dois grupos: as palavras lexicais e as palavras funcionais (ou gramaticais). Aquelas apresentam significados e fazem parte de grupo das categorias abertas: substantivo, adjetivo, verbo e advérbio, sendo por isso, passíveis de derivações; e estas possuem, apenas, significado gramatical, compondo o grupo das categorias fechadas: pronomes pessoais e clíticos, conjunções, preposições, determinantes (artigos, demonstrativos e possessivos), pronomes relativos. Essas palavras não apresentam derivação e ocupam posições específicas no sintagma (CUNHA, 2004).

Não há dúvidas, portanto, de que, em processo de aquisição da escrita, a noção de palavra constitui-se como uma tarefa bastante confusa para um aluno. Cunha (2004, p. 32) afirma que essa dificuldade favorece uma “elevada tendência à construção de palavras fonológicas e grupos clíticos”. Por esses tipos de construções, devido ao fato de alguns indivíduos ainda não terem concretizada a aprendizagem de certas regras de convenções da escrita, utilizam critérios fonológicos ao juntarem indevidamente palavras, em vez de utilizarem critérios morfológicos para colocação de espaços entre elas.

Essas constatações de Cunha (2004) e Abaurre (1992) fazem referência a análise desses processos em textos de crianças do EF das séries iniciais, e que, também foram verificadas, porém em menor proporção, em textos de alunos do sexto ano do EF como se pode ver em Pimentel (2016) e Tenani (2011). Segundo essas pesquisadoras, dentre as motivações para a ocorrência dos processos estudados, revela-se a influência de constituintes prosódicos. Diante dessa possibilidade, e no intuito de entender essa relação, é que se apresentará no próximo capítulo considerações sobre a prosódia, fonologia prosódica e a hierarquia prosódica.

## 4 A PROSÓDIA E SUA REPRESENTAÇÃO EM ENUNCIADOS

Em busca de subsídio teórico à compreensão de uma possível relação entre dados de segmentação não convencional e os constituintes prosódicos, apresenta-se este capítulo que é constituído por duas seções: fonologia prosódica e constituintes prosódicos. Na primeira, apresentam-se algumas informações básicas sobre a teoria; e na segunda, os constituintes prosódicos segundo a proposta de Nespor e Vogel (1986).

### 4.1 A fonologia prosódica

O termo prosódia, de origem grega, nomeava os traços da fala que não eram representados ortograficamente, aspectos não visualizados explicitamente, tais como o acento de tom ou o acento melódico, no entanto podem ser percebidos por meio da fala.

Definindo o termo prosódia, Barbosa (2019, p. 37) conceitua-o como sendo

o componente de nossa fala que organiza nossos enunciados, moldando nossa maneira de falar através do concurso de modificações articulatórias que se manifestam acusticamente em unidades prosódicas. Essas unidades organizam a nossa fala em níveis que vão da sílaba ao enunciado entonacional.

Sobre esse ramo da linguística, Silva (2011, p. 183) define que é um campo “da linguística e da fonética que investiga as propriedades ou traços suprasegmentais<sup>1</sup> da fala”. Esses traços concebem “um nível de representação em que seus elementos se sobrepõem aos segmentos consonantais e vocálicos do nível segmental”, afirma Silva (2011, p. 207). Os aspectos suprasegmentais envolvem fenômenos como a duração, a entonação, ritmo e a organização da hierarquia prosódica e seus constituintes.

O estudo desses aspectos se faz relevante uma vez que a cadeia da fala é um ato contínuo e compreender uma língua pressupõe saber dividir mentalmente essa continuidade em componentes psicologicamente significativos. Para o estudo da cadeia da fala, têm-se a fonologia prosódica e seus constituintes prosódicos, componentes significativos que elucidam esse ato.

A fonologia prosódica é constituída por um conjunto de modelos teóricos que apresentam como objeto comum o estudo de fenômenos fonéticos-fonológicos. Esses fenômenos resultam na interface entre fonologia e demais componentes da gramática.

---

<sup>1</sup> Nível de representação em que os elementos analisados se sobrepõem aos segmentos consonantais e vocálicos do nível segmental. (Silva, 2011, p. 207).

Segundo a autora, essa teoria constitui-se de uma condição básica, os constituintes prosódicos não apresentam necessariamente isomorfia com constituintes gramaticais. Isso quer dizer que nem sempre os elementos que compõem os constituintes prosódicos corresponderão aos constituintes gramaticais, um não é cópia do outro. Tenani (2017, p. 109) demonstra essa condição de isomorfia no exemplo a seguir.

- (1) Vi uma mesa-redonda. → [mesa-redonda]N  
 (2) Vi uma mesa redonda. → [mesa] N [redonda]N]SN

Analisando as expressões acima, “mesa-redonda” e “mesa redonda”, a autora descreve que a palavra “mesa-redonda” é composta, mas compreende uma palavra morfológica (um nome) formada por duas palavras prosódicas; já em “mesa” e “redonda”, há duas palavras morfológicas (dois nomes) e duas palavras prosódicas, formando um sintagma nominal (SN). Tenani (2017) certifica que, somente em (2) constata-se a correspondência entre os constituintes sintáticos e prosódicos.

Tenani (2017) define a teoria como uma área que estuda “a sintaxe dos sons”, na medida em que interessa explicar e descrever como se configuram porções do enunciado de uma forma e nunca de outra, o que pode ser definido como a gramática de uma língua. Para compreensão dessa função, a autora exemplifica dizendo que “a língua portuguesa sempre apresenta enunciados neutros com acento frasal, isto é, a sílaba mais proeminente de uma dada sentença é a sílaba tônica da última palavra do enunciado” (TENANI, 2017, p.111).

Sobre essa especificação da fonologia, apresentam-se os constituintes prosódicos a fim de se compreender como se configuram na fala e podem manifestar-se na escrita.

## 4.2 Constituintes prosódicos

De acordo com Nespor e Vogel (1994), a hierarquia prosódica resulta da interação entre a fonologia e outros níveis gramaticais (a morfologia, a sintaxe, a semântica) em que regras fonológicas se aplicam. Dessa organização, procedem sete constituintes prosódicos, como descritos no quadro 02.

**Quadro 2: Constituintes prosódicos**

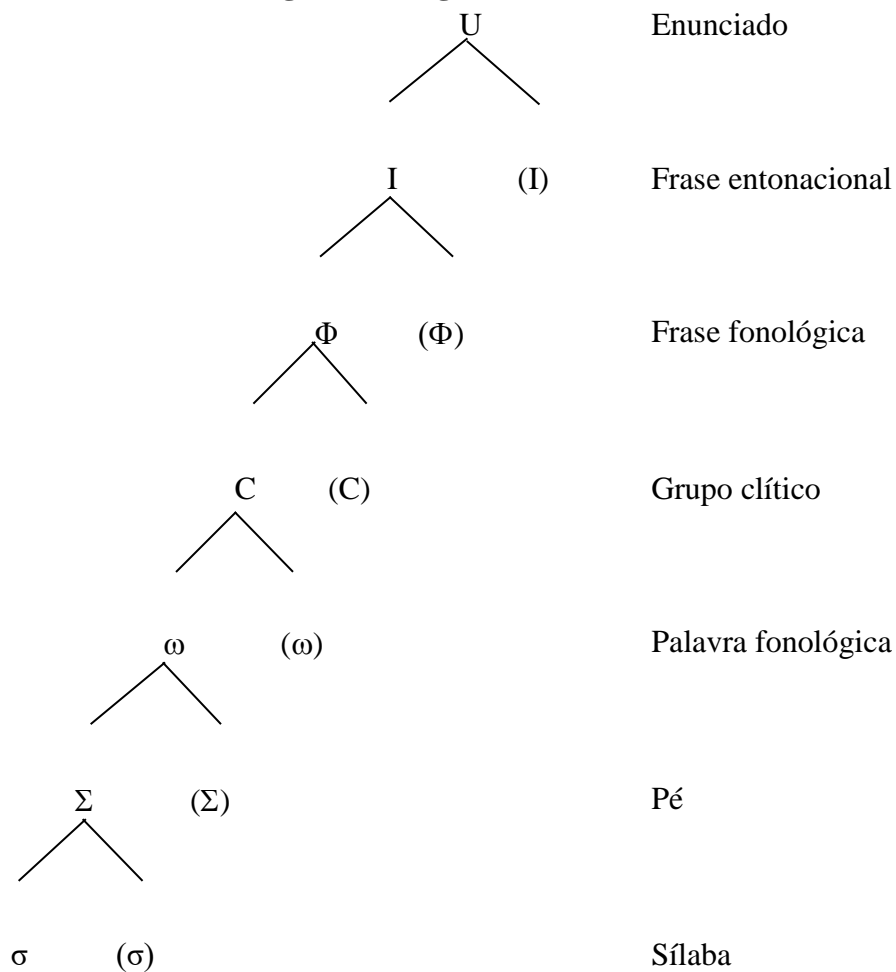
Enunciado	U (do inglês utterance)
Frase entonacional	I (do inglês intonational frase)
Frase fonológica	Φ

Grupo clítico	C
Palavra fonológica	$\omega$
Pé	$\Sigma$
Sílaba	$\sigma$

Fonte: Bisol (2014, p. 260)

Conforme Nespov e Vogel (1994), os constituintes prosódicos são fragmentos mentais, hierarquicamente organizados nos quais se aplicam regras fonológicas específicas. Todos esses constituintes apresentam diferentes tipos de informação fonológica ou não-fonológica na definição de seu âmbito. Quanto a sua formação, segundo Bisol (2014, p. 259), “todo constituinte pressupõe um cabeça e um ou mais dominados”, daí a denominação de hierarquia. Para representação, observa-se a seguir a organização da hierarquia prosódica por meio de diagrama arbóreo, segundo Bisol (2014, p. 260).

**Figura 1: Diagrama arbóreo**



Fonte: Bisol (2014, p. 260)

A hierarquia prosódica, representada acima, é regulamentada por quatro princípios segundo Nespôr e Vogel (1994, p. 19):

- Princípio 1. Uma unidade no terminal da estrutura hierárquica,  $X_p$ , se compõe de uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior,  $X_{p-1}$ .  
 Princípio 2. Uma unidade pertencente a um nível da hierarquia deve estar incluída exaustivamente na unidade superior da qual faz parte.  
 Princípio 3. As estruturas hierárquicas da fonologia prosódica são de ramificação n-ária.  
 Princípio 4. A relação de proeminência relativa entre nós irmãos se caracteriza pela atribuição do valor forte (f) a um dos nós e o valor fraco (d) aos demais.

Sobre os princípios acima, compreende-se o primeiro como um constituinte prosódico formado por uma categoria inferior e tomando, como exemplo, o pé métrico – constituinte superior à sílaba – entende-se que este é um constituinte formado por sílabas, categoria inferior ao pé métrico.

Em relação ao segundo princípio, compreende-se que um constituinte da hierarquia está contido no constituinte superior. Como exemplo, toma-se o constituinte sílaba, unidade inferior ao pé métrico. A sílaba está contida no pé métrico.

E sobre o quarto princípio, entende-se que dentro de um constituinte haverá sempre um elemento numa condição de relevo, de saliência em relação a outro que será o fraco. Como exemplo percebe-se que uma palavra como “cama” apresenta um pé métrico, sendo formado por duas sílabas, a primeira “ca” é a mais proeminente em relação a segunda “ma”, a mais fraca.

Pelos exemplos acima, percebe-se uma característica dos constituintes prosódicos referidos por Nespôr e Vogel (1994, p.16) quando afirmam que essas unidades prosódicas se relacionam hierarquicamente, definindo a organização fonológica de uma língua. Uma manifestação linguística não é produzida por segmentos isolados. A organização geral de um enunciado implica o agrupamento dos segmentos em sílabas, das sílabas em palavras e das palavras em frases (fonológica e entoacional).

Nesta pesquisa, em relação aos constituintes prosódicos para análise de segmentação não convencional de palavras, hipo e hipersegmentação, o enfoque é dado especificamente às unidades sílaba, pé, palavra fonológica, grupo clítico e frase fonológica. Sobre essa especificação, tem-se por base Tenani (2016) que, ao analisar os contextos prosódicos em ocorrências de segmentação não convencional em textos de alunos do ensino fundamental, anos iniciais, também identificou que

no EF II houve evidências de segmentações não-convencionais de palavras relacionadas a fronteiras de ©, ] e CG, [...], e não houve dados de escrita que

envolvessem fronteiras de constituintes mais altos da hierarquia prosódica, como I e U (TENANI 2016, p. 33).

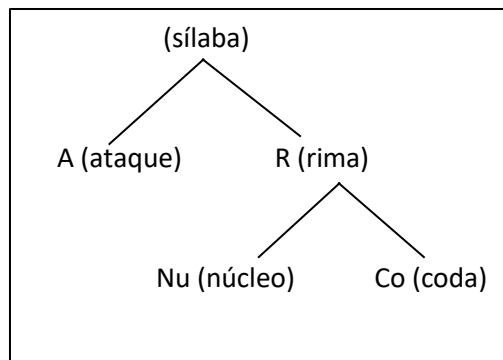
Partindo dessa evidência, esses constituintes são os que darão maior sustentação à análise dos dados a serem apresentados nesta pesquisa. Sendo assim, inicialmente, apresenta-se, na próxima seção, o primeiro deles, a sílaba.

#### 4.2.1 A sílaba ( $\sigma$ )

É definida como a menor categoria prosódica, caracterizando-se domínio de regras fonológicas do português. Apresenta, “como todo constituinte, um cabeça que, em português, é sempre uma vogal, o elemento de maior sonoridade e tem seus dominados, as consoantes ou *glides* que o cercam” (BISOL, 2014, p. 261).

Ainda segundo a autora, a sílaba é a camada básica da hierarquia prosódica, tendo seu principal ponto de domínio a palavra fonológica mesmo que intermediada pelo pé métrico. Tem como constituintes o ataque e a rima, que pode subdividir-se em núcleo e coda, conforme a estrutura arbórea representada em Collischonn (2014, p. 100).

#### Quadro 3: Estrutura arbórea da sílaba



Fonte: Collischonn (2014, p. 100)

Collischonn (2014, p. 100) descreve que “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). Qualquer categoria, exceto (Nu), pode ser vazia.”. Pedrosa (2012, p. 77) observa a relação entre esses componentes e enfatiza que “a relação entre o núcleo e a coda é mais intrínseca do que entre o ataque e o núcleo, isso se deve ao fato de estarem em níveis hierárquicos diferenciados.”.

Outra questão relevante sobre o estudo da sílaba é que existem condições para a divisão de sequências sonoras e, dentre essas condições, algumas se aplicam a todas as línguas e outras específicas a certa língua. Para a divisão dos elementos de uma sequência sonora, há a condição



da escala de soância<sup>2</sup> em que numa ponta encontram-se elementos mais soantes das línguas e na outra, os menos soantes. Em Seara (2017), observa-se o seguinte quadro de soância:

**Quadro 4: Escala de soância de constituintes das sílabas**

vogais	líquidas (laterais róticos)	nasais oclusivas e fricativas	oclusivas e fricativas
3	2	1	0

Fonte: Seara (2017)

As línguas do mundo voltam-se para uma organização de modo que consideram as seguintes condições, conforme Seara (2017, p. 117):

- 1 a sequência de elementos no *onset* e na coda silábica de mesma escala de soância não é permitida;
- 2 o núcleo da coda é constituído pelo elemento mais sonoro da sequência de sons e deve haver uma escala crescente de soância do *onset* para o núcleo e decrescente do núcleo para a coda.

Baseado nessas condições, Seara (2017) toma como exemplo a palavra ‘pasta’, e afirma que esta palavra não poderia ter a sequência ‘sta’ numa sílaba, uma vez que o ataque, formado por ‘st’, apresenta mesma soância: a primeira consoante ‘s’ é fricativa e ‘t’ uma consoante oclusiva, as duas têm escala de soância 0, havendo, assim, uma discordância das condições de soância.

Separando a palavra ‘pasta’ nas sílabas ‘**pas**’ ‘**ta**’, constata-se um equilíbrio na soância em relação às condições sequenciais de som, já que a sílaba ‘pas’ apresenta o *onset* /p/, como núcleo /a/ e como coda /S/. Esses elementos apresentam escala crescente de soância do *onset* para núcleo que vai de 0 a 3, e a escala decrescente do núcleo para a coda que vai de 3 a 0. Na sílaba ‘ta’, observa-se o *onset* /t/ e como núcleo /a/, respeitando também as condições mencionadas.

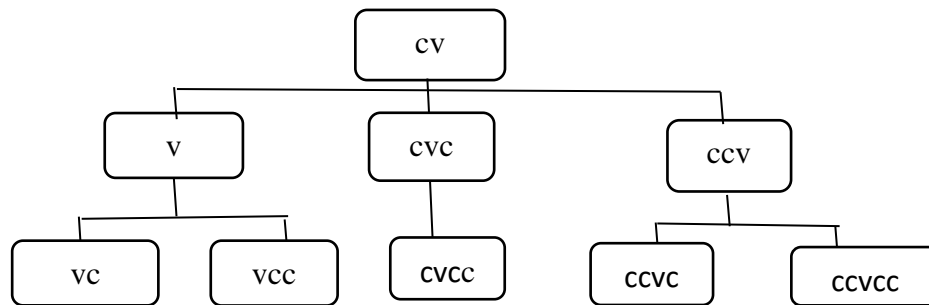
Pela escala de soância, é possível dar conta da formação das diferentes estruturas silábicas observadas nas línguas do mundo, já que o grau de soância dos segmentos define o preenchimento das posições de uma estrutura como a que se vê em (4). Segundo Miranda e Matzenauer (2010, p. 368), pode-se constatar, por exemplo, “por que, nas posições marginais

<sup>2</sup> A Escala de Soância (Sonority Scale) classifica os sons das línguas de acordo com um parâmetro articulatório. São considerados soantes *aqueles sons produzidos com um fluxo de ar relativamente livre e as cordas vocais em tal posição que torna possível uma sonoridade espontânea* (CRYSTAL, p. 1985, p. 244).

ou mais próximo delas, são encontrados apenas segmentos consonantais cujos índices de soância diminuem gradativamente das líquidas às oclusivas.”.

Diante da representação da sílaba canônica CV, extrai-se um conjunto de estruturas silábicas representativo dos tipos de sílabas mais frequentes nas línguas do mundo, conforme mostra o diagrama na Figura (2).

**Figura 2: Conjunto de estruturas silábicas**



Fonte: Matzenauer (2010, p. 369)

Miranda e Matzenauer (2010, p. 359) explicam como essas estruturas de sílaba foram derivadas, apontando que:

a partir da sílaba canônica CV, podem ser derivadas as estruturas V, CVC e CCV e delas, outras mais: VC, VCC, CVCC, CCVC e CCVCC. No português, a sílaba mínima pode ser composta apenas por uma vogal (V) e a sílaba máxima, isto é, aquela com maior número de elementos por cinco segmentos (CCVCC).

Sobre essas possibilidades de estruturas, há classes de segmentos que preenchem as posições de C no esqueleto silábico do português. Conforme a escala de soância, essas estruturas podem ser assim apresentadas e classificadas:

**Quadro 5: Posição e classes de segmentos na sílaba**

Posição de C	Classes de segmentos	Exemplos
CV	plosivas (/p,b,t,d,k,g/), fricativas(/f,v,s,z,ʃ,ʒ/) nasais (m,n,ɲ/), líquidas(/R,l,ɾ,ʎ/)	<b>pé</b> , bo.ta, <b>do.ca</b> , <b>ga.to</b> <b>fa.vo</b> , ‘só, <b>zé</b> , <b>chá</b> , <b>já</b> <b>ma.na</b> , u. <b>nha</b> <b>rã</b> , le.ro, o. <b>lha</b>
VC	fricativas coronais (/S/), nasais (/N/); líquidas(/r, l/) glides	<b>pas.ta</b> , <b>pen.sa</b> <b>per.to</b> <b>pal.co</b> <b>rei</b> , ‘ <b>pau</b>
C <sub>1</sub> C <sub>2</sub> V	C <sub>2</sub> somente líquidas (/r, l/)	<b>pra.to</b> , <b>pla.ca</b>
VC <sub>1</sub> C <sub>2</sub>	C <sub>2</sub> somente fricativa coronal (/S/)	<b>mons.tro</b> , <b>ins.tru.ção</b>

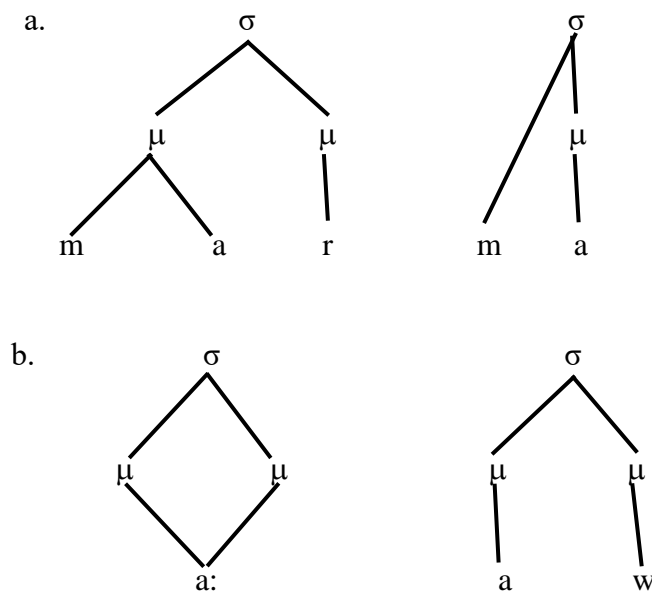
Fonte: Matzenauer (2010, p. 370)

Observando o quadro 4, em relação ao português, Bisol (1999) afirma que o preenchimento das posições silábicas segue a certas restrições: a segunda posição do *onset* só pode ser ocupada pelas soantes líquidas /l/ e /r/, como em ‘pra.to’ e ‘pla.ca’, por exemplo; a primeira posição da coda, por qualquer soante e pela fricativa coronal /S/, como nas primeiras sílabas das palavras ‘bar.co’, ‘bol.sa’, ‘pan.da’, ‘pei.to’, ‘pau.ta’; já nos casos em que há o preenchimento da segunda posição de coda, somente é permitido o /S/, como em ‘mons.tro’ e ‘ins.tru.ção’.

Quanto à duração da sílaba, Collischonn (2014, p.101) explica que “podemos definir a distinção entre as sílabas pesadas e leves como uma distinção entre sílabas com rima ramificada e sílabas com rima não-ramificada”. Ainda sobre a duração das sílabas, a mesma autora apresenta a proposta de Hyman (1985) sobre a teoria de moras (unidades de peso). Na representação em (a) a sílaba pesada equivale a duas moras; e uma sílaba leve, a uma mora.

Nos exemplos em (a), percebem-se diferenças em relação às consoantes que iniciam e terminam as sílabas. As consoantes iniciais não apresentam uma mora independente, mas a final sim. Já em (b) pela representação, observam-se que vogais longas e ditongos são associados a duas moras. Para essa representação de sílaba em moras, apresentam-se exemplos extraídos de Bisol (2014, p. 104).

Exemplos de representação de sílabas em moras:



Fonte: Bisol (2014, p. 104)

Em relação ao português, Bisol (1996b, p. 163) considera que a língua é sensível ao peso silábico, afirmando que

palavras acabadas em sílabas pesadas atraem o acento primário (pomár, coronél), em sua maioria. Por outro lado, é sensível, no nível da palavra, ao choque de acentos. Quando duas sílabas acentuadas se sucedem uma à outra, um dos acentos é transferido para uma posição disponível ou desaparece: *café, cafézínho > câfezínho*. Também é sensível [...] ao choque de picos silábicos.

Conforme Bisol, o choque de picos silábicos é um dos fatores que pode gerar apagamento de uma sílaba, motivando uma ressilabação por meio do Princípio de Licenciamento Prosódico. Esse princípio determina que todas as unidades fonológicas pertençam a uma estrutura prosódica superior. Bisol (1996b, p. 163) explica da seguinte forma o choque de picos silábicos:

[...] quando uma palavra acaba em vogal, pico de sílaba, e a outra por vogal começa, também pico de sílaba, se elas não estiverem protegidas por acento ou pausa, ocorre o choque silábico que provoca o desaparecimento do primeiro pico e, conseqüentemente, da sílaba por ele projetada (<), que o domina. Entre dois elementos, independentemente de sua categoria, cai o prosodicamente mais fraco. Assim na combinação de uma sílaba átona final, a mais fraca de todas, com uma átona pretônica, é a primeira que, por sua condição de mais fraca, fica fadada a desaparecer (BISOL, 1996b, p. 163).

Collischonn (2007, 2014) explica que esse fenômeno acontece quando palavras sofrem modificações ao serem concatenadas, caracterizando-se como fenômeno de sândi<sup>3</sup>. Segundo estudos de Bisol (2002, 2004), quando esse dado linguístico ocorre, três fenômenos na fronteira entre palavras podem surgir: a elisão, a ditongação e a degeminação. Para demonstração, apresentam-se, respectivamente, os exemplos extraídos de Collischonn (2014, p. 124) a seguir.

Exemplos de tipos de sândi externo

- a. camisa usada > cami [zu] sada
- b. camisa usada > cami [zaw] sada
- c. camisa amarela > cami [za] marela

Em ‘cami[zu]sada’, tem-se um dado de elisão, processo de sândi vocálico, em que se apaga a vogal /a/ em posição átona final que comece por vogal de qualidade diferente. Sobre esse fenômeno, Bisol (1992) afirma que, para a ocorrência de sândi externo, é importante a posição do acento das palavras envolvidas. Logo, a vogal /a/ sofre elisão quando ambas as vogais do contexto forem átonas (1. a), mas bloqueada quando a vogal seguinte receber o acento principal (1. b), como se pode ver nos exemplos extraídos de Bisol (2000, p. 410).

---

<sup>3</sup> Modificações que resultam da justaposição de palavras (sândi externo) ou de morfemas (sândi interno).

(1)

- a. menina orgulhosa > mininorgulhòsa  
 b. compra ovos > \*còmprovos, \* compróvos

Em ‘cami [zaw] sada’ tem-se exemplo de ditongação que acontece quando a última vogal de uma palavra forma um ditongo com a vogal inicial da palavra seguinte. De acordo com Bisol (1996a), para que esse processo aconteça, é necessário que uma das vogais seja alta, não importando a sua posição. A ditongação pode ocorrer tanto no interior de palavras quanto na fronteira entre elas. Os exemplos abaixo se referem ao estudo de Collischonn (2007, p. 213).

(2)

- nosso amor – no [swa] mor  
 eterna escuridão – éter [najs]curidão  
 que o sonho – [qju] sonho ~ [kiw]sonho  
 sobre-humano – so [bjü] mano ~ so [briw]mano

Já a degeminação ocorre quando as duas vogais são semelhantes. Segundo Bisol (2002, p. 232) acontece "a fusão de duas vogais idênticas e conseqüente encurtamento da vogal longa resultante". Em (3) a degeminação está especificada assim: encontro de duas vogais idênticas (3.a) ou semelhantes (3.b), porém esse processo não se efetuará se a segunda vogal for acentuada (3.c). Assim como a ditongação, a degeminação também pode ocorrer no interior de palavras (3.d). Para exemplificação, apresentam-se dados de degeminação referentes ao estudo de Collischonn (2007, p. 213).

(3)

- |                       |   |                      |
|-----------------------|---|----------------------|
| a. estrada arborizada | > | estrad [a] rborizada |
| b. vende isqueiros    | > | vend [i] squeiros    |
| c. uso óculos         | > | *us [o] culos        |
| d. cooperativa        | > | co [o] perativa      |

Após definição, constituição, condições de soância da sílaba e processos de ressilabação, parte-se para a próxima subseção, apresentando o constituinte superior à sílaba, o pé métrico.

#### 4.2.2 O pé ( $\Sigma$ ) métrico

A constituição da palavra fonológica efetiva-se por meio da ordenação das sílabas que se agrupam, formando pés métricos. Eles favorecem a identificação das sílabas tônicas e átonas

das palavras e nas sequências maiores que estas. O constituinte pé métrico é definido pela combinação de duas ou mais sílabas em que se estabelece uma relação de dominância, de maneira que se identifique uma delas como o cabeça, a mais forte, e a outra ou outras delas o recessivo, ou seja, o mais fraco.

Conforme o modelo da fonologia prosódica, Nespor e Vogel (1994, p.102) propõem que

as sílabas não se agrupam diretamente em palavras, mas sim se agrupam primeiro em constituintes de tamanho intermediário, os pés. A maior parte dos argumentos a favor do pé em fonologia gerativa, e em particular na teoria métrica, baseiam-se na atribuição de acento. Isto é, o pé é considerado fundamental para a determinação da localização do acento de sílabas tônicas vs. átonas no interior de palavras e em sequências de maiores proporções.<sup>4</sup>

As autoras afirmam que, primeiramente, as sílabas agrupam-se em pés e não em palavras. Em termos gerais, a estrutura do pé pode caracterizar-se por constituir uma sequência que consta de uma sílaba relativamente forte e um número não determinado de sílabas relativamente fracas dominadas por somente um nó (NESPOR e VOGEL, 1994).

Segundo Gayer (2014 *apud* PIMENTEL, 2016, p. 56), “a partir da segmentação das palavras em pés é que se dá acentuação nas línguas”, estabelecendo suas relações para a compreensão das peculiaridades de seu acento. Essa informação permite verificar se um escrevente de uma determinada língua demonstra isso por meio de sua consideração, mesmo que, inconscientemente, acerca do acento das palavras no erro de segmentação ao escrever.

Quanto aos tipos de pés métricos, Hayes (1991 *apud* COLLISCHONN, 2014, p. 137) toma emprestado da métrica clássica apenas três tipos de pés métricos em que cada um corresponde a um tipo de acento: “troqueu silábico; troqueu mórico e o iambo”.

Na figura 2<sup>5</sup>, demonstra-se um troqueu silábico, que “é um pé formado por duas sílabas, sendo que a primeira delas (o cabeça) pode ser pesada ou não” (ALVES, 2012, p. 189). Esse tipo de pé tem proeminência inicial, conta sílabas, além de ignorar a estrutura interna, ou seja, apresenta um sistema de acento insensível ao peso silábico (COLLISCHONN, 2007). Para exemplificação, expõe-se a Figura 3 extraída de Alves (2012, p. 189).

---

<sup>4</sup> Citação traduzida de “En el modelo de fonología prosódica que proponemos en este libro las sílabas no se agrupan directamente en palabras, sino que se agrupan primero em constituyentes de tamaño intermedio, los pies.” (Nespor & Vogel, 1994, p. 102).

<sup>5</sup> Para compreender (2), tem-se na primeira linha entre parênteses o símbolo ‘x’ (identificando a sílaba mais proeminente, acento primário) e o símbolo ‘.’ (identificando a sílaba mais fraca, acento secundário). Na segunda linha, há a demonstração de duas sílabas (identificadas pelo símbolo ‘(’).

### Figura 3: Estrutura do pé troqueu silábico

$$\begin{array}{c} (x \quad .) \\ \sigma \quad \sigma \end{array}$$

Fonte: Alves (2012)

Esse tipo de troqueu (Figura 3) diferencia-se do troqueu mórico (Figura 4) cujo nome faz referência a moras. Collischonn (2014, p. 137) explica que o mórico considera o peso silábico, ou seja, “conta as moras (unidade de tempo de que constituem as sílabas): cada duas moras formam um pé, com o cabeça à esquerda.”. Segundo a autora, uma sílaba pesada apresenta duas moras, sendo assim forma sozinha um pé. Para representação, expõe-se, a seguir, a estrutura do pé mórico conforme estudos de Collischonn (2014, p. 137).

### Figura 4: Estrutura do pé troqueu mórico

$$\begin{array}{c} (* \quad .) \text{ ou } (* \\ \sigma \quad \sigma \quad \sigma \end{array}$$

Fonte: Collischonn, (2014)

Em comparação aos outros pés apresentados, segundo Alves (2012, p. 191), o pé iambo diferencia-se “dos sistemas anteriores por ser formado por uma sílaba leve e uma pesada, o que indica que sua proeminência se situa à direita, portanto o elemento final é o mais importante.”. Assim, para Collischonn (2014, p. 137), o iambo pode ter a seguinte estrutura:

### Figura 5: Estrutura do pé troqueu iambo

$$\begin{array}{c} (. \quad *) \quad (. \quad *) \\ \sigma \quad \sigma \quad (\text{a zul}) \end{array}$$

Fonte: Collischonn, (2014).

Em resumo, Collischonn (2014) enfatiza que os pés propostos por Hayes são essencialmente binários. Isso significa que, quando se analisa pés métricos de uma palavra, pode sobrar uma sílaba. Havendo então uma sílaba sem outra para formar um novo pé, não haverá constituição de pé métrico e sim um pé degenerado caso determinada língua aceite tal estrutura. O português tem monossílabos que recebem acento como (*pé, lê, já*), ou seja, há pés com um só elemento métrico (uma mora.), portanto admite pés degenerados.

Para representação de pés em palavras no Português do Brasil (PB), consideram-se pés binários de cabeça à esquerda a partir da borda direita da palavra. Vejam-se exemplos na Figura

6 em que o elemento extramétrico – aquele que se torna invisível à atribuição de acento – está representado por colchetes angulados, segundo Bisol (2014, p. 262).

**Figura 6: Exemplos de pés binários em palavras do PB**

casa	borboleta	lâmpa<da	parede	dóci>l	
(* .)	(* .) (* .)	(* .)	(* .)	(* .)	linha 1
(* .)	(. . * .)	(* .)	(* .)	(* .)	linha 2

Fonte: Bisol, (2014)

Segundo Bisol (2014), a relevância dos pés métricos é que são domínios de muitas regras da fonologia no português, especificamente a do acento, das quais constituem a unidade básica.

O constituinte pé tem significativa relevância na hierarquia prosódica, já que é “organizador de constituintes inferiores (sílabas) e organizado por constituintes superiores (palavras fonológicas)”, como caracteriza Massini-Cagliari (1992, p. 127). Portanto, a palavra fonológica domina o pé cuja proeminência do acento dá-se apenas em uma de suas sílabas constitutivas em que uma será caracterizada como portadora do acento primário e a outra, do acento secundário. Diante disso, parte-se a próxima subseção que se refere à palavra fonológica.

#### 4.2.3 A palavra fonológica ( $\omega$ )

Com base nas especificações dos constituintes mais baixos da hierarquia prosódica, a palavra fonológica é o constituinte que faz uso essencial de noções não fonológicas. Desse modo,

a palavra fonológica é o menor dos constituintes da hierarquia prosódica construídos mediante regras de projeções que fazem uso substancial de noções não fonológicas. Exatamente, a palavra fonológica ( $\omega$ ) representa a interação dos constituintes fonológicos e morfológicos da gramática (NESPOR e VOGEL, 1994, p. 131).<sup>6</sup>

Segundo Nespore e Vogel (1994), a palavra fonológica ou prosódica é a categoria que domina o pé, representa a interação entre os componentes fonológico e morfológico da

<sup>6</sup> La palabra fonológica es el menor de los constituyentes de la jerarquía prosódica construidos mediante reglas de proyeccións de las que hacen un uso substancial de nociones no fonológicas. Exactamente, la palabra fonológica ( $\omega$ ) representa la interacción de los componentes fonológicos y morfológico de la gramática (NESPOR E VOGEL, 1994, p. 131).



gramática. Esse constituinte tem um domínio igual ou menor à palavra terminal de uma árvore sintática, não extrapolando esse domínio em nenhuma língua.

Segundo Bisol (2014), a palavra fonológica é um constituinte n-ário, contém um só elemento proeminente, isto é, apresenta apenas um acento primário. Apesar de permitir reagrupamento de sílabas e pés, dentro do domínio da palavra fonológica, não há compromisso de isomorfia com os constituintes morfológicos. Conforme Bisol (1996b), palavras compostas do português exemplificam esse isomorfismo como “guarda-roupa” e “beija-flor”, por exemplo, tem-se uma palavra morfológica e duas fonológicas.

Para a compreensão das especificações no exemplo acima, faz-se necessário diferenciar palavra morfológica de fonológica. Bisol (2004, p. 59) caracteriza-as, dizendo que

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.

Acerca ainda da diferença entre essas palavras, constata-se que embora haja interação entre elas, a palavra morfológica caracteriza-se pelo seu significado enquanto a palavra fonológica, pelo ritmo.

Um exemplo bastante ilustrativo para caracterizar uma palavra fonológica é a palavra guarda-roupa, pois, em termos morfossintáticos, esse vocábulo constitui-se em uma única unidade, já, fonologicamente, constitui-se de duas, por possuir dois acentos primários: nas sílabas “guar” e “rou”, respectivamente. Assim, o que distingue uma palavra morfossintática de uma palavra fonológica é o fato de que a primeira leva em conta forma e significado como informações para definição e, a segunda, somente o acento.

Em relação às regras que esse constituinte tem como domínio, Bisol (2014) chama a atenção para a neutralização da vogal baixa, cuja aplicação na pretônica pode ser exemplificada pelos pares: *caf[ɛ] > caf[e]teira*, *s[ɔ]l > s[o]lço*. Além dessas, menciona também a harmonia vocálica que consiste na assimilação variável do traço alto da vogal seguinte que não atravessa os limites da palavra: *coruja > cur[u]ja*; *menino > minino*.

#### 4.2.4 Grupo clítico (C)

Segundo Bisol (2014), o constituinte grupo clítico é o nível prosódico em que se apresenta, prontamente, acima da palavra fonológica cuja composição considera o clítico como seu elemento formador.

Nespor e Vogel (1994) definem os clíticos como constituintes de natureza híbrida. Esse constituinte se parece com uma palavra, ainda que não se sustente como uma num enunciado. Esse atributo favorece muitas controvérsias por conta da sua presença ou não dentro da hierarquia prosódica, necessitando esse estudo de um pouco mais de aprofundamento.

Câmara Jr. (2008), ao descrever a estrutura da língua portuguesa acerca dessa controvérsia, define a palavra fonológica como apenas uma embora ressalte a dificuldade em categorizar o clítico em relação à palavra-conteúdo adjacente. Câmara Jr. (2008, p. 64) percebe o paradoxo, explicando que:

cabe apenas uma ressalva importante em referência ao vocalismo átono dessas partículas. Se postônicas, elas só podem ter evidentemente o quadro vocálico átono final (/fa'lasi/ fala-se etc). Se pretônicas, porém, nelas não aparecem as vogais médias, que seriam de esperar dessa posição. Elas baixam, ao contrário, ao quadro das vogais átonas finais e há a neutralização entre as vogais médias e as altas correspondentes, em proveito destas últimas. Assim, se opõem - /portè'la/ portela, substantivo feminino, e / purtè'la/ por tela (em – tanto por tela, por exemplo), ou entre /siseN'ta/ se senta e /sesenN'ta/ sessenta.

Em relação a esse contrassenso, Bisol (2014, p. 264) afirma que é possível resolver esse paradoxo “se o clítico for interpretado como uma palavra independente, domínio da regra de neutralização, constitui com a palavra-conteúdo adjacente um só grupo.”. Para essa compreensão, a autora apresenta uma comparação entre o clítico, que forma com a palavra-conteúdo uma só palavra fonológica.

### Figura 7: Exemplos de neutralização em variantes dialetais

a. te considero [te konsideru] ω me leve [me lɛvi] ω o leque [o lɛki] ω leve-me [lɛvemi] ω	b. [ [ɾi] ω [konsideru] ω ] C [ [mi] ω [lɛvi] ω ] C [ [u] ω [lɛki] ω ] C [ [lɛvi] ω [mi] ω ] C
---	---

Fonte: Bisol, (2014)

Pela comparação acima, há uma diferença que ocorre por conta da variante dialetal. Considerando (8b) uma demonstração do contexto representativo do PB, Bisol (2014, p. 264) evidencia e assegura que “o clítico se comporta com certa independência em relação ao vocábulo adjacente, sofrendo a regra de neutralização tal qual a palavra de acento próprio”. Isso favoreceu interpretá-lo como uma locução, ou seja, um grupo clítico com a palavra adjacente com que se relaciona, como um grupo clítico, segundo Nespor e Vogel (1994).

Cunha (2014), por meios de seus estudos, relata que foi Hayes (1981) quem sugeriu, primeiramente, o grupo clítico como constituinte prosódico. Sobre essa posição, participam

também as estudiosas Nespor e Vogel (1986) e Bisol (2000). Constataram que os clíticos se anexam a uma palavra fonológica e não se incorporaram a ela, já que eles sofrem as mesmas regras da palavra fonológica ainda que não possuam acento. Todavia um outro estudioso, Selkirk (1984 *apud* CUNHA, 2004) assegura que o grupo clítico não constitui essa hierarquia, uma vez que, por não conter acento, o clítico integra-se à palavra fonológica.

Ainda sobre a constatação de assegurar o grupo clítico como o constituinte, Bisol (2000, p. 11), embasada nos estudos de Nespor e Vogel (1986), apresenta uma pesquisa acerca do *status* prosódico do clítico. Diante de um minucioso estudo sobre as relações entre o clítico e seu hospedeiro, Bisol (2000, p. 25) chega a três constatações que lhe asseguram a posição de que “o clítico assume, somente com o seu hospedeiro, no pós-léxico o seu real status prosódico” com os seguintes argumentos:

i) a insensibilidade à restrição das três janelas; ii) a mobilidade na frase, em se tratando de pronominais; iii) a sensibilidade a regras póslexicais. A primeira distingue-o da palavra fonológica; a segunda aponta-lhe características rítmicas, próprias de constituintes frasais; e a terceira diz respeito a regras que pressupõem esteja pronta a estrutura sintática. (BISOL, 2000, p. 25)

Cunha (2004) cita que, embora esses argumentos de Bisol (2000) sejam consistentes, foi compreendendo o sândi, no estudo da degeminação e elisão, em especial da elisão, que Bisol teve suas constatações validadas. A autora afirma que, no português brasileiro, não há contexto ao processo de elisão no interior de uma palavra, porém acontece entre um clítico e uma palavra lexical. Bisol (2000, p. 28) atesta que:

a elisão, diferentemente da degeminação, abrange todos os domínios prosódicos do pós-léxico, do maior ao menor, manifestando-se exclusivamente como sândi. Eis aí um argumento seguro para sustentar a hipótese da prosodização do clítico em nível pós-lexical.

Diante disso, Bisol (2000) comprova que o clítico não faz parte da palavra fonológica lexical, ele forma um constituinte prosódico pós-lexical com a palavra de conteúdo com a qual se relaciona. No entanto, Bisol (2014, p. 266) adverte que “tomar o clítico junto à palavra com que se relaciona por locução, como aqui fizemos, ou tomá-lo como parte de uma palavra fonológica é ainda uma questão em aberto.”. Embora essa questão seja relevante para a análise dos dados, a própria pesquisadora afirma que há ainda necessidade de mais estudos sobre a relação entre o clítico e a palavra fonológica.

#### 4.2.5 Frase Fonológica ( $\Phi$ )

A frase fonológica é o constituinte que se encontra acima do grupo clítico, isto é, segundo Nespore e Vogel (1994, p. 191) “a frase fonológica é o constituinte que agrupa um ou mais clíticos.”. Em outros termos, Bisol (2014, p. 266) explica que a “frase fonológica é constituída das unidades imediatamente mais baixas na hierarquia prosódica: o grupo clítico, que tanto pode ser uma locução (a casa) quanto apenas uma palavra fonológica (casa).”.

Sobre a formação da frase fonológica, Nespore e Vogel (1986 *apud* BISOL, 2014, p. 66) apresentam os seguintes princípios:

##### Âmbito da ( $\Phi$ )

a) O domínio de ( $\Phi$ ) consiste em um C que contém o cabeça léxica (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 ( $\Phi$ )

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

##### 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*.

Em relação aos princípios para a formação de  $\Phi$ , Bisol (2014) faz duas observações. Na primeira, explica que não há isomorfismo entre a frase fonológica e a sintática, embora possam coincidir. Na segunda, afirma que o cabeça da frase fonológica é sempre o forte mais à direita.

Para análise da frase fonológica do português, Cunha (2004, p. 53) especifica que essa língua “é de recursividade à direita, ou seja, o cabeça lexical situa-se à direita e todos os demais recessivos que ficam à sua esquerda estão dentro do mesmo domínio de X barra.”. Faz-se necessário advertir que, dentre as palavras na função de cabeça de constituinte, o adjetivo precisa estar posposto ao nome para que exerça esta função.

Para compreender a condição de isomorfismo entre frases sintáticas e fonológicas, observam-se os exemplos extraídos de Bisol (2014, p. 267).

a) [O dia sombrio] FN [entristecia o solitário viajante] FV

b) [O dia]  $\Phi$  [sombrio]  $\Phi$  [entristecia]  $\Phi$  [o solitário viajante]  $\Phi$

c) [O dia sombrio]  $\Phi$  (reestruturação)

Como os constituintes são domínios de aplicação de regras, a frase fonológica é âmbito favorável à aplicação de regras de sândi, assim como outros constituintes. Bisol (2014) apresenta dois tipos de sândi externo, um que ocorre no interior da frase fonológica e outro que

ocorre entre  $\Phi$ s. Para observá-los, apresentam-se alguns exemplos referentes ao estudo de Bisol (2014, p. 268) a seguir.

Exemplo de degeminação no interior de frase fonológica:

[frutas]  $\Phi$  [que eu]  $\Phi$  [nunca havia visto]  $\Phi$   
[nuŋkavia vistu]  $\Phi$

Exemplo de degeminação entre duas frases fonológicas:

[samba]  $\Phi$  [é uma beleza]  $\Phi$   
[sãmɛwma beleza]  $\Phi$

Após apresentação do constituinte frase fonológica, considera-se na próxima seção a frase entonacional (I), o constituinte imediatamente mais alto.

#### 4.2.6 Frase entonacional (I)

A frase entonacional é o constituinte que se encontra no nível imediatamente superior à frase fonológica na hierarquia prosódica. É definida, por Bisol (2014, p. 268), “como o conjunto de  $\Phi$ s ou apenas um  $\Phi$  que porte um contorno de entoação identificável.” Segundo Nespor e Vogel (1994, p. 218),

a formulação de regra de formação de I baseia-se nas noções de que a frase de entoação é o âmbito de um contorno de entoação e de que os finais das frases entonacionais coincidem com as posições em que podem introduzir pausas em uma oração.

Bisol (2014) apresenta duas características para que se possa identificar uma frase entonacional. Sobre a primeira, a autora informa que numa sequência de  $\Phi$ s que estejam formando um I, uma delas será a forte por características semânticas, e todas as restantes serão fracas. Faz-se relevante compreender que o forte é variável, ou melhor, o valor semântico pode mudar de foco. Para compreensão dessa alteração de foco semântico, observa-se um exemplo extraído de Bisol (2014, p. 269).

Exemplo:

[Maria] ( $\Phi$ ) [vende à tarde] ( $\Phi$ ) [lindas flores] ( $\Phi$ ) [na praça] (I)

s	w	w	w
w	s	w	w
w	w	s	w
w	w	w	s

A outra característica apresentada por Bisol (2014) é que, no geral, sentenças do tipo exclamativa, declarativa ou interrogativa têm um contorno entonacional determinado, no entanto como pode haver flexibilidade, pode ser que um  $\Phi$  apresente uma linha entonacional ou mais de uma. E em relação as frases intercaladas, parentéticas ou vocativos, tendem a formar apenas uma só unidade prosódica. Os exemplos a seguir estão em Bisol (2014, p.269).

Exemplo:

- a) [Paulo pensava que João tocasse violino e Maria piano] I
- b) [Paulo pensava que João tocasse violino] I [mas João toca piano]
- c) [O dia está [vamos dizer assim] I [sombrio] I
- d) [Pedro] I [que você acha desta polêmica?] I

#### 4.2.7 Enunciado (U)

O enunciado é o último e o constituinte mais alto da hierarquia prosódica. Segundo Nespor e Vogel (1994, p. 255), sua formação “conta de uma ou mais frases entonacionais, a categoria, imediatamente, inferior” ao U na hierarquia. Conforme Bisol (2014), sua delimitação leva em consideração começo e fim do constituinte sintático  $X^n$ , bem como seu caráter prosódico, a proeminência relativa, que marca como forte o nó  $s$  mais à direita.

Após identificação de enunciados, por limites sintáticos e também pela pausa presente, a reestruturação deve seguir a algumas condições, segundo Nespor e Vogel (1986 *apud* BISOL, 2014, p. 270):

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.

Compreendidas as condições de reestruturação de enunciados, o sândi externo tem contexto favorável e para essa verificação, apresenta-se exemplo extraído de Bisol (2014, p. 271), a seguir demonstrado:

[Sim, passar passa.] U [Agora ocupa a estrada inteira.] U – Sem sândi  
[Siŋ, pasar pasagɔrokupajstradintejra] U – Com sândi

Nesta subseção, apresentaram-se os constituintes prosódicos no intuito de compreender como se constituem e como podem se relacionar aos dados escritos dos participantes desta pesquisa cuja metodologia detalha-se na próxima seção.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se a estruturação aplicada à execução deste estudo cuja metodologia da pesquisa divide-se em quatro seções. Na primeira delas, descreve-se a caracterização deste estudo; na segunda, identificam-se os participantes da investigação – alunos do 6º ano do EF II – e o campo de pesquisa; na terceira, demonstram-se os procedimentos, a execução das oficinas para produção dos instrumentos de coleta de dados e a técnica para análise; e na quarta, as categorias de análise.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como aplicada quanto à sua natureza, uma vez que contribui para o entendimento da motivação da segmentação não convencional de palavras, tendo como uma de suas metas a elaboração de uma proposta de ensino que amenize esse problema. Segundo Paiva (2019, p. 11), a pesquisa aplicada objetiva “gerar novos conhecimentos, no entanto tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias.”. Percebendo a urgência que há para a melhoria do ensino da escrita conforme a convenção ortográfica da língua, atesta-se a relevância desse tipo de pesquisa.

Quanto à abordagem metodológica do problema, este estudo classifica-se como qualitativo, já que levará em consideração procedimentos mistos. Quantitativa porque os erros, relacionados à retirada ou à inserção de espaço entre as palavras, necessitam de uma verificação de recorrência. Qualitativa, porque salienta a importância das interpretações sobre a escrita não convencional. Sakamoto e Silveira (2014, p. 48) especificam que este tipo de pesquisa “ênfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências”.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva uma vez que se expõem os erros de segmentação não convencional de palavras produzidos pelos alunos, apresentando suas principais características e contextos de ocorrências. Segundo Gil (2008), neste tipo pesquisa, objetivou-se a descrição das características de um fenômeno, pretendeu-se determinar a natureza das ocorrências de um determinado evento, em especial a hipo e hipersegmentação.

Além da descrição dos processos de segmentação não convencional, esta pesquisa também caracteriza-se como explicativa quanto aos objetivos, já que se identificam as possíveis motivações da segmentação não convencional de palavras, especificando suas principais peculiaridades. Gil (2002, p. 42) afirma que esse tipo de análise tem “como preocupação central identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos.”. Segundo



Paiva (2014), este tipo de estudo aprofunda o conhecimento da realidade, já que explica a motivação dos acontecimentos.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica e de campo. Bibliográfica, uma vez que o pesquisador estuda a partir de material já publicado, “constituído principalmente de livros, artigos científicos”, segundo Gil (2002, p. 50), a fim de se confirmar, comparar ou descobrir novas informações. Também classifica-se como de campo, já que o pesquisador focalizou “num único grupo em termos de estrutura social, por meio, inclusive da observação direta das atividades de um grupo” (GIL 2002, p. 50).

## **5.2 Sujeitos e campo de pesquisa**

Nesta seção, apresentam-se as principais informações sobre as características da escola, dos alunos e da turma em que o presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido; no entanto, por questões éticas, não foram identificados nominalmente a escola e os alunos participantes da coleta de dados.

De maneira geral, elucida-se que este estudo foi desenvolvido numa turma de 6º ano do ensino fundamental, turno vespertino, de uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Bacabal, interior do estado do Maranhão. A escola funciona os três turnos, ofertando EF (anos iniciais) da 1ª à 5ª série no matutino, EF (anos finais) do 6º ao 9º ano no vespertino e EJA no noturno para aproximadamente 500 alunos matriculados nos três horários. Os alunos atendidos pela escola são alunos tanto do entorno da escola quanto de bairros e povoados próximos.

Sobre a turma selecionada, é preciso informar que iniciou o ano letivo com 44 alunos, mas ao fim do período de aplicação, constavam 46 alunos, sendo 23 meninos e 23 meninas. A faixa etária da turma varia entre 11 a 15 anos, apresentando algumas distorções de idade-série, sendo alguns casos referentes à repetência.

Do diagnóstico inicial e de observação, percebeu-se que a maioria dos alunos da turma, em relação à Língua Portuguesa, apresentava dificuldades de leitura, interpretação, e muitos erros de escrita ortográfica bem como problemas de outra natureza como: falta de atenção, comportamento inadequado e faltas constantes. Todavia há que se ressaltar que, a partir de conversas, conscientização, a maioria dos alunos participou ativamente das atividades.

Sobre o campo de pesquisa, fazem-se relevantes algumas informações sobre o município em que se localiza a escola. A cidade Bacabal situa-se na Região do Médio Mearim do Estado do Maranhão a 246 km da capital, São Luís. O município possui uma população,

segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2018) de 104.633 habitantes, sendo por isso considerado o nono maior município deste estado.

Segundo o IBGE, em relação à educação, em 2015, os alunos do EF dos anos iniciais da rede pública da cidade obtiveram nota média de 4.8 no IDEB. Já os alunos dos anos finais alcançaram a nota 4 (quatro). Em comparação com outros municípios do Maranhão, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 19 das 217, quanto a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 15 de 217. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.2 em 2010. Esta média posicionava o município na posição 78 de 217 dentre as cidades do estado e na posição 3382 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

### **5.3 Instrumentos de coletas dos dados**

A coleta de dados é uma etapa muito relevante à execução de uma pesquisa, já que é a partir dela que se tem material concreto para análise e tomada de direcionamento necessário para um trabalho científico. Em relação a este estudo, a coleta de dados foi importante, porque serviu de diagnóstico à elaboração da proposta de intervenção com base nos resultados iniciais.

Para análise dos dados referentes a casos de hipo e hiperssegmentação, os instrumentos de coleta de dados foram produzidos pelos alunos a partir de orientações apresentadas no livro “Português linguagens”, de Willian Cereja e Thereza Cochar, do 6º ano do EF, cuja seção “Agora é a sua vez” propõe atividades de produção textual no intuito de estimular a escrita de texto.

As propostas para a produção do instrumento de coleta de dados referem-se à produção de textos do gênero comentário e relato pessoal a partir da discussão dos temas apresentados no próprio livro do aluno e de outros assuntos sugeridos e relacionados às temáticas dos projetos executados na escola, campo desta pesquisa.

Para coleta de dados, 4 (quatro) oficinas de produção do gênero textual comentário foram planejadas. Esse gênero foi escolhido por envolver a ação de opinar, uma atitude muito importante para o desenvolvimento crítico do cidadão e ser bem comum ao dia a dia dos alunos nas aulas de leitura. Outras questões que justificaram a escolha desse gênero foram: ser de curta extensão na maioria das vezes e ser produzido de forma mais espontânea. Esses motivos contribuíram para o incentivo à produção, já que os estudantes também apresentavam certa resistência, quando se trata dessa tarefa.

Além dessas quatro oficinas, uma quinta foi acrescentada e executada. Como eles estavam lendo um texto do gênero relato pessoal, seguido de seção para a produção, aproveitou-

se a oportunidade para que eles fizessem os seus também. Todos esses momentos tiveram como ponto de partida leitura, discussões, estudo de gênero de notícias, comentários, vídeo de campanha publicitária e de relato pessoal, sendo executados em 2h (duas horas) de aulas.

Finalizadas as oficinas, as produções foram lidas pelo professor para que já se pudesse observar os textos dos alunos que mais apresentavam os processos estudados. E de posse dos textos para descrição e análise dos dados, enfatiza-se que a maioria dos participantes entregou ao todo até 5 (cinco) produções, sendo 4 (quatro) do gênero comentário e 1 (um) relato pessoal.

Após a coleta, as próximas etapas aconteceram da seguinte forma:

- a) depois do recebimento dos textos dos participantes, primeiramente o pesquisador leu todas as produções, observando atentamente algumas marcações que já haviam sido realizadas após execução de cada oficina, já excluindo as produções que apresentavam poucos ou nenhum dado de hipo e hipersegmentação.
- b) em seguida à identificação preliminar dos textos, 15 (quinze) foram selecionados intencionalmente, os que mais apresentavam ocorrências de hipo e hipersegmentação. Os escreventes foram identificados da seguinte forma: A1, A2, A3 e assim sucessivamente, a letra “A” correspondendo à denominação de aluno seguida de uma numeração de 01 a 15 (um a quinze) – total de participantes. Todos os textos dos alunos foram colecionados por ordem de oficina (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>).
- c) após organização das coleções de textos de cada participante, outra leitura foi realizada para que os dados fossem, primeiramente, confirmados e dispostos em quadros cujas colunas apresentavam as seguintes categorias: hipossegmentação e hipersegmentação seguida da quantificação dos dados.
- d) posteriormente a essa organização, a descrição das ocorrências foi iniciada. Nessa etapa, foi observado e descrito o que possivelmente motivou os erros referentes aos processos, principalmente, que classes de palavras estiveram envolvidas.
- e) em seguida à descrição das ocorrências, a análise de dados foi iniciada conforme as categorias tipo de palavra evidenciadas no estudo de Cunha (2004).

Para melhor compreensão de como foi organizada a análise das ocorrências, parte-se à próxima seção que apresenta a descrição das categorias de análise dos dados desta pesquisa.

#### **5.4 Categoria de análise dos dados**

Segundo pesquisas sobre a segmentação não convencional de palavras, aponta-se que esse processo pode acontecer devido ao fato de a fala se realizar em um contínuo. Acredita-se

assim que, em certos contextos, um falante até busque apoio na oralidade, muitas vezes inconscientemente, e escreva determinadas palavras em desconformidade com a convenção ortográfica de uma língua.

Essa referência pode favorecer a produtividade da hipo e hipersegmentação tanto por alunos em processo de aquisição da escrita quanto em nível mais avançado como se pode observar nos estudos de Tenani (2011) e Pimentel (2016), dentre outros. No entanto, não é devido associar esse tipo de segmentação não convencional unicamente a esse fator, principalmente, em relação aos escreventes do ensino fundamental, alunos de 6º (sexto) ano já que, inclusive, têm mais experiências de letramento.

Como se pôde ver nos textos produzidos pelos participantes desta pesquisa, estes apresentaram noção de espaço entre as palavras na maioria das situações, no entanto ainda demonstram ocorrências em determinados contextos de escrita que aparentam seguir possivelmente o ritmo da fala além de outras motivações. Então pode se pressupor que haja evidência da influência dos constituintes prosódicos nas ocorrências de hipo e hipersegmentação de palavras escritas, primeira categoria de classificação dos processos.

Compreendendo, portanto, que esses processos modificam a estrutura da(s) palavra(s), incluindo as fronteiras entre elas, considerou-se relevante para esta pesquisa orientar-se pela proposta de categorização de Cunha (2004), relacionada aos tipos de palavras em segmentação não convencional quando analisou a escrita na educação infantil: palavra gramatical + palavra fonológica (PG + PF); palavra fonológica + palavra gramatical (PF + PG); palavra gramatical + palavra gramatical (PG + PG); palavra fonológica + palavra fonológica (PF + PF).

Com base nessas categorias para análise de dados, parte-se, portanto, ao próximo capítulo em que se tenta efetivar os objetivos específicos desta pesquisa: identificar os dados em seus contextos de produção, descrever a caracterização das palavras envolvidas nesses processos e buscar motivações que comprovem se há pistas da relação entre os processos estudados e os constituintes prosódicos, segundo estudos de Nespor e Vogel (1986).

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Em seguida, foram descritos os dados coletados em textos de 15 alunos participantes desta pesquisa. A descrição desses dados foi realizada de forma individual (por aluno), primeiro apresentando gráficos quantitativos e quadros acerca das ocorrências para cada aluno durante cinco coletas. Sobre as ocorrências, foram comentadas somente as mais significativas para a ilustração das hipóteses levantadas nesta pesquisa.

### 6.1 Descrição dos dados

No quadro 5, foi apresentada a identificação geral das cinco coletas obtidas por meio das oficinas de leitura e produção de textos durante o período de dois meses, considerando a presença e a ausência dos alunos. Cada participante foi identificado respectivamente pela letra ‘A’ de aluno e pela numeração de 1 a 15 referente à quantidade de participantes. Para a marcação da presença dos alunos, as células foram identificadas com a letra X e ausência com a letra ‘F’ em negrito, indicando a falta do aluno no dia da coleta.

**Quadro 6: Demonstrativo de presença e ausência dos alunos nas coletas de dados**

Participantes	1ª coleta	2ª coleta	3ª coleta	4ª coleta	5ª coleta
A1	X	X	X	<b>F</b>	X
A2	X	X	X	X	X
A3	X	X	X	X	X
A4	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	X	<b>F</b>
A5	X	<b>F</b>	X	X	X
A6	X	X	X	X	X
A7	X	X	<b>F</b>	X	X
A8	X	<b>F</b>	X	X	X
A9	X	X	X	X	<b>F</b>
A10	X	X	X	X	X
A11	X	X	X	X	X
A12	X	X	X	X	<b>F</b>
A13	X	X	X	X	X
A14	X	X	X	X	X
A15	X	X	X	X	<b>F</b>

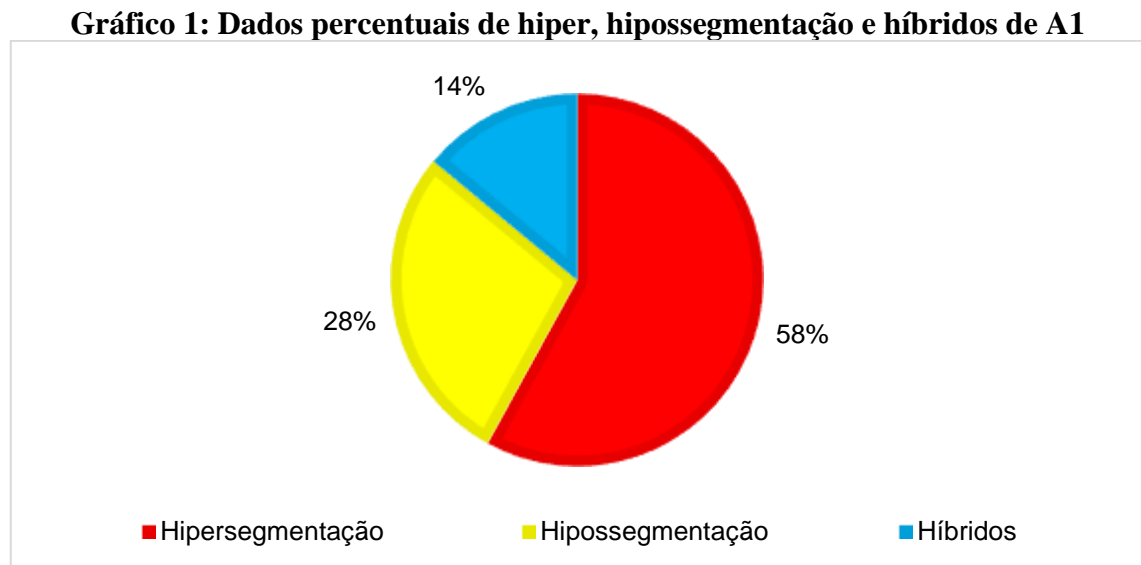
Fonte: Pesquisa direta (2019)

Observando o quadro acima, sobre o demonstrativo de presença e ausência dos participantes nas cinco oficinas para coletas de dados, percebeu-se que dos 15 alunos, 8 (oito) não estiveram presentes em algumas das oficinas de produção de textos, o A1, A4, A5, A7, A8 e A15. Desses chama-se a atenção para A4, que apesar de ter tido apenas uma presença, teve seu texto analisado por conta dos dados que se apresentaram bem significativos.

Em busca de identificar e descrever as ocorrências de hipo e hipersegmentação, a seguir serão apresentados gráficos para demonstração percentual dos dados encontrados nos textos dos participantes seguidos de um quadro para especificação das ocorrências mais expressivas sobre os processos estudados.

#### a) Aluno 1 (A1)

O A1 participou de quatro oficinas de leitura e produção de texto das cinco executadas para a coleta de dados, produzindo, no geral, 48 erros de segmentação indevida. Desse total, especifica-se que 27 casos foram de hipersegmentação, 14 de hipossegmentação e 07 de híbridos que foram representados a seguir no gráfico 1.



Observando o gráfico (1), constata-se que o A1 produziu mais dados de hipersegmentação que de hipossegmentação. Além das ocorrências desses processos, A1 também grafou dados híbridos que correspondem à produção de hiper e hipossegmentação numa mesma palavra, representando 14% das ocorrências. Em relação a esses resultados, os

números vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Pimentel (2016) que verificou uma maior produtividade de hipersegmentação em análise de textos de alunos do EF II.

Para visualização dos dados identificados nos textos de A1, apresenta-se o quadro 7.

**Quadro 7: Dados de hiper e hipossegmentação do A1**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	e sa (essa), a caba (acaba) sor fi (sofrem), come ti (cometi) que lo (quero), li vre (livre) percoseitu (preconceito) as guas (algumas)  <b>sire pita (se repita)</b>	emuito (é muito) pufavo (por favor) sabunita (são bonitas)  <b>sire pita (se repita)</b>
02	e o (eu), peso as (pessoas) de cla va (deixava) a cho (acho), de nucil (denuncio) di so (disso), al gua (alguma) favo (favor)  <b>uzani nas (os animais)</b>	pocaza (por causa) ede nuncil (e denuncio) e peso (e peço), seu (se eu)  <b>uzani nas (os animais)</b>
03	a cho (acho) a que di ta (acredita) ne sas (nessas), e le (ele) cone tado (comentando) a co te se (acontece) cone ta (comenta) peso ao (pessoal)  <b>pesi zade (precisa de)</b>	narroa (na rua)  <b>pesi zade (precisa de)</b>
04	X	X
05	po feso (professora) o Brigado (obrigado) pro que (por que)	aviolencia (a violência) veitodo (vem todo) bopara (boa para), nuBazil (no Brasil) bovida (boa vida), vabate (vai bater)
Híbrido	<b>asio la</b> (a senhora) <b>pofa vo</b> (por favor) <b>eagra dida</b> (é agredida) <b>devio lecia</b> (de violência)	<b>asio la</b> (a senhora) <b>pofa vo</b> (por favor) <b>eagra dida</b> (é agredida) <b>devio lecia</b> (de violência)

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Pelos dados já observados no quadro 7, percebem-se logo que, nas três primeiras coletas de dados do aluno 1, muitas palavras aparecem hipersegmentadas. Embora uma significativa

quantidade presente esse processo, foi possível compreender grande parte do que o aluno diz na maioria dos trechos dos textos.

Ao hipersegmentar as palavras ‘e as’, ‘a caba’, ‘que lo’, ‘as guas’, ele pode até estar confundindo a primeira sílaba dessas palavras com as palavras gramaticais, ‘e’, ‘a’, ‘que’ e ‘as’, no entanto o restante das palavras não condiz com palavras pertencentes ao léxico da língua.

Outros dados relacionados à hipersegmentação como ‘de cla va’, (deixava), ‘a que di ta’ (acredita), ‘a co te se’ (acontece) mostram que o aluno escreve as palavras separando todas as sílabas, dado pouco expressivo nos textos dos alunos da turma participante desta pesquisa. Essas ocorrências comprovam que esse aluno reconhece a sílaba, no entanto ainda tem dúvida em relação à retirada do espaço entre as sílabas para a escrita de palavras.

Nas palavras, ‘pufavo’ (por favor), pocaza (por causa), ‘sabunita’ (são bonita), o aluno segmenta as palavras, retirando, por exemplo, a coda<sup>7</sup> da sílaba do vocábulo ‘por’ como se pode ver nos dois primeiros exemplos, formando sílabas canônicas, CV, consoante e vogal.

Nas palavras ‘sire pita’ (se repita), ‘uzani nas’ (os animais), ‘pesi zade’ (precisa de) há junção, respectivamente, das palavras pronome + verbo, artigo + substantivo e verbo + preposição e logo em seguida a criação de um espaço indevido no interior dessas palavras, ocorrendo a segmentação híbrida. Cunha (2004) atesta que primeiro o escrevente costuma juntar palavras para só então criar o espaço indevido. Essa estrutura pode ser observada nos dois primeiros exemplos: ‘sire pita’ (se repita) e ‘uzani nas’ (os animais); já em ‘pesi zade’ (precisa de) há uma diferença, pois primeiro ocorre a hipersegmentação na palavra ‘precisa’ para ‘pesi zade’ (**prec**i sade) e, em seguida, a junção da última sílaba dessa palavra ‘za’ mais a palavra gramatical ‘de’.

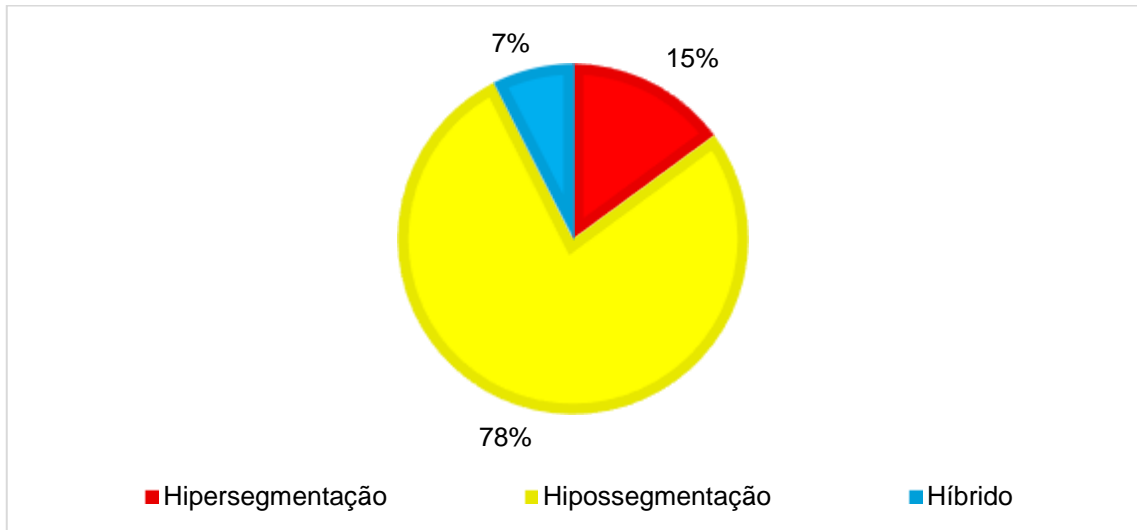
## **b) Aluno 2 (A2)**

O aluno 2 esteve presente nas 5 (cinco) coletas e seus 5 (cinco) textos apresentaram ocorrências de hiper e hipossegmentação em quantidades bem divergentes. Além desses processos, A2 produziu dados híbridos. Especificando a quantidade, foram identificados 05 (cinco) dados de hipersegmentação, 19 (dezenove) de hipo e 02 (dois) híbridos, totalizando 26 ocorrências de segmentação não convencional que foram proporcionalmente apresentadas no gráfico 02.

---

<sup>7</sup> *Coda* termo adotado pela Fonologia autosegmental para indicar a parte pós-vocálica da sílaba que é ocupada por um som consonantal. No português as consoantes que podem ocorrer ocupar a posição de coda são: os sons de r, as sibilantes e a lateral (em alguns dialetos podendo ou não ser velarizada). (SILVA, 2011, p. 75)



**Gráfico 2: Dados percentuais de hiper, hipossegmentação e híbridos de A2**

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico 2 evidencia que o quantitativo de dados de hipossegmentação é bem mais expressivo em referência aos dados de hipersegmentação, resultado bem diferente aos processos identificados no gráfico de A1, com exceção dos dados de híbridos, que o A2 produziu bem menos que A1. Pela grande produtividade de hipossegmentações, observa-se que A2 tem ainda dificuldade para determinar os espaços diante de certas palavras.

Apresenta-se o quadro 8 com as ocorrências identificadas nas produções do A2.

**Quadro 8: Dados de hiper, hipossegmentação e híbrido do A2**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	de le (dele), i so (isso)	minhamãe (minha mãe) silargol (se largou), comedo (com medo) quenem (que nem) aindabem (ainda bem) aminha (a minha)
02	a suto (assunto) dei char (deixar)	eclar (é claro), fazeriso (fazer isso) oque (o que), matalos (matá-los) chotalos (chutá-los) levalos (levá-los)
03	de mais (demais)	eufosi (eu fosse), sedar (se dar) poiser (pois é)
Híbrido	timfor mar (te informar) au tima (a última)	timfor mar (te informar) au tima (a última)
04	S/O	naora (na hora), eo (e o)
05	S/O	nuncativese (nunca tivesse) poriso (por isso)

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O quadro 8 mostra que há preponderância dos dados de hipo em relação aos hipersegmentação coletados. Nas oficinas 01, 02 e 03, houve uma considerável quantidade de dados com junção de palavras sem o espaço devido; já nas oficinas 03 e 04, houve uma grande redução de hipossegmentação. Observaram-se também que, à medida que o aluno foi produzindo textos, as ocorrências de hipossegmentação foram reduzindo, como se comprova com o quantitativo de ocorrências transcritas da primeira a quinta coleta.

Diante dos dados, analisa-se que, das cinco ocorrências de hipersegmentação, em três delas, ‘de le’, ‘a suto’ e ‘de mais’, A2 separou a primeira sílaba dessas palavras, criando um espaço indevido entre as sílabas restantes em ‘dele’, ‘assunto’ e ‘demais’. Faz-se relevante pressupor que essas hipersegmentações tenham ocorrido devido ao fato de estas sílabas assemelharem-se a palavras existentes na língua portuguesa, respectivamente, preposição e artigo. Na palavra ‘i so’, há novamente a criação do espaço entre sílabas, mas a sílaba hipersegmentada à esquerda não se assemelha diretamente na escrita a nenhuma palavra monossilábica, no entanto A2 parece levar em consideração a pronúncia aberta da vogal ‘e’, compreendida como uma variação de ‘e’, bem típica da conjunção ‘e’ na comunidade a qual pertence.

Em relação à hipossegmentação das palavras ‘silargou’, ‘comedo’, ‘quenem’, ‘aminha’, ‘oque’, ‘naora’, ‘eufosi’, percebe-se a predominância da junção de um clítico à palavra de conteúdo, estrutura também identificada em Pimentel (2016).

Nas palavras ‘matalos’, ‘chutalos’, ‘levalos’, há junção entre verbo e pronome oblíquo, junção de palavra de conteúdo a palavras gramaticais. Sobre esses dados, faz-se necessário notar o emprego do pronome ‘-lo’ uma vez que é mais típico da língua escrita. O uso de pronomes oblíquos na posição enclítica e, principalmente, em textos espontâneos de alunos do EF, denota um esforço do aluno para demonstrar conhecimentos de dados da língua escrita padrão, modalidade de língua em que esse tipo de expressão mais aparece.

Na palavra ‘timfor mar’, ocorrem hipo e hiperssegmentação simultaneamente. Percebe-se que o aluno juntou o pronome oblíquo ‘te’ as duas primeiras sílabas da forma verbal ‘informar’, e hipersegmentou o verbo exatamente na posição em que a sílaba isolada à direita ‘mar’ assemelha-se a uma palavra da língua portuguesa. Nesse dado, justamente onde ocorre hipossegmentação, também se constata o processo de sândi externo – degeminação. Na junção, acontece o encontro de duas sílabas (te + in), em que a primeira acaba em vogal e a segunda começa por vogal idêntica, acontecendo o choque silábico. A primeira sílaba (te) é desfeita por ter o núcleo mais fraco em relação ao da próxima sílaba (in) que favorece a ressilabação já que

o segmento consonantal em (te) se junta à vogal forte da sílaba inicial da palavra adjacente, como se pode ver no exemplo (1).

(1)

teinformar – encontro de duas vogais idênticas

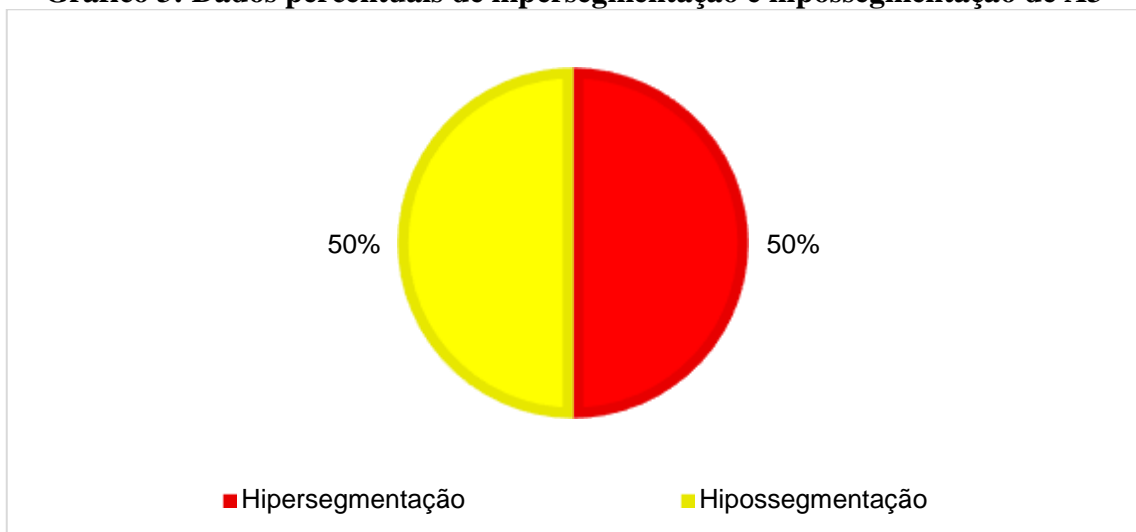
tin.for.mar – ocorrência da ressilabação

timfor mar – fusão da vogais idênticas

### c) Aluno 3 (A3)

A3 participou das 5 (cinco) coletas de dados, tendo todos os seus textos produzidos e analisados. Diferentemente dos dados já identificados nos textos dos primeiros alunos descritos nesta seção, A3 produziu a mesma quantidade de ocorrências em relação aos processos analisados – hipersegmentação 15 (quinze), e hipossegmentação 15 (quinze) – totalizando 30 (trinta) casos de segmentação não convencional que foram representadas no gráfico 3.

**Gráfico 3: Dados percentuais de hipersegmentação e hipossegmentação de A3**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico 3 mostra que o participante produziu os dois processos de segmentação indevida em quantidades iguais. Esses dados apontam divergências aos já descritos em que se observa uma oscilação acerca da predominância desses processos, pois em A1 há a predominância de hipersegmentação; em A2, hipossegmentação.

A seguir apresenta-se a descrição dos dados de A3.

**Quadro 9: Dados de hiper e hipossegmentação do A3**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	por que (porque) qual que (qualquer) i so – (isso) e o – (eu)	devete (deve ter) quetem (que tem) fasiso (faz isso) pofavo e porfavor (por favor)
02	im portanti (importante) por que (por que) den tro (dentro), i so (isso), mal dade (maldade)	quevende (que vende) podeleva (pode levar)
03	a condese (acontece) a tensão (atenção), os tros (outros) coida do (cuidado)	verno (vê no) eque (é que)
04	es tava (estava) por que (porque)	soque (só que) comedo (com medo) meprocurado (me procurando) milivreí (me livreí)
05	a gredido (agredido)	nasala (na sala) peseajuda (peça ajuda)

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Os dados de hipersegmentação ‘e o’, ‘mal dade’, ‘a condese’, ‘a tensão’, ‘os tros’ e ‘a gredido’ revelam o que outras pesquisas já comprovaram: muitos escreventes costumam isolar sílabas que se assemelham a palavras gramaticais, como por exemplo, ‘e’, ‘mal’, ‘a’, ‘os’.

Observam-se, também, que os dados ‘i so’ e ‘coida do’ apresentam a última sílaba das palavras hipersegmentadas, aparentando também semelhanças a palavras gramaticais. A escrita da palavra ‘por que’, é completamente compreensível, já que na LP existem quatro possibilidades de grafia. Muitos escreventes independentemente do nível de escolaridade têm essa dificuldade.

Quanto à palavra ‘es tava’ (estava), depois da primeira sílaba hipersegmentada, resta a redução da forma verbal ‘tava’, muito comum na oralidade.

Um dado incomum diz respeito à presença do clítico ‘que’, que foi concatenado a outras palavras. Nas ocorrências ‘quetem’, ‘quevende’, há a junção entre clíticos e verbos; e no dado ‘e que’ (é que) acontece o contrário, já que há a junção de forma verbal mais clítico; e em ‘soque’ (só que) há junção de uma palavra lexical monossilábica a um clítico.

Quanto às ocorrências ‘meprocurando’, ‘milivreí’, há também a junção de clítico a formas verbais. Ambos os dados apresentam o mesmo pronome, no entanto na segunda ocorrência há um caso de elevação da vogal no clítico ‘mi’ (me) – a vogal média ‘e’ é grafada

como átona. Essa elevação possivelmente tenha acontecido em decorrência da forma como o aluno fala.

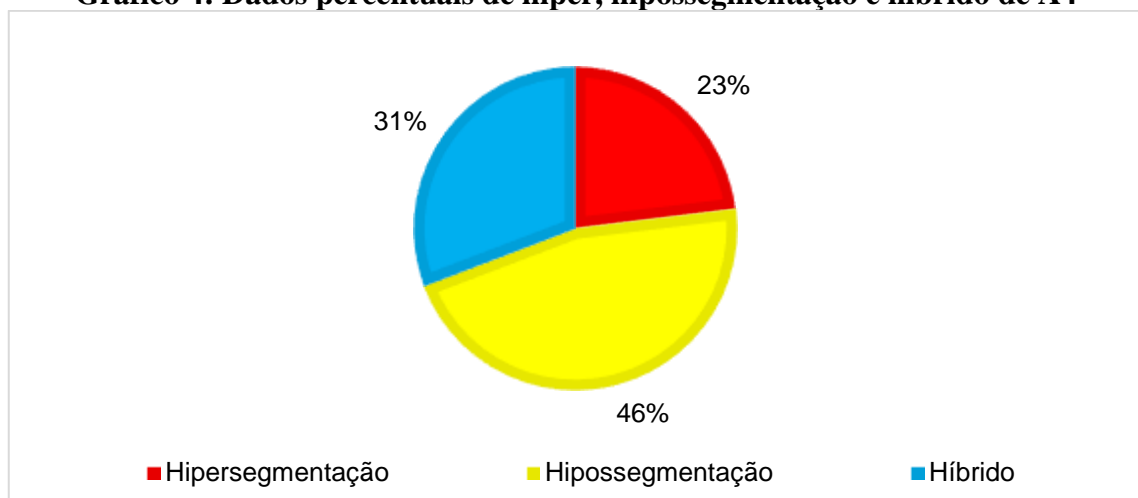
Outro dado relevante diz respeito à repetição da expressão ‘por favor’ grafada duas vezes, mas de maneiras diferentes, como em ‘pofavo’, porfavo’. No primeiro caso, há a perda da coda [r] no clítico ‘po’ (por); e no segundo, da última sílaba da palavra ‘favo’. Este aluno retira a coda [r] e hipossegmenta as palavras, formando sílabas canônicas CV [po.fa.vo]. Na segunda ocorrência, ‘porfavo’ (por favor), o aluno junta as mesmas palavras, mantendo a coda no clítico, mas retirando-a na palavra ‘favo’. Essa oscilação entre apagar ou não esse segmento significa momentos de dúvidas ou mesmo ser decorrente da pronúncia no contexto em que a palavra é oralizada.

Também se verificam junturas de palavras de conteúdo: ‘devete’ e ‘podeleva’ (junção de verbos) e ‘peseajuda’ (verbo mais substantivo). Na hipossegmentação das duas primeiras, observa-se o apagamento da coda final nas formas verbais ‘devete’ (deve ter) e ‘podeleva’ (pode levar), marca bem típica da oralidade mais espontânea; e na terceira a formação de ditongo ‘peseajuda’.

#### d) Aluno 4 (A4)

A4 participou apenas de 2 (duas) coletas e teve 2 (dois) textos descritos. Neles encontram-se 5 (cinco) casos de hipersegmentação, 6 (seis) de hipossegmentação e 4 (quatro) híbridos, totalizando 15 (quinze) ocorrências de segmentação não convencional.

**Gráfico 4: Dados percentuais de hiper, hipossegmentação e híbrido de A4**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico 4 apresenta um diferencial em relação à predominância de produtividade dos processos hiper e hipossegmentação já apresentados. A quantidade de dados dos três processos identificados nos textos de A4 é bem aproximada, resultado divergente em relação aos já analisados. Outra constatação é que, em relação aos dados de A1 e A2, mesmo A4 tendo participado de apenas duas coletas, foi o que mais apresentou dados híbridos. Para identificação das ocorrências de segmentação indevida comentadas, veja-se a descrição dos casos encontrados no quadro 9.

**Quadro 10: Dados de hiper e hipossegmentação do A4**

Oficinas	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	F	F
02	F	F
03	F	F
04	ami go (amigo 2x) preco pado (preocupado) pesa va (pensava) afo gado (afogado) 3 is (três)	efui (e fui) riudo (rio do) quimeu (que o meu) cailda (caiu da), jaera (já era), ieu (e eu)
Híbrido	ique bro (e quebrou) ti amoreu (tinha morrido) ielimo reu (e ele morreu) ino camais (e nunca mais)	ique bro (e quebrou) ti amoreu (tinha morrido) ielimo reu (e ele morreu) ino camais (e nunca mais)
05	F	F

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Analisando os dados produzidos no texto da quarta oficina, as ocorrências de hipersegmentação não se assemelham ao que já foi analisado nos dados de outros alunos. A4 grafia indevidamente a palavra ‘ami go’ (amigo) duas vezes, produzindo uma estrutura diferenciada em relação ao que já se observou, já que separa a sílaba forte ‘mi’ do pé métrico de que faz parte ‘a. migo’, não correspondendo à estrutura mais produzida – pé troqueu.

Já em relação ao dado ‘preco pado’ (preocupado), o escrevente hipersegmenta essa palavra, criando, mesmo que inconscientemente, dois pés métricos ‘preco’ e ‘pado’. Analisando esse dado, constata-se que A4 apaga a segunda sílaba da palavra ‘o’, que se localiza no interior de ‘pre.o.cu.pa.do’, representando possivelmente sua forma de falar.

Nas hipossegmentações das palavras ‘efui’ (e fui) e ‘ieu’ (e eu), tem-se a junção da palavra gramatical ‘e’ à forma verbal ‘fui’ no primeiro dado; e no segundo caso, a junção da palavra gramatical ‘i’ ao pronome reto ‘eu’. É bem possível que essa junção tenha se dado pelo fato de essas palavras serem monossilábicas.

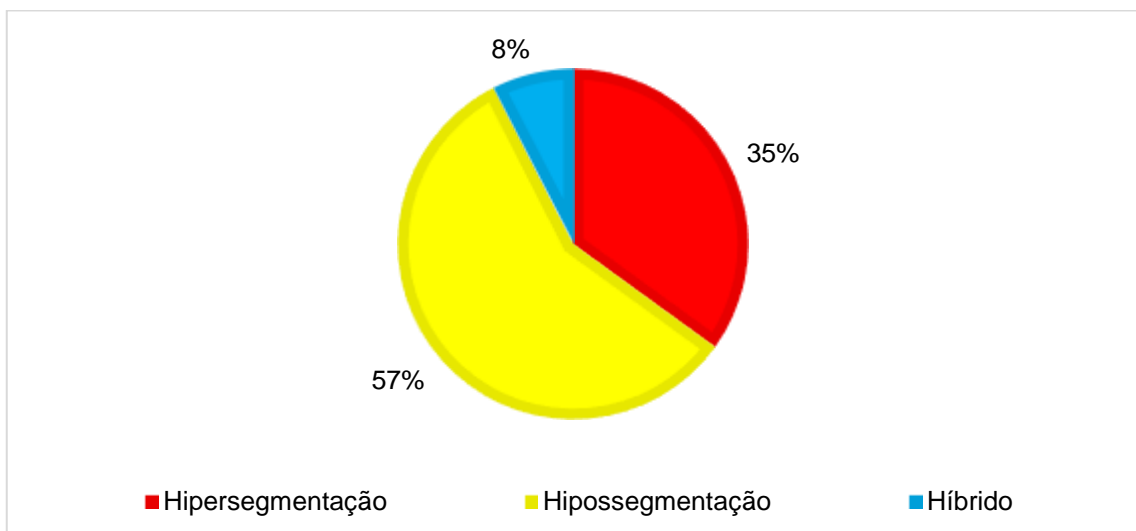
Nas ocorrências ‘riudo’ (rio do), há junção de palavra lexical à palavra gramatical; e em ‘cailda’ (caiu da), há hipossegmentação da palavra de conteúdo ‘rio’ (verbo) a palavra gramatical ‘do’ (contração). Essa estrutura de segmentação é bastante evidente nos textos de outros participantes desta pesquisa.

Ainda sobre dados hipossegmentação, destacam-se os exemplos ‘jaera’ e ‘quiumeu’. No primeiro dado, há a junção das palavras de conteúdo – ‘já’ a ‘era’ (advérbio e verbo); e no segundo, a junção de dois clíticos – ‘que’ e ‘o’ – à palavra de conteúdo ‘meu’ (conjunção, artigo e pronome). Descrevendo esses dados, faz-se relevante destacar que o escrevente parece não reconhecer vocábulos monossilábicos como palavras, por isso junta-as. Com exceção da palavra ‘era’ que, apesar de ser dissílaba, aparenta ser uma monossílaba por não apresentar *onset* na primeira sílaba.

#### e) Aluno 5 (A5)

A5 participou de 4 (quatro) coletas das 5 (cinco) que foram executadas e teve seus quatro textos analisados. Foram identificados 14 (quatorze) dados de hipersegmentação, 23 (vinte e três) de hipossegmentação e 03 (três) híbridos, totalizando 40 (quarenta) ocorrências de segmentação indevida que estão representadas no gráfico 5 a seguir.

**Gráfico 5: Dados percentuais de hiper, hipossegmentação e híbrido de A5**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

Semelhante aos percentuais verificados nos gráficos 02 e 04, o gráfico 5 apresenta maior prevalência dos casos de hipossegmentação além de apresentar também uma significativa

quantidade de dados hipersegmentados se comparados aos dados de A1 e A3. Esses dados estão identificados no quadro a seguir.

**Quadro 11: Dados de hiper e hipossegmentação do A5**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	e rado – errado por que a pedeu (aprendeu) o me (homem)	badeni – batento em, niuma (em uma 2x), nivocê (em você) nimulhe (em mulher), bateni (bater em) sevioledo (ser violento), jadici (já disse), pocaza (por causa)
Híbridos	ape soa (a pessoa) naso a (na sua)	ape soa (a pessoa) naso a (na sua)
02	X	X
03	por que (por que) a conteci (acontece) a sidedi (acidente)	nainternet (na internet) sieverdade (si é verdade) javi (já vi), lain (lá em)
04	per gotei (perguntei) a quele (aquele) o ti (ontem) vol tamo (voltamos)	milevo (me levou) pede (pé de) milevano (me levando) milevol (mi levou) nosabi (não sabia)
05	micha mou (me chamou) a seida (aceita) a inda (ainda) a measa (ameaça)	micha mou (me chamou) badenão (bater não) adescupa (a desculpa) comedo (com medo), nasala (na sala), cearepende (se arrepende)

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Dentro os dados identificados, chama-se atenção para as ocorrências de hipersegmentação ‘a pedeu’, ‘a conteci’, ‘a seida’, e ‘a measa’ que se caracterizam morfológicamente como formas verbais iniciadas pela vogal ‘a’. Segundo Cunha (2004, p. 80), esses casos de segmentação seguem “o padrão de separar a primeira sílaba da palavra quando esta representa uma palavra gramatical.”. Outros dados apontam que o aluno, independentemente, da classe morfológica, hipersegmenta palavras iniciadas por vogais, parecendo confundir a primeira sílaba com os artigos ‘a’, ‘o’ e a conjunção ‘e’ como, por exemplo, ‘o me’, ‘o ti’, ‘e rado’.



Outro dado que merece destaque é a grafia da forma verbal ‘vol tamo’ (voltamos) em que o aluno hipersegmenta a primeira sílaba ‘vol’ do restante da palavra ‘tamo’ talvez por se assemelhar à forma verbal ‘vou’, deixando à direita ‘tamo’ redução da primeira pessoa do plural, expressão bastante empregada na oralidade.

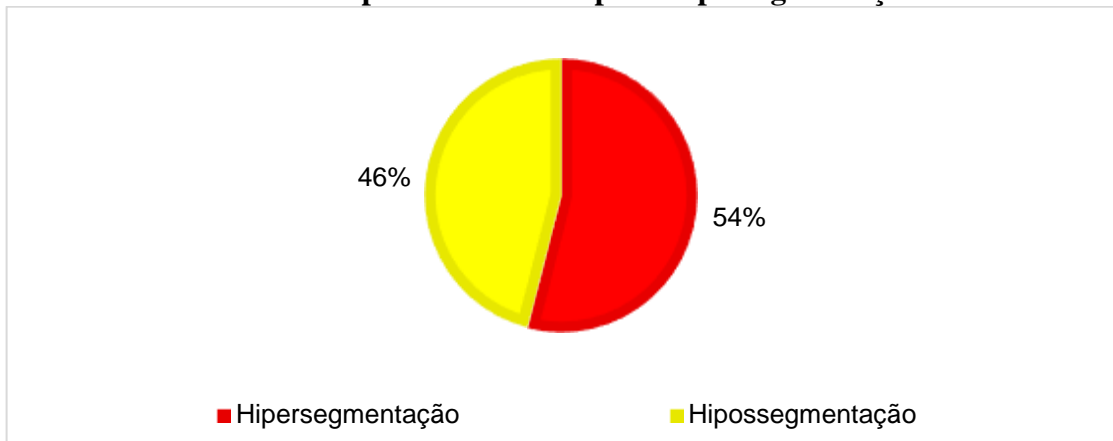
Em relação à hipossegmentação, identifica-se uma significativa produtividade envolvendo a contração ‘ni’ advinda da palavra gramatical ‘em’. Duas categorias foram constatadas: a) as que juntam palavra gramatical a palavras de conteúdo como nos casos ‘nivoçê’, ‘nimulhe’ (contração da preposição ‘em’ com o pronome ‘você’ e o substantivo ‘mulher’); e b) as que juntam palavra de conteúdo a palavra gramatical como no exemplo ‘badeni’ (contração da forma verbal ‘batendo’ com a preposição ‘em’).

Faz-se relevante explicar, ainda, que A5 demonstra conhecimento em relação ao emprego da preposição. Mesmo alterando a forma da preposição ‘em’ para ‘ni’, ele não a flexiona ainda que esteja na função de contração, pois o substantivo que se liga ao vocábulo ‘ni’ não está definido no texto de A5. Outra suposta justificativa para o emprego de ‘ni’ é que provavelmente esta forma de grafar pode estar representando a forma de falar do aluno.

Outros tipos de hipossegmentação devem ser destacadas, por exemplo, as palavras fonológicas ‘sevioleado’, ‘jadice’ e ‘javi’. No primeiro dado, observa-se o apagamento da coda para a junção e formação de sílaba de estrutura canônica; e no último, a junção originando a formação de uma palavra de pé troqueu silábico, estrutura comum à significativa quantidade de palavra no português do Brasil.

#### **f) Aluno 6 (A6)**

A6 participou das 5 (cinco) coletas, produzindo 5 (cinco) textos espontâneos em que foram identificados 13 (treze) casos de hipersegmentação, 11 (onze) de hipossegmentação e nenhum dado híbrido, totalizando 24 (vinte e quatro) casos de segmentação não convencional, os quais estão expressos no Gráfico 6 a seguir.

**Gráfico 6: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A6**

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Apesar de não se ter uma divergência significativa de produtividade de dados entre os processos apresentados no gráfico 6, constata-se maior produtividade de ocorrências de hipersegmentação que de hipo nos textos de A6. Para identificação desses dados, note-se o Quadro 12.

**Quadro 12: Dados de hiper e hipossegmentação do A6**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	com segui (consegue) por que (porque) in sanameto (ensinamento)	matala (matá-la) acriança (a criança) poriso (por isso), ajente (a gente) porisso (por isso)
02	por quê (porque) com siensi (consciência) tava mos (estávamos) por que (porque)	serumano (ser humano) iai (e aí)
03	a chando (achando) de sisiperada (desesperada)	iai (e aí)
04	a contecer (acontecer) com versou (conversou)	agente (a gente)
05	fi co (fico) por que (por que)	agente (a gente) repondelo (respondê-lo) oconto (o quanto)

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O quadro acima mostra que A6 produziu maior quantidade de ocorrências de segmentação não convencional na primeira oficina. É relevante denotar que, nas oficinas seguintes, os erros correspondentes a esses processos foram reduzidos. Isto pode significar que,

apesar de os alunos terem sido incentivados a produzir textos espontâneos, livres de correção, A6 pode ter se monitorado mais à medida em que as oficinas foram acontecendo.

Nos dados de hipersegmentação ‘com segui’ (consegui), ‘com sienci’ (consciência) e ‘com versou’ (conversou), denota-se que A6 isola a primeira sílaba das palavras de conteúdo especificadas, porque supostamente esteja reconhecendo na sílaba ‘con’ a palavra gramatical ‘com’, preposição. Inclusive, essa constatação é ratificada pela forma como escreve, já que separa a primeira sílaba do restante das palavras, e ainda troca a coda ‘n’ por ‘m’, demonstrando assim que desconhece o emprego contextual de ‘m’ que se escreve antes de ‘p’ e ‘b’.

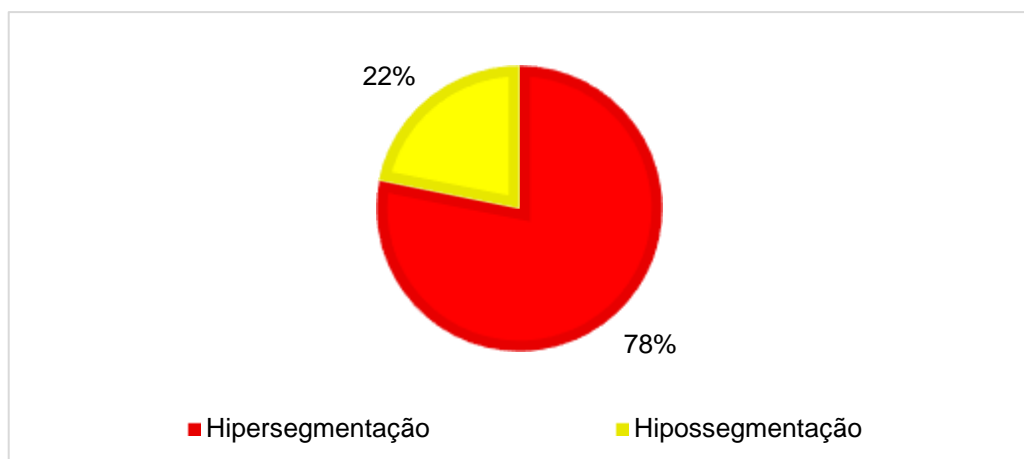
Quanto aos dados de hipossegmentação, identificaram-se duas tendências: a) as que juntam palavra gramatical a palavra de conteúdo como nos exemplos ‘acriança’ e ‘oconto’ e b) as que juntam palavra de conteúdo a palavra gramatical como em ‘matala’ e ‘respondelo’.

Analisando os dados mencionados, A6 demonstra dúvidas ao escrever: ora hipersegmenta palavras, reconhecendo sílabas como palavras gramaticais; ora hipossegmenta palavras gramaticais a palavras de conteúdo, não reconhecendo alguns segmentos como palavras.

#### g) Aluno 7 (A7)

A7 participou de 4 (quatro) das cinco coletas aplicadas e teve 4 (quatro) textos para análise de dados em que foram identificadas 18 (dezoito) ocorrências de hipersegmentação, 5 (cinco) de hipossegmentação, e nenhum dado híbrido, totalizando 23 dados de segmentação não convencional que seguem representados no gráfico 7.

**Gráfico 7: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A7**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico acima mostra a grande produtividade de ocorrências de hipersegmentação em relação aos dados de hipo. Fazendo uma comparação entre os dados de A7 com os de outros escreventes apresentados anteriormente, ele é o que mais apresenta exemplos de isolamento de sílabas por suposta semelhança a palavras gramaticais.

**Quadro 13: Dados de hiper e hipossegmentação de A7**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hiposegmentação
01	a dolecente (adolescente) a sim (assim) com tra (contra) pase a rem (passarem)	nagostei (não gostei) ucrime (o crime)
02	im portamte ( importante)	eum (é um)
03	<b>X</b>	<b>X</b>
04	e ra (era) dese perado (desesperado) a omde (aonde) com migo (comigo) cami ado (caminhando) a tentado (atentado) e u (eu), e la (ela) de pois (depois)	meuma (em uma)
05	es e (esse) por que, por quê (porque) ate ntar (atentar)	emuito (é muito)

Fonte: Pesquisa direta (2019).

O quadro 13, assim como o quadro do participante anterior, evidencia mais ocorrências de hipersegmentação que hipo. O maior número de dados dá-se na quarta coleta, na qual aparecem os seguintes casos de hipersegmentação: ‘e ra’, ‘dese perado’, ‘a omde’, ‘com migo’, ‘cami ado’, ‘a tentado’, ‘e u’, ‘e la’, ‘de pois’.

Nas ocorrências de hipersegmentação ‘a dolecente’, ‘a sim’, ‘com tra’, ‘a omde’, ‘com migo’, ‘a tentado’, ‘e u’, ‘e la’, ‘de pois’, acontece o isolamento das sílabas iniciais, as quais podem estar sendo identificadas como palavras gramaticais. Além disso, nos dados ‘a sim’, ‘a onde’, ‘a tentado’, ‘de pois’ os segmentos que ficam à direita ‘sim’, ‘onde’, ‘tentado’, ‘pois’, identificam-se com palavras que certamente foram reconhecidas pelo escrevente.

Nas ocorrências de hipo, observam-se três categorias: a) as que juntam palavra gramatical à palavra de conteúdo como em ‘ucrime’ (‘o crime’ artigo e verbo); b) as que juntam palavra de conteúdo à palavra gramatical como em ‘eum’ e ‘emuito’ (‘é um’ e ‘é muito’) são, respectivamente, verbo e artigo e verbo e conjunção; e c) as que juntam palavra gramatical à palavra gramatical como em ‘meuma’ (em uma’ preposição e artigo). Em relação ao exemplo

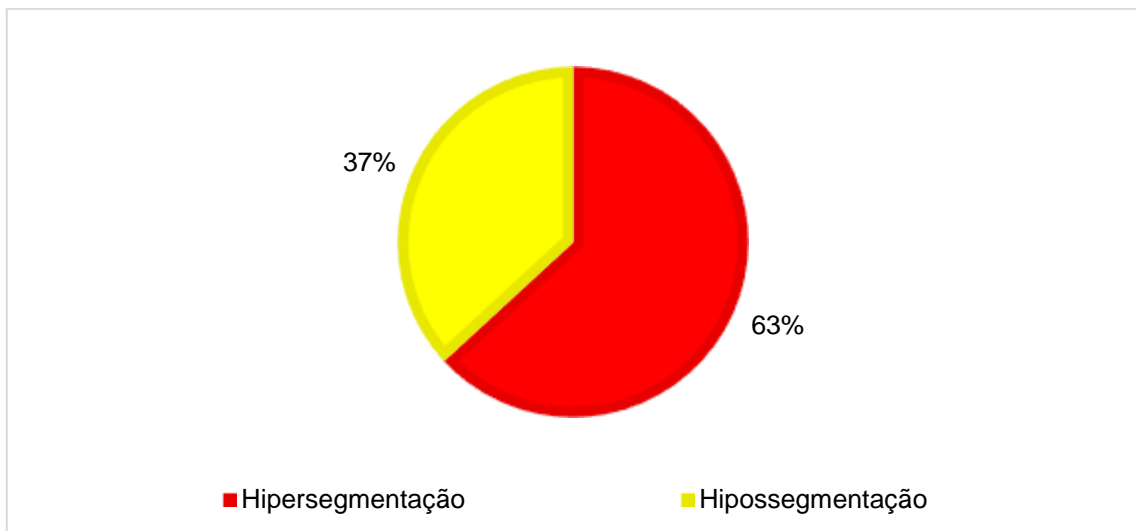
‘meuma’, identifica-se um dado incomum em relação às produções anteriores; porque, ao hipossegmentar, o aluno troca a preposição ‘em’ pela forma do pronome oblíquo ‘me’.

Ao analisar os textos produzidos por A7, tem-se a impressão de que há mais casos de hipersegmentação além dos apresentados no quadro 12, dada a forma como ele escreve certos segmentos leva a essa interpretação. No entanto, observando minuciosamente sua escrita, percebe-se que ele cria um espaço entre algumas letras e o próximo segmento. Um exemplo disso pode ser visto, quando A7 escreve o segmento consonantal ‘b’, fazendo apenas um afastamento e não uma separação indevida de sílabas.

#### **h) Aluno 8 (A8)**

A8 participou de quatro oficinas das cinco coletas e teve seus textos descritos com exceção do texto da quinta oficina, porque nele não houve produtividade de nenhum dos processos analisados. Nas produções, foram identificados 12 (doze) dados de hipersegmentação, 07 (sete) de hipossegmentação e nenhum híbrido, totalizando 20 (vinte) ocorrências de segmentação não convencional que foram representadas no gráfico 8 a seguir.

**Gráfico 8: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A8**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

Os dados do gráfico 8 denotam que as ocorrências de hipersegmentação são bem maiores que as de hipossegmentação, resultado que vem se mantendo desde a observação dos textos de A1, A5, A6 e A7 com características bem semelhantes.

Para demonstração, apresentam-se os tipos de segmentação identificados no quadro 14.

**Quadro 14: Dados de hiper e hipossegmentação do A8**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	do comentarios (documentário) femi nicidio (feminicídio 2 vezes) al mento (aumento) tam bém (também) co mente (comente)	porcausa (por causa) apergunta (a pergunta) porque (por que 2x) matala (matá-la)
02	X	X
03	a juda (ajuda) a creditaren (acreditarem) a fetando (afetando) a tenção (atenção) feik nils	
04	di vertido (divertido) a cabou (acabou)	mechamaram (me chamaram) agente (a gente)
05	S/O	S/O

Fonte: pesquisa direta (2019)

Em relação as ocorrências de hipersegmentação, chama-se atenção para a grafia das palavras ‘a juda’, ‘a creditarem’, ‘a fetando’, ‘a tenção’ e ‘a cabou’ bastante comum aos dados já identificados nos quais A8 isola a primeira sílaba das palavras iniciadas pelo segmento vocálico ‘a’, dando a impressão de que o escrevente pensa estar diante de artigo.

Os outros dados de hipersegmentação merecem destaque como ‘do comentarios’, ‘femi nicidio’ (2 vezes), ‘al mento’, ‘di vertido’, ‘tam bém’ e ‘co mente’. Em relação a primeira palavra, o aluno pode ter isolado a sílaba ‘do’ pensando estar diante da contração ‘do’. Quanto a palavra ‘femi nicidio’, é escrita duas vezes. Na primeira, observa-se claramente a criação do espaço, mas na segunda grafia, percebe-se que o escrevente teve dúvidas novamente quanto a esse suposto espaço, visto que deixa marcas de apagamento em seu texto. E sobre as palavras ‘al mento, e ‘co mente’, há a preservação da sílaba ao hipersegmentá-las e da criação de pés troqueus, estrutura comum de palavras no português do Brasil.

Nas ocorrências de hipossegmentação, tem-se a junção conforme as seguintes categorias: a) as que juntam um clítico à palavra de conteúdo como em ‘porcausa’ e ‘apergunta’; as que juntam palavra de conteúdo à palavra gramatical ou o contrário como, por exemplo, ‘matala’ e ‘mechamaram’, estruturas bastante comuns nos textos de outros participantes.

Quanto aos dados ‘agente’ e ‘porque’, o contexto em que o aluno escreveu essas palavras permite perceber que A8 pretendia grafar ‘a gente’ e ‘por que’, no entanto, hipossegmentou-as. Em relação a ‘porque’, o comum, em todas as outras descrições, é a alta

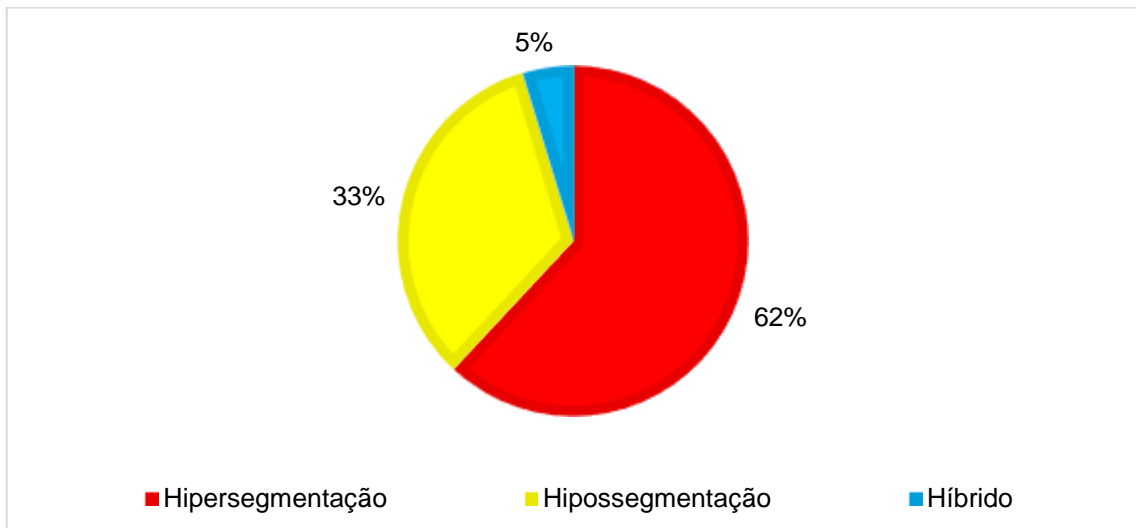
produtividade da expressão ‘por que’ em qualquer contexto, no entanto A8 faz o contrário, emprega a expressão ‘por que’ em vez da conjunção ‘porque’. Como há quatro formas de grafia acerca dessa palavra, o aluno acaba sentindo-se confuso quanto aos diferentes empregos.

### i) Aluno 9 (A9)

A9 participou de quatro das cinco coletas de dados e teve quatro textos analisados em que foram identificados 17 (dezesete) ocorrências de hipersegmentação, 07 (sete) de hipossegmentação e 01 (um) híbrido, totalizando 21 dados de segmentação não convencional.

Os dados detalhados foram representados percentualmente no gráfico 9 a seguir.

**Gráfico 9: Dados percentuais de hiper, hipossegmentação e híbrido de A9**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

Percebe-se pelos percentuais apresentados no gráfico 9 que se repete a prevalência dos casos de hipersegmentação, resultado que vem se mantendo com o decorrer das descrições e para melhor identificá-los, veja-se o quadro 15.

**Quadro 15: Dados de hiper e hipossegmentação do A9**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	conti nuar (continuar) a gridida (agredida) a panhava (apanhava) c onti nuar (continuar) a panhando (apanhando) tam bem (também) por que (porque)	poriço (por isso) porcalsa (por causa) aulongo (ao longo) ofim (o fim)

02	maos tratos (maostratos) por que (porque 5x)	concerzeza (com certeza) mautatalos (maltratá-los)
03	a tenção (atenção) por que (porque) in vertiga (investigar)	S/O
04	andan do (andando) on diir (onde ir)	praca (para cá) on diir (onde ir)
05	X	X

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O quadro 14 mostra que A9 produziu 13 dados de hipersegmentação, sendo que a grande maioria dos casos segue o padrão de separação da primeira sílaba quando esta se assemelha a uma palavra gramatical como, por exemplo, em ‘a gridida’, ‘a panhava’ e ‘a panhando’.

Em palavras como: ‘tam **bem**’, ‘**andan do**’ e ‘**maos tratos**’ ocorrem separações de sílabas que lembram palavras integrantes ao léxico do aluno, como se observa nos segmentos destacados. Quanto a palavra ‘maos tratos’ trata-se de um substantivo composto ligado por hífen, no entanto o aluno não tem noção sobre uso do hífen nesse contexto, então ele hipersegmenta bem na posição em que caberia o sinal gráfico.

Quanto às ocorrências de hipo, foram identificados estes sete dados: ‘poriço’, ‘porcalsa’, ‘aulongo’, ‘ofim’, ‘concerzeza’, ‘mautatalos’ e ‘praca’. Nesses dados, nota-se a predominância da junção de um clítico à palavras de conteúdo como em ‘poriço’, ‘porcalsa’, ‘aulongo’, ‘ofim’ e ‘praca’. Essa possível motivação para hipo vem se confirmando ao longo da identificação de ocorrências em textos anteriores.

Na escrita de ‘poriço’, acredita-se que a motivação seja fonética, haja vista a grafia idêntica ao modo como essas palavras são realizadas na oralidade, observa-se também que essa junção revela uma tendência típica da LP em formar sílabas canônicas de estrutura CV, já que a palavra ‘por’ termina com consoante, e a palavra ‘isso’ se inicia com vogal, apresentando assim contexto favorável a esse tipo de escrita.

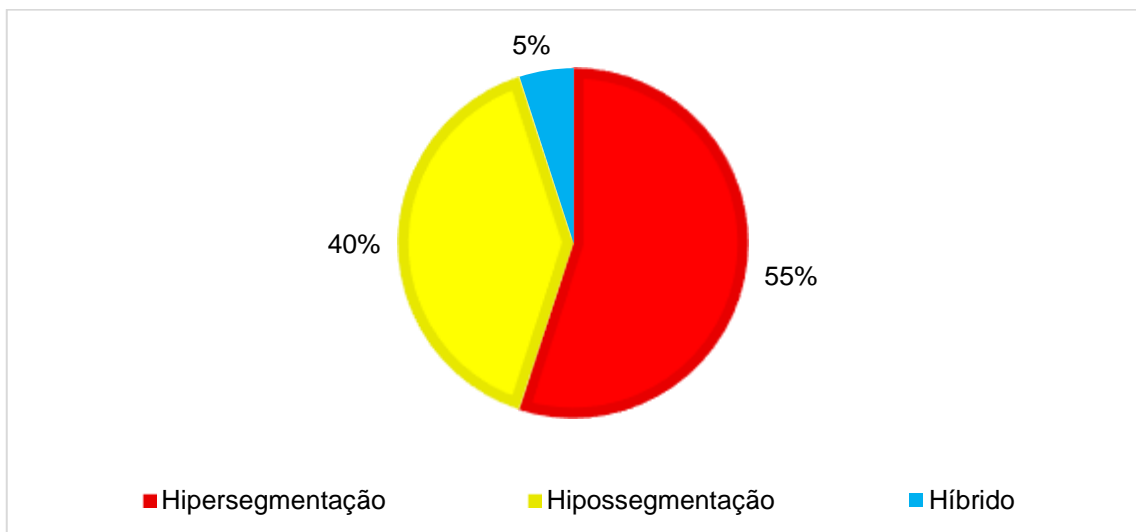
No caso da segmentação ‘on diir’, identifica-se a formação de um dado híbrido em que o aluno insere um espaço após a primeira sílaba do vocábulo ‘onde’ e depois junta seu restante à palavra ‘ir’. Constata-se uma situação bem peculiar, visto que analisando as fronteiras das palavras ‘ondi’ e ‘ir’, percebe-se a presença de vogais idênticas, no entanto a primeira mais fraca por ser pós-tônica e a segunda a forte, logo a tônica. Sendo assim, a vogal mais fraca deveria ter sido apagada, todavia o aluno mantém as duas; ocorrendo, assim, um processo de ressilabação incomum ao que se tem observado.



### j) Aluno 10 (A10)

A10 participou das cinco coletas de dados que foram executadas e teve seus cinco textos analisados em que se identificaram 11 (onze) dados de hipossegmentação, 8 (oito) de hipersegmentação e 1 (um) de híbrido, totalizando 20 ocorrências de segmentação não convencional. Veja-se o gráfico 10 em que se apresentam esses dados percentualmente.

**Gráfico 10: Dados percentuais de hiper, hipossegmentação e híbridos de A10**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

Em relação ao gráfico 10, observam-se que os dados de hipersegmentações novamente são mais recorrentes que os de hipossegmentação e para melhor descrição desses exemplos, apresentam-se as ocorrências desses processos detalhadas no quadro 16.

**Quadro 16: Dados de hiper e hipossegmentação do A10**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	res peito (respeito) bom nito (bonito) a gora (agora)	uzomi (os homens) etão (é tão) uotro (um outro)
Híbrido	u zomi (os homens)	u zomi (os homens)
02	mau tradaro (maltrataram) a sunto (assunto) em potram (importam) a toro (adoro)	tomudo (do mundo)
03	S/O	averdade (a verdade)
04	a gredita (acredita)	amosa (a moça)
05	a gresivo (agressivo) i so (isso), por que (porque)	endias (em dias) pufavo / pofavo (por favor)

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O quadro acima mostra que o participante produziu tanto hiper quanto hipossegmentação em todos os textos, com exceção da primeira oficina em que se destacou um dado híbrido – presença dos dois tipos de segmentação estudados numa mesma palavra.

Em relação aos dados de hipersegmentação, há uma predominância do isolamento de sílabas principalmente iniciais que se assemelham a palavras gramaticais como artigo e preposição conforme se ver nos exemplos ‘**a** gora’, ‘**a** sunto’, ‘**em** portam’, ‘**a** toro’, ‘**a** gredita e ‘**a** gressivo’. Outra constatação é que, nos quatro primeiros exemplos, A10 ao criar um espaço não existente no interior dessas palavras, produz pés binários do tipo troqueu silábico, estrutura bem característica de palavras no português do Brasil.

Em ‘res **peito**’ e ‘**bom** nito’, observa-se, nos segmentos destacado, que o restante da palavra hipersegmentada tanto à direita quanto à esquerda se parecem com palavras bem conhecidas pelo aluno. No momento da dúvida, haja vista que o texto é espontâneo e o aluno, sem o tempo necessário para revisão, pode ter se apoiado no conhecimento das palavras de conteúdo ‘peito’ e ‘bom’.

Quanto aos dados de hipo, foram identificadas as ocorrências ‘**uzomi**’, ‘**averdade**’, ‘**amosa**’, ‘**tomudo**’, ‘**emdias**’, ‘**pufavor**’ e ‘**pofavor**’ em que se verifica a junção de palavras gramaticais à palavras de conteúdo. Como já foi observado em outras descrições, a maioria dos participantes aparentam não reconhecer certos vocábulos monossilábicos como palavras, por isso junta-os a outras palavras, porque possivelmente as interpretem como sílabas.

Na tentativa de escrever ‘do mundo’, o aluno segmenta ‘tomudo’. Não há confusão entre ‘mundo’ e ‘mudo’. Segundo o contexto, a expressão é ‘mundo’, a questão é que A10 apaga a coda ‘n’ da sílaba ‘mun’, formando assim uma palavra construída por sílaba canônica CV, estrutura primeiramente aprendida na alfabetização. Nos exemplos ‘pufavor’ e ‘pofavor’, observa-se que, na extremidade da palavra gramatical ‘por’, A10 apaga novamente outro de tipo de coda, neste caso ‘r,’ modificando a estrutura da primeira sílaba, para a canônica CV, processo bastante comum em muitas palavras presentes em seus textos.

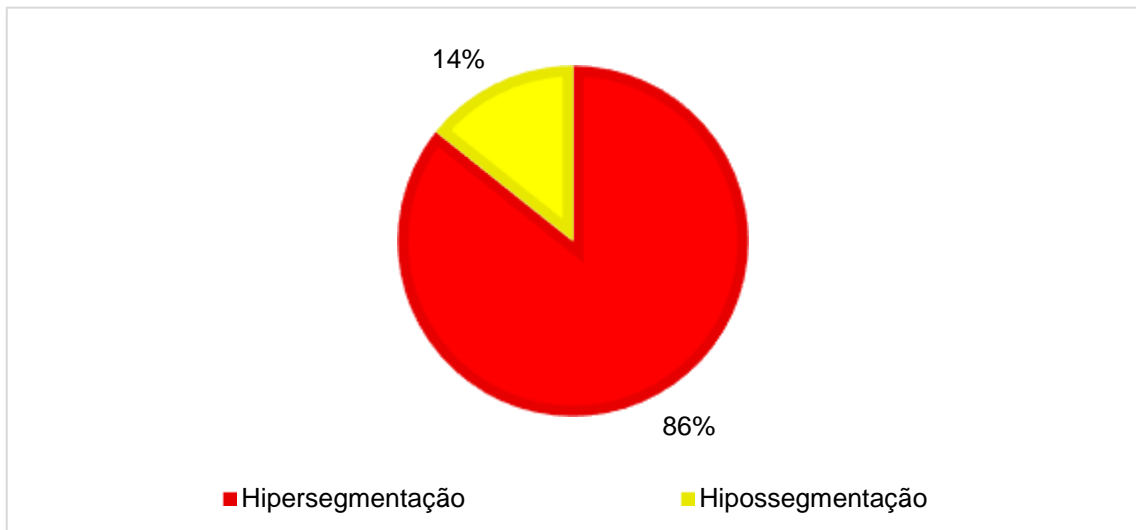
Em ‘u zomi’ (os homens), identifica-se a ocorrência simultânea dos dois processos estudados numa mesma palavra – dado híbrido. Primeiramente se observa a hipersegmentação, uma vez que o escrevente separa a coda ‘s’ do artigo; e depois a hipossegmentação já que junta essa coda à palavra adjacente ‘omi’, (homens). Faz-se relevante notar que o aluno supostamente escreve alguns segmentos tanto vocálicos como consonantais da forma como pronuncia, como se pode ver em ‘u zomi’. Essa possível constatação justifica-se por conta da neutralização da vogal no artigo ‘os’ para ‘u’ além da pronúncia da coda ‘s’ com o som de /z/ entre vogais.

Os textos de A10 apresentam muitos dados relativos a outros processos fonológicos que nesse momento não são foco desta pesquisa, no entanto juntos a ocorrências dos processos analisados, permitem constatar que o escrevente precisa de bastante orientação acerca da ortografia convencional da Língua Portuguesa.

### k) Aluno 11 (A11)

A11 participou das 5 (cinco) oficinas de produção de texto que foram executadas para coletas de dados e teve 5 (cinco) textos analisados nos quais foram identificados 12 (doze) casos de hipersegmentação, 02 (dois) de hipo e nenhum dado híbrido. Essas ocorrências seguem percentualmente apresentadas no gráfico a seguir.

**Gráfico 11: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A11**



Fonte: pesquisa direta (2019)

O gráfico 11 ratifica um resultado que vem chamando atenção pela recorrência de dados nos textos produzidos pelos participantes deste estudo: a prevalência de inserção de espaços indevidos em palavras – hipersegmentação. A seguir, o quadro 17 corrobora essa constatação.

**Quadro 17: Dados de hiper e hipossegmentação do A11**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hiposegmentação
01	com migo (comigo)	naora (na hora)
02	por que 3x (porque)	S/O
03	em ventam (inventam) a sim (assim), por que (porque)	evai (e vai)
04	a onde (aonde), em tão (então) de sermos (dissermos)	agente (a gente)
05	por que (porque)	agente 2x (a gente)

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Pelas palavras demonstradas no quadro 16, notam-se dados semelhantes aos recorrentes nos textos dos participantes anteriores – o isolamento de sílabas iniciais que se assemelham a palavras gramaticais como em: ‘**com** migo’, ‘**em** ventam’, ‘**em** tão’, ‘**de** semos’ e ‘**a** sim’. Analisando as sílabas isoladas à esquerda, percebem-se que elas podem estar sendo confundidas com, respectivamente, as preposições ‘com’, ‘em’, ‘de’; e o artigo ‘a’.

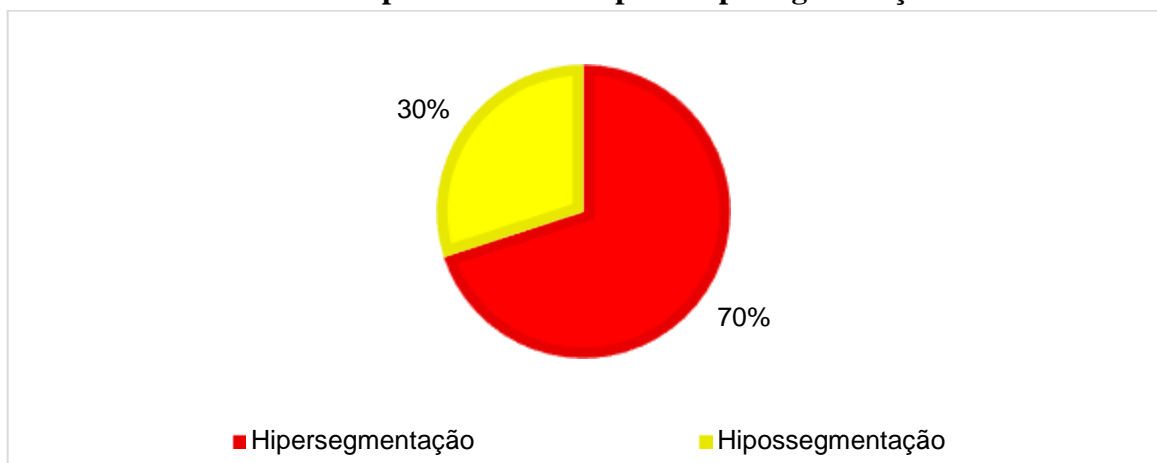
Quanto aos dados de hipossegmentação, já é possível constatar, segundo outros exemplos já analisados, que uma significativa quantidade de palavras escritas pelos participantes apresenta a junção de palavras gramaticais à palavras de conteúdo como em ‘**na**ora’ (na hora) e ‘**e**vai’ (e vai).

A forma de escrita do dado ‘agente’ substituindo a forma ‘a gente’ também é outra grafia que apareceu significativamente nas produções dos participantes, no entanto menos que a grafia de ‘por que’. Como já foi inclusive comentado anteriormente, essa palavra apresenta-se no léxico da LP como uma palavra que apresenta variação de formas, então para empregá-la adequadamente, o escrevente precisa atentar para seu significado e função dentro do texto. Como essas informações ainda não estão bem compreendidas pelo escrevente, ele emprega essas palavras, na maioria das vezes, de maneira inadequada.

### 1) Aluno 12 (A12)

A12 participou de 04 (quatro) das 5 (cinco) coletas e teve 4 (quatro) textos analisados. Nesses textos foram identificados 14 (quatorze) dados de hipersegmentação, 06 (seis) de hipo e nenhum híbrido, totalizando 20 ocorrências de segmentação não convencional. Esses dados estão representados no gráfico 12 a seguir.

**Gráfico 12: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A12**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico acima apresenta maior produtividade de dados de hipersegmentação em relação aos dados de hipossegmentação. Desde a descrição dos dados de A7, esse resultado vem se confirmando e para visualização segue-se a especificação das ocorrências no quadro 18.

**Quadro 18: Dados de hiper e hipossegmentação do A12**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	a conda (acorda) de mais (demais) por que (porque) a gredi (agredir)	ajente (a gente)
02	por que (porque 4x) mal tratar (maltratar) mal tratado (maltratado) mal tratava (maltratava)	S/O
03	por que (porque) em formação (informação) inter nete (internet)	porenzeblo (por exemplo) porezebo (por exemplo)
04	por que (porque)	icima (em cima), ajente (a gente) lavem (laven)
05	x	X

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Sobre os dados de hipersegmentação, constatam-se novamente ocorrências relacionadas ao isolamento de palavras que se assemelham a palavras gramaticais como, por exemplo, ‘a conda’ (acorda), ‘a gredi’ (agredi) e ‘de mais’ (demais). Nas duas primeiras, constata-se a recorrência do isolamento da forma ‘a’, semelhante ao artigo definido ‘a’; na segunda palavra, veem-se que as sílabas isoladas tanto à direita quanto à esquerda são análogas aos vocábulos preposição e advérbio (de e mais) bem comuns ao repertório linguístico do aluno.

Outro dado que merece destaque é a escrita das palavras ‘mal tratar’ (maltratar), ‘mal tratado’ (maltratado), ‘mal tratava’ (maltratava) e ‘inter nete’ (internet). Em relação as três primeiras, A12 insere um espaço justamente na extremidade em que se separam as palavras ‘mal’ e ‘tratar’ (respectivamente advérbio e verbo) – certamente, por reconhecê-las como palavras isoladas e não como um substantivo composto. No dado ‘inter nete’, o espaço é inserido entre o prefixo ‘inter’ e a palavra ‘nete’, acredita-se que o escrevente pensa estar diante de uma palavra quando escreveu o prefixo ‘inter’, possivelmente, por apresentar duas sílabas. Além disso, o aluno acrescenta, após a forma em inglês ‘net’, o segmento vocálico ‘e’, tornando

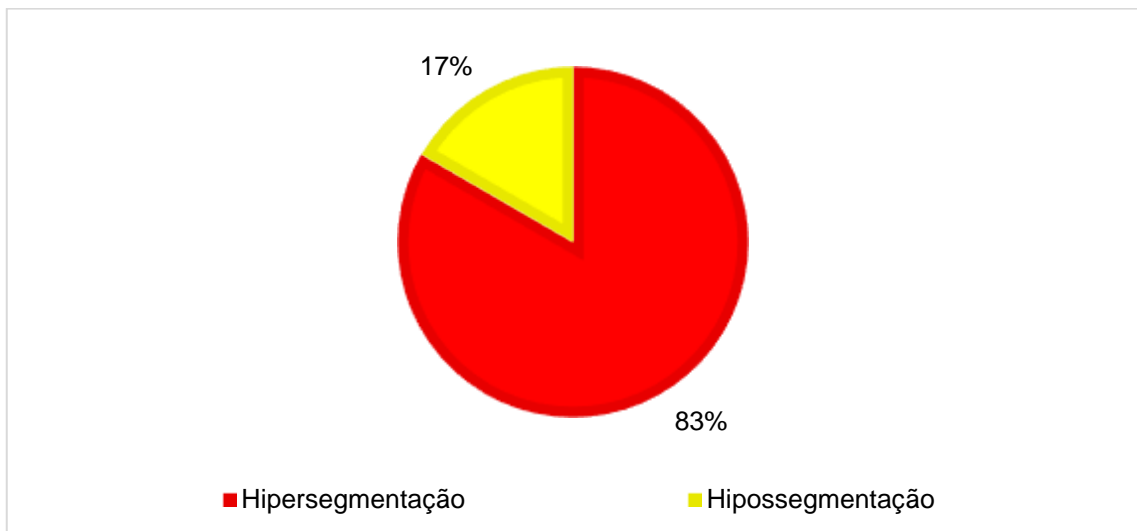
uma palavra da LP, já que forma uma outra sílaba, regularizada, conforme a escrita de palavras em sua língua.

Sobre os casos de junção, constata-se a influência das palavras gramaticais que têm causado dúvidas a este aluno. Nas ocorrências de hiper, A12 reconhece a primeira sílaba de certas palavras como um vocábulo e isola-as; já nas ocorrências de hipo, A12 junta palavras gramaticais a palavras de conteúdo, possivelmente, por considerá-las parte integrante destas como se pode ver em ‘lavem’ (laven), ‘porenzeblo’ (por exemplo), ‘porezebo’ (por exemplo) além de ‘icima’ (em cima) e ‘ajente’ (a gente). Essas duas últimas expressões apresentam outras grafias, o que acaba causando confusão quanto ao emprego.

### m) Aluno 13 (A13)

A13 participou das cinco coletas e teve todos os seus textos analisados nos quais se encontram 7 (sete) casos de hiper, apenas 02 (dois) exemplos hipo e nenhum caso de híbrido, totalizando 9 (nove) ocorrências de segmentação não convencional. Para visualização, apresenta-se o gráfico percentual das segmentações de A13, configurando-se da seguinte forma:

**Gráfico 13: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A13**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico acima evidencia um resultado observado na maioria das descrições já apresentadas: a prevalência de dados de hipersegmentação em relação aos de hipossegmentação. Apesar dessa semelhança, A13 apresenta uma redução desses dados se

comparados a descrições anteriores, por exemplo, apenas duas ocorrências de hipo, como pode ser observado no quadro 19.

**Quadro 19: Dados de hiper e hipossegmentação do A13**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	nem uma (nehuma) o correm (ocorrem) a o (ao)	S/O
02	mau-tratar (maltratar) por que 3x (porque) nem um 2x (nenhum)	serumano (ser humano)
03	com partilha (compartilha)	S/O
04	S/O	iai (e aí)
05	S/O	S/O

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Ao hipersegmentar as palavras ‘nem uma’, ‘nem um’, a intenção do aluno era escrever as palavras ‘nenhum’ e ‘nenhuma’ (ambos pronomes indefinidos), no entanto houve a criação de espaço indevido entre as sílabas dessas palavras, talvez por essas sílabas se assemelharem a palavras gramaticais. O apagamento do ‘nh’ e sua substituição pelo segmento ‘m’ resultou na suposta formação das palavras gramaticais: ‘nem’, ‘uma’, e ‘um’.

Em relação a ‘o corre,’ e ‘com partilha’, A13 parece isolar, à esquerda, palavras gramaticais ‘a’ e ‘com’ e, à direita, palavras de conteúdo ‘corre’ e ‘partilha’. Esse reconhecimento das palavras gramaticais confundidas com um possível artigo ou preposição foram bastante recorrentes nos dados desta pesquisa.

Sobre a hipersegmentação ‘a o’, em vez da combinação de artigo com preposição ‘ao’, constata-se que essa grafia apareceu somente nos dados de A13, e possivelmente, foi motivada pela semelhança a palavras gramaticais.

Nos dados de hipossegmentação, identificaram-se ‘serumano’ e ‘iai’. Na primeira, observa-se a junção de duas palavras de conteúdo ‘ser’ e ‘humano’, dois substantivos que quando emitidos, parecem estar unidos numa cadeia contínua de fala. Essa possível condição pode favorecer a ausência de espaço que há entre essas palavras na escrita. Quanto ao segundo dado ‘iai’, constata-se, pelo contexto de escrita, que a intenção do aluno era empregar a conjunção ‘e’ seguida da expressão ‘aí’ também usada como conjunção, indicando continuidade, muito empregada principalmente na oralidade. Pode ser que A13 não tenha feito a pausa entre essas palavras, então esse contexto acabou favorecendo a junção entre as palavras de conteúdo.

#### n) Aluno 14 (A14)

A14 participou das 5 (cinco) coletas e teve seus 5 (cinco) textos descritos. Neles encontram-se apenas 09 (nove) casos de hipersegmentação, e nenhum de hipossegmentação e híbrido. Esses dados estão representados no gráfico 14.

**Gráfico 14: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A14**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico 14 mostra que houve 100% de produção de hipersegmentação. Em relação aos outros textos produzidos para esta análise, A14 é o único estudante selecionado que praticou apenas dados desse processo que seguem especificados no quadro 20.

**Quadro 20: Dados de hiper e hipossegmentação do A14**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	em gau (igual)	S/O
02	por que (duas vezes) a comtece (acontece)	S/O
03	tam bem (também) ver dade (verdade)	S/O
04	peque no (pequeno) esta va (estava) por que (porque)	S/O
05	res peito (respeito)	S/O

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O quadro acima mostra que A14 produziu apenas dados de hipersegmentação em todas as coletas. A quantidade desses dados oscila à medida que o estudante escreve os textos, já que



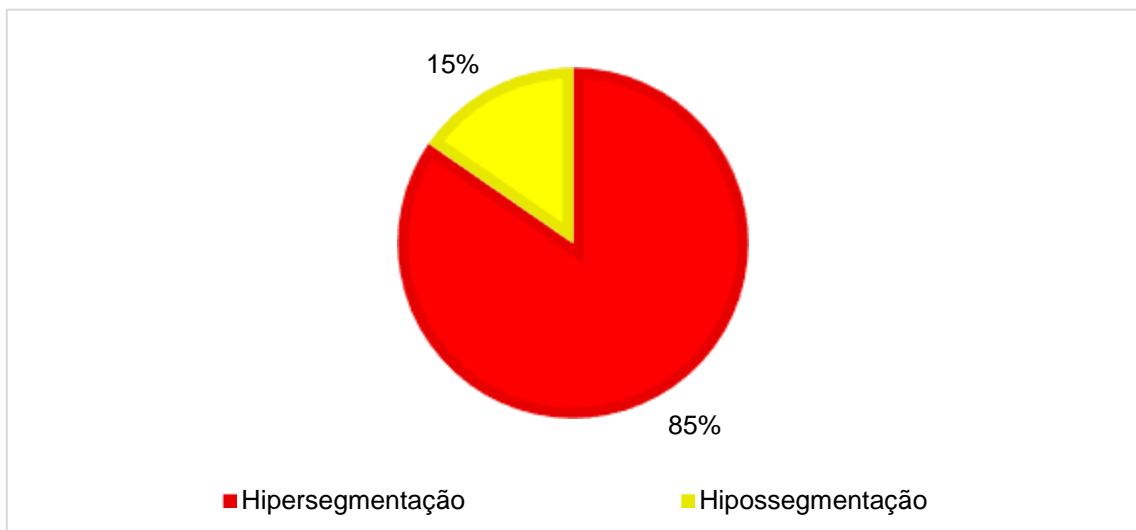
há produção de um dado na primeira coleta, dois na segunda e na terceira, três na quarta e somente um na quinta.

Análogos aos dados já verificados, observaram-se dois tipos de dados: a) palavras que tiveram tanto a primeira quanto a última sílaba isolada por possivelmente se assemelhar a palavras gramaticais como nos dados ‘**em** gau’, ‘**a** comtece’ e ‘peque **no**’ e; b) palavras com sílabas isoladas que, aparentemente, similar a palavras de conteúdo como, por exemplo, ‘tam **bem**’, ‘res **peito**’, ‘**ver** dade’ e ‘**esta** va’. Em relação aos dados destacados em (b), notam-se que esses segmentos foram confundidos com palavras comuns ao repertório linguístico do aluno.

#### o) Aluno 15 (A15)

A15 participou de 4 (quatro) das 5 (cinco) coletas realizadas nas quais foram encontradas 11 (onze) ocorrências de hipersegmentação e 2 (duas) de hipo, totalizando 13 (treze) dados de segmentação não convencional.

**Gráfico 15: Dados percentuais de hiper e hipossegmentação de A15**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

A15, último aluno selecionado para descrição dos dados, também produziu mais ocorrências de hipersegmentação que hipo, confirmando-se então que palavras com espaço indevido foram as mais produtivas pelos participantes desta pesquisa. Para identificação das ocorrências, esses dados foram apresentados no quadro 21.

**Quadro 21: Dados de hiper e hipossegmentação do A15**

Oficinas/textos	Hipersegmentação	Hipossegmentação
01	a sustado assustado) a contecendo (acontecendo) a vó (avó) maus tratos (maus-tratos) por que (porque)	S/O
02	maus tratos (maus-tratos)	agente (a gente)
03	a travessa (atravessa) a tropelou (atropelou)	oque (2 vezes)
04	a chamos achamos) de pois (depois) a conteceu (aconteceu)	S/O
05	X	X

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Sobre as ocorrências de hipersegmentação que representaram a maioria dos casos produzidos nos textos de A15, constataram-se duas tendências: a) uma em que se isola a primeira sílaba por possível similaridade à palavra gramatical ‘a’ (artigo) como nos exemplos: ‘**a** sustado’, ‘**a** contecendo’, ‘**a** travessa’, ‘**a** tropelou’, ‘**a** chamos’, ‘**a** conteceu’; b) e outra em que se separam duas sílabas por provável semelhança a palavras de conteúdo como nos exemplos: ‘**maus tratos**’ e ‘**de pois**’.

Em relação à forma de escrita de ‘por que’, enfatiza-se que aparece em praticamente todas as produções. Isso leva à constatação de que quase todos os alunos ainda têm dúvidas acerca tanto do uso da conjunção ‘porque’ como das outras realizações dessa palavra.

Em relação aos dados de junção indevida de palavras, verificam-se apenas duas ocorrências ‘**oque**’ e ‘**agente**’. A escrita da segunda até se justifica, uma vez que essa dúvida dá-se devido há outra forma de escrita – ‘a gente’ – pronome pessoal. Diante dessas formas, que, na oralidade, representam-se da mesma forma, é comum que o escrevente confunda sua escrita enquanto não compreender os significados e usos de ‘agente’ e ‘a gente’.

Após a descrição individualizada dos dados por aluno, constataram-se que as ocorrências são bem comuns, eles isolam tanto a primeira quanto a última sílaba, mas principalmente a primeira sílaba de palavras iniciadas por vogais, talvez, por suposta semelhança com artigos, depois preposições e por último, pronomes oblíquos e conjunções. Dois participantes apresentaram em seus textos os dois extremos, um bastante hipossegmentado e outro hipersegmentado, revelando muitas dúvidas em relação ao reconhecimento de certas classes de vocábulos como palavras. Embora esses alunos estejam no início do EF ano finais, tenham ainda muitas oportunidades de letramento para que esse quadro se altere, faz-se

imprescindível atenção a esse tipo de escrita, já que a quantidade e a características das ocorrências são bem significativas.

Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um quadro geral com dados da produtividade dos processos identificados nos textos de todos os participantes.

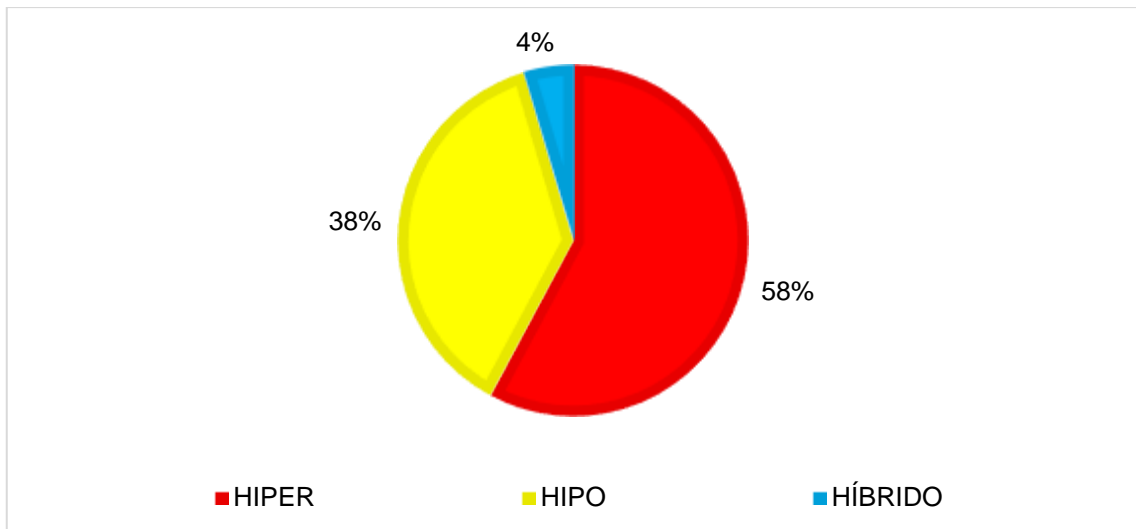
**Quadro 22: Quadro geral da produtividade por coleta de dados**

Oficinas	Processos	Alunos														
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
Oficina 1	Hiper	8	2	4	X	4	7	4	6	7	3	1	4	3	1	5
	Hipo	3	6	5	X	10	7	2	5	4	3	1	1	s/o	s/o	s/o
	Híbrido	1	s/o	s/o	X	2	s/o	s/o	s/o	s/o	1	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o
Oficina 2	Hiper	8	2	5	X	X	4	1	X	6	4	3	4	6	3	1
	Hipo	4	6	2	X	X	2	1	X	2	1	s/o	s/o	1	s/o	1
	Híbrido	1	s/o	s/o	X	X	s/o	s/o	X	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o
Oficina 3	Hiper	8	3	4	X	4	2	X	5	3	s/o	3	3	1	2	2
	Hipo	1	2	2	X	4	1	X	s/o	s/o	1	1	2	s/o	s/o	1
	Híbrido	1	s/o	s/o	X	s/o	s/o	X	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o
Oficina 4	Hiper	X	s/o	2	6	5	2	9	2	2	1	3	1	s/o	3	3
	Hipo	X	2	4	6	5	1	1	2	s/o	1	1	3	1	s/o	s/o
	Híbrido	X	s/o	s/o	4	1	s/o	s/o	s/o	1	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o	s/o
Oficina 5	Hiper	3	s/o	1	X	3	2	4	s/o	X	3	1	X	s/o	1	X
	Hipo	6	2	2	X	5	3	1	s/o	X	2	2	X	s/o	s/o	X
	Híbrido	4	s/o	s/o	X	s/o	s/o	s/o	s/o	X	s/o	s/o	X	s/o	s/o	X

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O quadro 22 apresenta o quantitativo geral por oficina e dados de hiper, hipo e híbridos identificados nos 65 (sessenta e cinco) textos produzidos pelos 15 (quinze) alunos selecionados. Das 5 (cinco) oficinas de leitura e produção textual, 7 (sete) alunos participaram de todas, mas o restante, 8 (oito), faltou a uma das oficinas com exceção de A4 que não participou de três delas. Para demonstração percentual dos dados, apresenta-se o gráfico 16.

**Gráfico 16: Percentual geral de segmentações não convencionais**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

O gráfico 16 apresenta, em percentuais, o quantitativo geral das ocorrências dos processos estudados após análise dos 65 (sessenta e cinco) textos descritos nos quais foram identificados o total 202 (duzentos e dois) casos de hipersegmentação - inserção de espaço em palavras - correspondendo a 58% dos dados encontrados; 132 (cento e trinta e dois) dados de hipo – junção de palavras de forma indevida - correspondendo a 38% dos dados; e 16 (dezesesseis), de híbrido – ocorrência simultânea de hiper e hipo numa mesma palavra – correspondendo a 4% dos casos.

Diante dos resultados apresentados, constatou-se que, tanto na maioria das descrições individuais como no geral, houve prevalência de dados hipersegmentados, resultado semelhante aos encontrados por Pimentel (2016) quando analisou ocorrências de hipo e hipersegmentação sob a influência da hierarquia prosódica em textos de alunos do 6º ano.

Para complementar a identificação e a descrição dos dados já referidos, apresenta-se a análise das ocorrências em três seções em que se apresentam e caracterizam os casos de hipo, hipersegmentação e híbrido classificados por tipo de palavras.

## **6.2 Análise dos dados de escrita não convencional e sua relação com os constituintes prosódicos**

Nesta seção, analisam-se os dados mais significativos identificados nos textos dos quinze alunos participantes desta pesquisa. Esses casos estão organizados não mais por participantes como na seção anterior, mas de acordo com o tipo de palavra que se originou após a formação de ocorrências dos processos hipossegmentação, hipersegmentação e híbrido, sendo

em seguida categorizados em subgrupos afins de acordo com a variável linguística tipo de palavra: a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical; d) palavra fonológica + palavra fonológica.

### 6.2.1 Dados de hipossegmentação e os constituintes prosódicos

A ausência de espaços em branco em locais não previstos pelas convenções ortográficas foi considerada como critério para interpretar que o escrevente analisou a cadeia fônica como uma única unidade prosódica.

Em relação aos dados de hipossegmentação identificados nos textos dos participantes desta pesquisa, perceberam-se como mais relevantes as noções de palavra fonológica e grupo clítico. Ou seja, nos segmentos hipossegmentados, evidenciou-se que o grupo clítico (C) é analisado como uma palavra prosódica ( $\omega$ ), como, por exemplo, “ucrime” em que o clítico “o” é interpretado como parte da palavra fonológica “crime” ( $\omega$ ).

Para identificação das ocorrências de hipossegmentação, apresenta-se o quadro 23 em que se expõe a subclassificação dos dados conforme os seguintes tipos de palavras: a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical; d) palavra fonológica + palavra fonológica.

**Quadro 23: Dados de hipossegmentações identificados por tipo de palavra**

Tipo de palavras e exemplos	Quantidade
a) Palavra gramatical + palavra fonológica: (cl + $\omega$ > $\omega$ ) Exemplos: aviolençia (a violência), ucrime (o crime), ofim (o fim), naora (na hora), concerteza (com certeza), emdias (em dias), silargol (se largou).	51
b) Palavra fonológica + palavra gramatical: ( $\omega$ + cl > $\omega$ ) Exemplos: bopara (boa para), verno (ver no), cailda (caiu da), riudo (rio do).	11
c) Palavra gramatical + palavra gramatical: (cl + cl > $\omega$ ) Exemplos: quenem (que nem), oque (o quem), quiu (que o).	13
d) Palavra fonológica + palavra fonológica: ( $\omega$ + $\omega$ > $\Phi$ ) Exemplos: sabunita (são bonita), vabate (vai bater), minhamãe (minha mãe), nuncativesse.	25

Fonte: Pesquisa direta (2019)

O quadro 23 mostra que, nos casos mais produtivos de hipossegmentação, há formação de um tipo de palavra que é constituído de palavra gramatical ou clítico<sup>8</sup> associado à palavra fonológica (cl + ω > ω).

Os dados destacados no quadro 23 evidenciam que palavras gramaticais apresentam-se como elementos que merecem bastante atenção uma vez que estão constituindo a maioria dos tipos de palavras formadas nesse processo. Essa constatação leva a suposição de que as palavras gramaticais ou clíticos aparentam ser um aprendizado demasiado complexo aos alunos em fase de aquisição da modalidade escrita da língua. Sobre essa verificação, Cunha (2004) defende que um dos fatores que contribui para a grande produtividade de hipossegmentações nessa fase corresponde ao fato de as crianças apresentarem dificuldades em reconhecer como palavras vocábulos constituídos por uma ou duas letras, o que acabou contribuindo para que esses escreventes fizessem a junção de palavra gramaticais ou clíticos a palavras adjacentes.

Essa dificuldade em reconhecer a palavra gramatical como autônoma não se particulariza apenas aos alunos em fase de aquisição da escrita. Como se pode notar pelos dados coletados nesta pesquisa, os participantes desse estudo não estão mais nessa fase, no entanto ainda revelam essa dificuldade.

A seguir, apresentam-se os dados referentes a junção de palavras segundo o tipo de palavra formada: palavra gramatical + palavra fonológica.

#### a) Palavra gramatical + palavra fonológica

Como destacado anteriormente, as ocorrências referentes à estrutura palavra gramatical + palavra fonológica (cl + ω > ω) foi o tipo de hipossegmentação mais recorrente nos textos espontâneos produzidos pelos participantes desta pesquisa. Dessa forma, apresentam-se alguns exemplos representativos desse tipo de palavra e em seguida sua interpretação.

(1)

a. **oconto** (o quanto)

b. **amosa** (a moça)

c. **aminha** (a minha)

d. **narua** (na rua)

e. **cearepende** (se arrepende)

f. **silargol** (se largou)

g. **milevo** (me levou)

h. **pufavo** (por favor)

---

<sup>8</sup> Nesse estudo, os clíticos estão representados pelos monossílabos átonos, como por exemplo, os artigos: o(s), a(s) e as suas possíveis contrações: do (de+o), da (de+a), no (em +o); algumas conjunções: e, ou, mas, pois; pronomes pessoais do caso oblíquo: me, te, se, o(s), a(s); algumas preposições: em, de, por, com, para.

Analisados os dados em (1), observaram-se a formação de duas sequências de estruturas: palavras fonológicas e grupos clíticos, respectivamente. A primeira sequência de dados corresponde a palavras fonológicas, isto é, palavras que apresentam acento primário; e a segunda a grupos clíticos, unidade prosódica constituída por um ou mais clíticos e uma única palavra de conteúdo.

De acordo com estudos desenvolvidos pela fonologia prosódica, afirma-se que os clíticos presentes nas sequências de (1.a) a (1.e) são considerados dependentes, logo formam com a palavra próxima a eles palavras fonológicas já que, além de serem vocábulos átonos, apoiam-se nessas palavras, exercendo a função de sílabas pretônicas.

Nesse sentido, percebeu-se que grande parte dos participantes realizou junturas, possivelmente, interpretando o clítico (na sequência de palavras à esquerda, artigos) como sílaba inicial de palavras fonológicas, uma vez que há várias palavras da língua portuguesa iniciadas por segmentos vocálicos e seguidas por consoante, como por exemplo: amanhã, ecológico, ovelha, ocupado, obrigado dentre outros.

Além dessa constatação, na segunda sequência de palavras de (1. e) a (1. h), os clíticos estão também concatenados a palavras fonológicas, no entanto apresentam-se com certa independência, por isso constituindo grupos clíticos que, segundo Bisol (2014), são submetidos às mesmas regras da palavra fonológica como, por exemplo, a neutralização da átona final.

Uma outra motivação pode ser observada diante dos dados de hipossegmentação, a influência do ritmo da fala, uma vez que é um fenômeno prosódico constituído no nível pós-lexical. Sendo assim, considerando a proposição de que pés métricos do tipo troqueu são estruturas básicas do ritmo da Língua Portuguesa, acredita-se que esse tipo construção no processo de junção tenha sido mais um possível motivador para a produtividade dos dados.

Para exemplificação, verificou-se que as palavras em (2), ao serem hipossegmentadas, resultaram em palavras polissílabas, constituídas por dois pés binários do tipo troqueu, como se observa em (2. a); ou ainda, pés ternários de cabeça mediana em (2.b).

- |                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| (2)                  |                   |
| a. (po re) (zem blo) | (me cha) (ma ram) |
| (* .) (* .)          | (* .) (* .)       |
| b. u (cri me)        | na (sa la)        |
| (* .)                | (* .)             |

Com a formação das palavras em (2.a), pode-se observar que apesar de terem surgido após processo de hipossegmentação, constata-se a formação de novos pés e isso pode ser comprovado por Collischonn (2007, p. 200) quando afirma que 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. Embora o troqueu seja o tipo de pé mais recorrente, identificou-se também produtividade de pés iambos, como se pode ver em (3)

(3)

a. ofim – o fim

(. \*)

b. quevem – que vem

(. \*)

c. praca – pra ca

(. \*)

d. essim – e ssim

(. \*)

e. evai – e vai

(. \*)

f. quetem – que tem

(. \*)

g. ieu – i eu

(. \*)

h. efui – e fui

(. \*)

Cabe ainda destacar que, analisados os dados hipossegmentados em relação à quantidade de sílabas, os participantes desta pesquisa produziram palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas, no entanto foram as trissilábicas que apresentaram uma significativa produtividade, situação também apresentada por Pimentel (2016) em sua pesquisa sobre análise desses processos em textos de alunos de sexto ano do EF. Sobre esse aspecto, Cunha (2004) salienta que as estruturas, em destaque, são as preferidas pelos alunos em fase de aquisição da escrita, visto que eles parecem priorizar o padrão de acento mais comum da língua associando à hipótese de número ideal de sílabas. Os dados a seguir podem confirmar essa constatação:

(4)

a. aminha (a minha)

b. amosa (a moça)

c. oconto (o quanto)

d. ucrime (o crime)

e. uzomi (os homens)

f. nasala (na sala)

g. narua (na rua)

h. quevende (que vende)

i. comedo (com medo)

j. icima (em cima)



Analisando os dados em (4), verificou-se que foi bem variada a classe gramatical dos clíticos que se juntaram a palavras fonológicas para a formação das palavras trissilábicas: cinco palavras apresentaram artigos de (4. a) a (4. e); duas, contrações de preposição com artigo (4. f) e (4. g); uma, conjunção (4.e); duas, preposições (4. i) e (4. j), no entanto o tipo de clítico que apresentou maior produtividade para formação dessas palavras envolveu o clítico artigo. Na pesquisa de Cunha (2004), também se confirmou esse resultado. Todavia, nos estudos de Tenani e Paranhos (2011) com base em análise de textos de alunos do sexto ano do EF, a classe de clíticos com maior produtividade foi a preposição.

Em relação às palavras hipossegmentadas em (5), observou-se que a junção dos clíticos a palavras fonológicas, ambos constituídos por vogais em suas fronteiras, resultou no surgimento de processos de sândi vocálico externo – ditongação (5. a e b) e degeminação (5. c e d); ocasionando, assim, ressilabação vocálica. Vejam-se os exemplos a seguir:

(5)

- |                              |                            |
|------------------------------|----------------------------|
| a. naiternet (na internet)   | c. sencontra (se encontra) |
| b. cearepende (se arrepende) | d. seu (se eu)             |

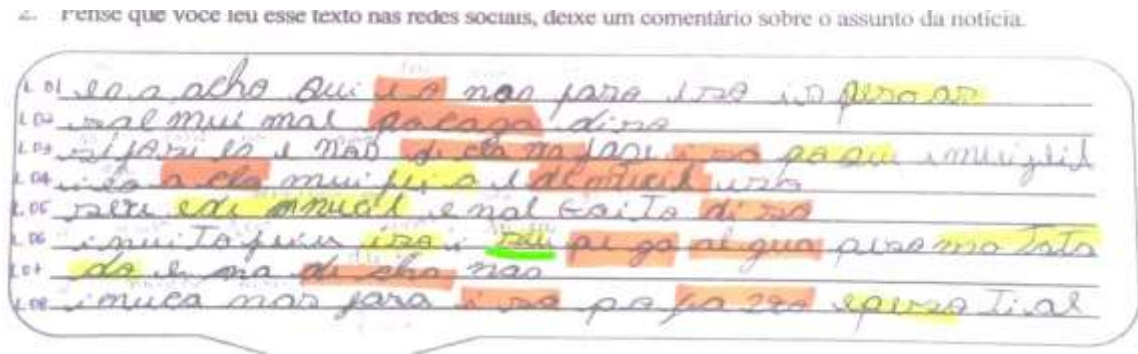
Tomando para explicação a ditongação em (5. a), percebeu-se que, no processo de junção, o clítico ‘na’ recebeu o núcleo da primeira sílaba da palavra ‘internet’ ‘i’ sem seu segmento nasal ‘n’ que foi apagado, constituindo assim uma nova sílaba cujo resultado, após ressilabação, concebe-se como “**nai. ter. net**”. Nesse contexto, ‘i’ que era núcleo da palavra de conteúdo ‘internet’ passa a ser *glide* com a formação do ditongo decrescente. Sobre essa forma de ressilabação, Bisol (2002, p. 235) afirma que “a ditongação, como todo processo de sândi externo, perde uma sílaba, mas diferentemente, não perde segmentos, pois a vogal cuja a sílaba fora pagada pelo choque silábico manifesta-se como glide na forma resultante.”.

Nos dados (5. c e d), constataram-se casos de degeminação da vogal [e]. Em (5. c), percebe-se que o vocábulo ‘se’ acaba em vogal e a sílaba ‘en’ inicia-se com outra vogal, ambas picos de suas respectivas sílabas. Estas vogais são átonas e por isso não estão protegidas por acento; encontrando-se, assim, em choque silábico. Essa restrição faz com que o segmento vocálico da primeira palavra desapareça por ser conseqüentemente o mais fraco.

Outro dado significativo diz respeito a (5. d) – ‘seu’ (se eu). Em estudo sobre o processo de degeminação – fusão de duas vogais idênticas – Bisol (2002, p. 249) afirma que tanto a elisão quanto a degeminação “estão sujeitas a uma restrição rítmica: não se aplicam ou fazem-se raras”

quando não há essa caracterização das vogais. No entanto, nos dados coletados, foram identificados alguns casos e um deles grafado no texto de A1, como se ver na figura a seguir.

**Figura 8: Imagem do texto de A1**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

Na linha 6, pela imagem do texto, compreendeu-se assim a escrita do participante: (...) “é muito feio isso e **se eu** pego alguma pessoa maltratando” (...). Mas em relação à grafia da palavra ‘**seu**’ (se eu), embora não se tenha noção de como pronunciou o primeiro vocábulo ‘se’, acredita-se que a vogal ‘e’ realize-se como alta além de compor o núcleo de uma palavra monossílaba átona; e a segunda palavra ‘eu’ tem como núcleo uma vogal média-baixa numa monossílaba tônica, portanto esses segmentos não são idênticos em sua realização fonética. Sobre a degeminação nesse contexto, Bisol (2002, p.249) afirma que a degeminação diante de vogais não idênticas “são casos que não se aplicam ou raros”. No entanto, elas são semelhantes apenas em sua forma, sendo assim esse fato pode ter motivado a junção.

Em relação às ocorrências dos processos de ditongação e degeminação verificadas nos dados descritos, constatou-se uma maior incidência do primeiro. Essa prevalência se justifica devido ao fato de a ditongação ser o processo, dentre os fenômenos de sândi vocálico, que menos apresenta restrição de possibilidade de aplicação, sendo bloqueada apenas quando as duas vogais da sequência portarem acento primário (COLLISCHONN, 2007).

Ainda sobre os processos supracitados, é relevante mencionar que novas sílabas foram formadas após a reestruturação silábica, no entanto não desrespeitaram as estruturas silábicas da Língua Portuguesa. Esse fenômeno confirma o fato de a sílaba ser o primeiro constituinte aprendido pela criança em fase de aquisição da escrita (ABAURRE, 1992). Diante disso, Collishonn (2007) afirma que esses processos realizam-se porque

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).

Nesse contexto, constata-se que a motivação para as junções em (5) foi de influência fonológica, uma vez que ao concatenar as palavras por meio de processos de ditongação e degeminação, os alunos parecem guiar-se, principalmente, pelo ritmo das palavras já que realizam na escrita processos de junção que acontecem na fala. Nesse processo de ressilabação de uma sequência fonológica, formam-se sílabas com *onset*, as mais recorrentes na LP.

Frente a análise dos dados acerca correspondente à categoria palavra gramatical + palavra fonológica, constatou-se que, ao hipossegmentar 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.

Além dessa constatação, outro resultado relacionado a noções prosódicas foi observado nesses processos de junção, os pés do acento não sofreram alteração, uma vez que foi verificado que os acentos ocorreram em grande produtividade nas posições autorizadas do português, especialmente, nos pés troqueu e iambo.

#### **b) Palavra fonológica + palavra gramatical**

Nas hipossegmentações do tipo palavra fonológica e palavra gramatical ( $\omega + cl > \omega$ ), observou-se um número bem menor de ocorrências em relação aos casos analisados na categoria anterior em (PG + PF). Nos 65 (sessenta e cinco) textos selecionados, foram identificados 11 (onze) dados com essa estrutura, todavia demonstram-se apenas alguns em (6).

- (6)
- a. matalos (matá-lo)
  - b. chotalos (chutá-los)
  - c. respondelos (respondê-los)
  - d. mautratalos (maltratá-los)

Analisados os dados em (6), verificou-se que foram predominantes estruturas em que se dá o emprego enclítico do pronome em relação ao verbo, uma característica típica de enunciados escritos. São, portanto, grupos clíticos grafados como se fossem palavras. Esse contexto evidencia que, embora o instrumento de coleta de dados seja uma produção escrita de maneira espontânea em que normalmente se predomina a variedade coloquial da língua, o aluno

dá pistas de conhecimentos de estruturas da variedade formal mesmo não empregando o hífen entre a forma verbal e o pronome.

Faz-se relevante mencionar que, em estudos anteriores acerca desse tipo de junção, Cunha (2004) e Tenani (2011) encontraram, especialmente, hipossegmentações entre verbos e pronomes enclíticos, mas em textos de fases escolares diferentes. Já em Pimentel (2016), apenas um dado; e nos casos coletados para esta pesquisa, 5 (cinco) ocorrências de junção de verbo a enclítico, formando palavras trissílabas e polissílabas como nos exemplos em (6). Nos dados, ‘matalos’ e ‘respondelos’, observa-se uma tendência já ressaltada, que é a formação de palavras paroxítonas trissilábicas, provavelmente, motivação para tal segmentação.

Além dessa estrutura, perceberam-se três casos atípicos – ‘riudo’, ‘cailda’ e ‘verno’. Para assim caracterizá-los, observam-se essas ocorrências em (7) em que se apresentam os fragmentos nos quais estão inseridos.

(7)

a. Fragmento do texto de A4

... “ufui pisica mais meu amigo no riudo’ meari” ...

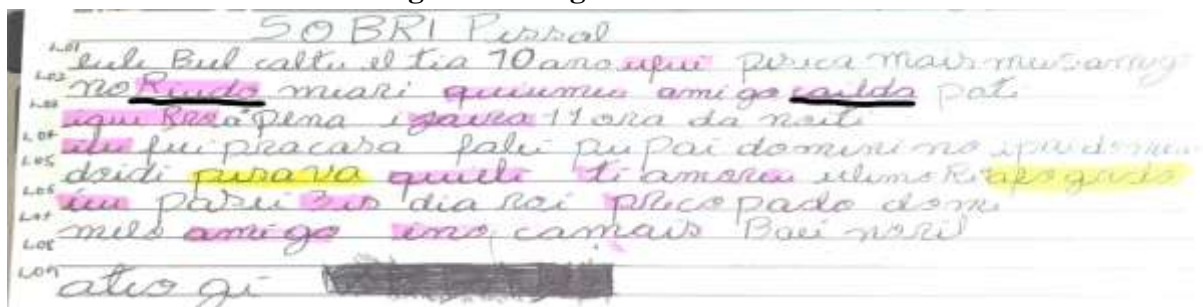
... “e ... “quimeu ami go cailda’ poti” ...

b. Fragmento do texto de A12

... “eles verno jornal” ...

Sobre as palavras hipossegmentadas destacadas em (7), o esperado seria que o clítico se unisse às palavras da direita, os substantivos ‘Mearim’, ‘ponte’ e ‘jornal’, no entanto os escreventes optaram por juntá-las às palavras da esquerda, surgindo assim o que Cunha (2004, p.86) denominou como “uma quebra do sintagma”. Alguns desses dados podem ser melhor visualização na figura 9, texto de A4.

**Figura 9: Imagem do texto de A4**



Fonte: pesquisa direta (2019)

**c) Palavra gramatical + palavra gramatical**

Nas segmentações indevidas específicas à junção de clíticos, foram encontrados dois tipos: aqueles que envolvem a palavra gramatical ‘que’ como em (8) e aqueles que envolvem a conjunção ‘e’ como em (9).

(8)

a. oque (*o que*)

... *imaginem se fosse elis, **oque** elis não pensar...* – A4

b. ... *A muitas pessoas que a crecitam em tudo **oque** os blogueros falam sobre as notícias...* – A15

c. quenem (*que nem*)

... *eu saio corendo comedo e **quenem** o mel amigo ...*

Em (8. a) a (8. c), percebe-se que a juntura originou a formação de pés binários, e como tais, portadores de acento, logo, constituintes de palavras fonológicas. Esse tipo de segmentação aparenta ser motivada, possivelmente, pelo não reconhecimento de vocábulos constituídos por um único grafema como palavra “independente”<sup>9</sup>, originando assim a formação de uma palavra dissílaba de pé iambo.

Ainda sobre junturas de clíticos envolvendo os vocábulos ‘que’, observa-se que em (8. c), no contexto de escrita dessa palavra, hipossegmentada ao vocábulo ‘nem’, ela assume o valor semântico do adjetivo ‘igual’, expressão bem coloquial, inclusive, do léxico adotado por um aluno de EF do 6º (sexto) ano. A junção representada em ‘quenem’ segue a mesma formação de (8. a) – palavra dissílaba de pé iambo.

Outro tipo de juntura envolvendo clíticos diz respeito a hipossegmentação da conjunção ‘e’ a outra palavra gramatical. Cunha (2004, p.102) considera segmentações semelhantes ao exemplo (9) como raras, acreditando que essa forma de escrita “parece indicar que o informante tem uma restrição à presença da sequência de duas letras em início de frase”. No contexto em que A2 grafou ‘eo’, percebe-se que o aluno faz a coesão entre orações, inicia a oração com a conjunção ‘e’, mas junta-a ao artigo ‘o’, como se pode ver na ocorrência (9. a).

<sup>9</sup> A caracterização “independente”, nesse contexto, diz respeito à possibilidade de a palavra escrita com uma sílaba ou um único grafema apresentar significado na Língua Portuguesa.

(9)

a. eo (*e o*)... eo meu irmão dele estava na cama da outra casa ... – A02b. ieu (*e eu*)... ieu passei 3is dia roi preco pado do me melo amigo ... – A4

#### d) Palavra fonológica + palavra fonológica

Após constatação da categoria (PG + PF) como a que apresentou mais dados produzidos, tem-se a subcategorização palavra fonológica + palavra fonológica ( $\omega + \omega > \Phi$ ) como a segunda mais recorrente neste estudo. Essa estrutura particularizou-se frente as demais por não envolver elementos clíticos e por envolver níveis hierárquicos mais altos que a palavra fonológica como, por exemplo: a frase fonológica e a frase entonacional. Essas construções estão exemplificadas, primeiramente, de forma isolada e em seguida em seus contextos escritos como em (10):

(10)

a. *peseajuda* (peça ajuda)... *Professoris se você foz a gredido peseajuda...*b. *nucativesse* (nunca tivesse)... *iso nucativesse acontecido ...*c. *serumano* (ser humano)... *ele protejeo os animas ele amas o serumano mas...*

Nas ocorrências (10. a, b e c), verificou-se a hipossegmentação de duas palavras fonológicas formando frases fonológicas que assim podem ser descritas: em (10. a) a forma verbal ‘pese’ foi hipossegmentada ao substantivo ‘ajuda’, resultando em ‘peseajuda’. Em (10. b) o advérbio de negação ‘nunca’ foi concatenado à forma verbal ‘tivesse’, formando ‘nucativesse’. E em (10.c) o substantivo ‘ser’ foi ligado ao adjetivo ‘humano’, originando ‘serumano’.

Segundo Cunha (2004), ocorrências referentes a frases fonológicas como as detectadas surgem por falta de um contorno de entonação (pausa) entre palavras fonológicas. Silva (1991) afirma que ocorrências desse tipo podem ainda ser compreendidas como resultado do que seria a pronúncia dessas sequências nos enunciados. Na fala, ‘peseajuda’ e ‘serumano’, por exemplo,

seriam Grupos de Força<sup>10</sup>, em que a intensidade mais perceptível estaria nas tônicas ‘ajuda’ e ‘humano’, por isso o escrevente toma toda a sequência como uma palavra.

Em relação à constituição da frase fonológica, Bisol (2005) afirma que é formada por um ou mais grupos clínicos, podendo ser uma locução (clítico + palavra de conteúdo) ou apenas uma palavra fonológica. Esse constituinte ( $\Phi$ ) pode apresentar como cabeça<sup>11</sup> um nome (N), verbo (V), ou adjetivos (A), além de admitir reestruturação, isto é, a junção de frases fonológicas, desde que a da direita não seja ramificada.

A seguir se demonstram dois tipos de dados em (11). Sobre eles, apresentam-se o contexto de escrita, uma possível descrição em constituintes prosódicos e a imagem do exemplo (11.b) na figura (10).

(11)

a. ...jadici om dia...

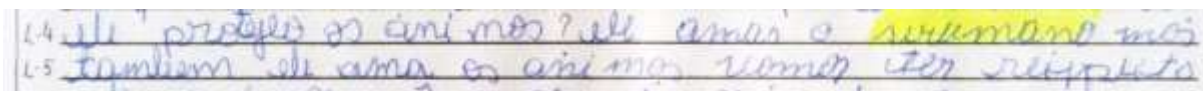
[ [jadici]  $\Phi$  [om dia]  $\Phi$  ] I

b. ... ele protejeo os animas ele amas o serumano mas...

[ [ele protejeo]  $\Phi$  [os animas]  $\Phi$  [ele ama]  $\Phi$  [o ser]  $\Phi$  [umano] ] I

[ [ele protejeo]  $\Phi$  [os animas]  $\Phi$  [ele ama]  $\Phi$  [o serumano]  $\Phi$  ] I      reestruturação

**Figura 10: Imagem de trecho do texto 2 de A6**



Fonte: pesquisa direta (2019)

Ainda sobre o dado (11), considera-se que as hipossegmentações destacadas tenham sido motivadas pela formação de frase fonológica forte. Em (11. a) tem-se uma frase fonológica em que o cabeça é um verbo, enquanto que em (11.b) tem-se a frase fonológica ‘serumano’ formada pela reestruturação de duas outras frases fonológicas (BISOL, 2014). Essa reestruturação pode ser visualizada na junção do nome ‘ser’ ao adjetivo ‘humano’,  $\Phi_s$ <sup>12</sup> inseridas numa frase entonacional (I)<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> O autor chama atenção, também, para a semântica de Grupo de Forças que pode ter um papel muito importante para o escrevente na identificação de unidades gráficas. Sobre esse aspecto, não se tratará neste texto.

<sup>11</sup> Diz-se do elemento mais proeminente para cada unidade, tanto da palavra quanto da frase.

<sup>12</sup> Frases fonológicas ( $\Phi$ ).

<sup>13</sup> Frase entonacional (I).

Para Nespor e Vogel (1986), a frase entonacional deve ter um contorno de entonação e seu final deve coincidir com uma posição em que se possa introduzir uma pausa. Segundo Bisol (2014), uma das características da frase entonacional está relacionada ao fato de que uma de suas frases fonológicas possa ser a forte devido a características semânticas, enquanto as demais, fracas. Para a autora, a sequência forte pode ter sua posição alterada dentro da frase entonacional, o que favorece a variação de foco, de acordo com o valor semântico.

Observa-se que a frase entonacional, em (12), é constituída por quatro frases fonológicas. Dessas estruturas, acredita-se que o cabeça seja o dado hipossegmentado ‘servioleto’ (ser violento), correspondendo à reestruturação das duas frases fonológicas ‘ser’ e ‘violento’. Essa frase recebe a caracterização de forte, porque supostamente contém o foco semântico.

Quanto aos constituintes mais altos da hierarquia prosódica que dizem respeito a linha entonacional e critérios semânticos, Cunha (2017) afirma que é difícil fazer essa análise em textos escritos. A pesquisadora assegura que é necessário um estudo mais aprofundado, inclusive, com outros instrumentos de análise além do próprio texto. Todavia, com base em estudos fonológicos, mais especificamente em Bisol (2014), supõem-se que as palavras hipossegmentadas, identificadas em (12), representem a frase fonológica forte (s) da frase entonacional, sendo as demais consideradas fracas (w) conforme demonstração em (12).

(12)  
 ... *ape soa apedeu deti criansa a servioleto...*  
 [ [ape soa] Φ [apedeu] Φ [deti criansa] Φ [a servioleto] Φ ] I  
           w                  w                  w                                  s

Em relação à frase entonacional demonstrada no exemplo (12), visualiza-se sua imagem na figura (11) e sua sugestão de leitura em seguida para que se possa localizar o contexto em que o dado hipossegmentado ‘servioleto’ foi caracterizado como frase fonológica.

**Figura 11: Imagem de trecho do texto de A5**



Fonte: Pesquisa direta (2019)

**Sugestão de leitura:** ... *Você não gosta. A pessoa aprendeu desde criança a ser violento, mas o homem muda. Tem homens violentos que batem em mulheres, tem gente que falta ...*



Retornando ao dado (11.b), percebe-se que outra análise pode ser feita, mas para isso busca-se a definição de frase entonacional. Bisol (2014, p. 257) caracteriza esse constituinte “como o conjunto de  $\Phi$ s ou apenas  $\Phi$  que porte uma linha entonacional”. Aplicando esse conceito, acredita-se que o dado (11.b), representando adiante em (13) seja constituído por duas linhas entonacionais por conta dos contornos interpretados após finalização de cada oração.

(13)

[ele protejeo os animas] I [ele ama o **serumano**] I

Analisado o dado (13), percebeu-se que como há duas orações, uma pausa é observada entre a primeira e a segunda oração. Essa provável constatação pode ser corroborada segundo a definição de frase entonacional, postulada por Nespor e Vogel (1986), quando demarcam que o final desse constituinte coincide com a posição da introdução de uma pausa. Portanto, acredita-se que, embora não haja marca visível dessa suposta pausa, foi possível reconhecê-la, identificando início e fim de cada oração que, nesse dado, coincidiu com a justaposição de frases entonacionais. Na tentativa de buscar referências dos constituintes prosódicos na escrita do aluno, chama-se atenção para outra questão no dado (14)

(14)

[ [ape soa]  $\Phi$  [apedeu]  $\Phi$  [deti criansa]  $\Phi$  [**a** servioledo]  $\Phi$  ] I

          w                  w                  w                  s

**Sugestão de leitura:** ... “a pessoa aprendeu desde criança a ser violento...”

Observando o clítico ‘a’ inserido na frase fonológica forte ‘a servioledo’, constatou-se que, apesar de ele estar dentro dos limites desse constituinte, não foi hipossegmentado à palavra de conteúdo adjacente ‘ser’. Sobre essa constatação, Cunha (2017, p. 79) adverte que há múltiplas motivações para segmentações não convencionais e que, “além dos critérios prosódicos, estão em causa critérios de outra ordem, tais como a própria inserção da criança no mundo letrado.”. Portanto, apesar de o clítico ser uma das palavras mais envolvidas em processos de segmentação indevida, ao se observar um texto como um todo, não se pode negar que o escrevente também os reconhece como vocábulos autônomos.

Após análise e descobertas de supostas motivações que relacionam a hipossegmentação à prosódia, constata-se a imensa riqueza de detalhes que o texto, repleto de “erro”, de alunos

revela para o crescimento do professor pesquisador. Nesse sentido, parte-se ainda à próxima seção, análise dos casos de hipersegmentação e suas relações com essa área da fonologia.

### 6.2.2 Dados de hipersegmentação e os constituintes prosódicos

Nesta subseção, explicam-se as ocorrências de hipersegmentação que, neste estudo, foram mais produtivas que as de hipossegmentação, resultado também observado em Pimentel (2016) ao analisar esses processos em textos de alunos do sexto ano. No entanto, contrariando esse fato, pesquisas já realizadas acerca da segmentação não convencional desenvolvidas por Cunha (2004) e Ferreira (2011) em processo de aquisição da escrita (a primeira na educação infantil e a segunda na educação de jovens e adultos) evidenciaram maior produtividade de dados de hipossegmentação e motivações para certas ocorrências bem semelhantes.

A hipersegmentação é compreendida como a inserção indevida de espaços no interior de palavras, resultando em duas ou mais partes, sendo uma delas semelhante a palavras gramaticais (clíticos). Os dados de hipersegmentação caracterizados como mais relevantes chamaram a atenção para as noções de palavra fonológica e grupo clítico. Ou seja, nos segmentos com o referido processo, a palavra prosódica foi analisada como um grupo clítico, por exemplo, ‘**em ventam**’, em que a palavra fonológica (ω) ‘inventam’ é interpretada como constituída de clítico (cl) ‘**em**’ + (pseudo) palavra fonológica (ω) ‘**ventam**’<sup>14</sup>.

Sobre esse fenômeno linguístico, Cunha (2004) acredita que a mesma motivação que gerou a formação de palavras hipossegmentadas do tipo PG + PF – a dificuldade em reconhecer os clíticos como palavras independentes – pode também explicar muitas das ocorrências de hipersegmentação.

Para identificação das ocorrências de hipersegmentação, apresenta-se o quadro 24 em que se expõe a subclassificação dos dados conforme os seguintes tipos de palavras: a) Palavra gramatical + palavra fonológica; b) Palavra fonológica + palavra gramatical; c) Palavra gramatical + palavra gramatical; e d) Palavra fonológica + palavra fonológica.

---

<sup>14</sup> Segundo Cunha (2004), uma pseudo-palavra seria uma palavra que tem acento primário e que, embora não tenha significado conhecido na língua, são candidatas para tal.

**Quadro 24: Dados de hipersegmentações identificados por tipo de palavra**

Tipo de palavras e exemplos identificados	Quantidade
<b>Palavra gramatical + palavra fonológica<sup>15</sup> (<math>\omega &gt; cl + \omega</math>)</b> Exemplos: a caba, em ventam, a tensão, de sermos, a cabou, a panhava, o correm, em formação, com partilha, a sustado, com siensi, com segui, com versou.	70
<b>Palavra fonológica + palavra gramatical (<math>\omega &gt; \omega + cl</math>)</b> Exemplos: come ti, peso as, coida do, tava mos, esta va, pesso ao.	07
<b>Palavra gramatical + palavra gramatical (<math>\omega &gt; cl + cl</math>)</b> Exemplos: de pois, nem uma, i so, e o, o me, e la, a sim, em tão, por que (39 vezes)	46
<b>Palavra fonológica + palavra fonológica (<math>\omega &gt; \omega + \omega</math>)</b> Exemplos: mãos tratos, mal tratar, vol tamos, conte nuar, feik nels, pase arem, mal dade, inter nete, ver dade.	20
Estruturas atípicas <sup>16</sup> – exemplos: a que di ta, den tro, ne sas, li vre.	27

Fonte, pesquisa direta (2019)

Analisando o quadro 24, observam-se que os resultados envolvendo a palavra gramatical (ou clíticos) – como uma suposta pista para inserção de espaço no interior de palavras – são bem significativos, totalizando 123 casos (por conta principalmente da hipersegmentação exaustiva da palavra ‘por que’) em relação ao quantitativo geral, 202 dados.

Para compreensão desse resultado, inicia-se a análise pelos dados de hipersegmentação constituídos por palavra gramatical + palavra fonológica.

#### **a) Palavra gramatical + palavra fonológica (PG + PF)**

Segundo o quadro 24, observando a formação de palavras que tiveram espaços indevidos em seu interior, como o exemplo ‘o brigado’, percebeu-se que houve uma

<sup>15</sup> Foram consideradas como representantes dessa estrutura (PG + PF) as palavras que apresentaram a sílaba inicial separada do restante da palavra, ainda que essa sílaba separada não se pareça com clíticos mais comuns, por exemplo, as estruturas: “o brigado”, “es tava”, a inda.

<sup>16</sup> Classificaram-se como atípicos os casos menos recorrentes, como palavras separadas em sílabas: “que lo” (quero), “e sa”(essa), “di so” (disso), “al guas” (algumas), “di so” (disso), “a co te se” (acontece).

fragmentação de segmentos por provavelmente se assemelharem a um clítico e o restante a uma palavra fonológica, independentemente, de esta apresentar significado na Língua Portuguesa.

Referente a essa associação, Cunha (2004) explica que, com os dados de hipersegmentação, acontece o movimento inverso ao que se verificou nas hipossegmentações constituídas por clíticos. Ou seja, nas ocorrências de hipossegmentação, o clítico não é reconhecido como palavra independente, por isso é concatenado a uma palavra adjacente; já na hipersegmentação ele é reconhecido numa sílaba da palavra de conteúdo, logo é separado do restante dos segmentos. Para compreensão do exposto, seguem-se exemplos a seguir:

(15). a	(15). b	(15). c
a fetando (afetando)	a tensão (atenção)	de pois (depois)
a gora (agora)	a sim (assim)	o brigado (obrigado)
a gredi (agredi)	com segui (com seguir)	em formação (informação)
a toro (adoro)	o correm (o correm)	do comentario (documentário)

Os dados apresentados em 15. (a, b e c) mostraram que as primeiras sílabas das palavras foram isoladas, possivelmente, devido ao fato de os alunos terem-nas reconhecido como clíticos: a (a), o (o), com (com), de (de). Sobre essa grafia, Cunha (2004), conforme mencionado, supõe que o aprendiz encontre-se inseguro quanto ao reconhecimento de palavras gramaticais em fase de aquisição da escrita, o que não parece diferente no Ensino Fundamental II, uma vez que a recorrência ainda se dá bem significativa com os participantes desta pesquisa.

Outra observação relevante é que em (15. a) as palavras, à esquerda, resultantes das inserções do espaço indevido, não se parecem com palavras que compõem o léxico do português do Brasil; já em (15.b) acontece o contrário, o restante de segmentos, após a hipersegmentação, assemelha-se à forma de palavras da LP, cuja motivação parece ter sido a identificação das palavras lexicais (com significado): ‘tensão’, ‘sim’, ‘seguir’, ‘correm’.

Um dado interessante que merece ser enfatizado foi a hipersegmentação da palavra ‘comigo’, presente também na análise de Cunha (2004) e Pimentel (2016). Levando em consideração a categoria PG + PF, o aluno poderia ter segmentado assim ‘com igo’ por conta da identificação do clítico ‘com’, no entanto ele duplica a consoante ‘m’ para formar uma sílaba de estrutura canônica CV, como se pode ver em ‘com migo’, escrevendo a palavra conforme sua pronúncia.

Além dessas observações supracitadas, revelaram-se outras hipóteses para os dados relacionados à estrutura ‘cl + ω’<sup>17</sup> a de que esses registros gráficos foram motivados pela percepção, também, de proeminências rítmicas, uma vez que a grafia resulta em uma sequência de sílabas em Σs (pés métricos). Assim em (16), na sequência originada à direita, verificou-se o surgimento de palavras fonológicas dissílabas, formando na maioria dos dados a constituição de pés troqueus dissílabos (16. a); e na minoria, pés iambos (16. b) que podem ser exemplificados a seguir.

**(16). a**

a gora a toro de pois o correm a sunto com migo de mais a gora  
 (\* .) (\* .) (\* .) (\* .) (\* .) (\* .) (\* .) (\* .)

a juda em ventam de sermos a conda al mento a inda a chando  
 (\* .) (\* .) (\* .) (\* .) (\* .) (\* .) (\* .)

**(16). b**

a gredi a tensão com segui em formação a contecer  
 (. \*) (. \*) (. \*) (. \*) (. \*)

A análise métrica dos dados, em (16.a), aponta para pistas evidentes de que a relação entre enunciados falados e escritos não é de interferência direta, mas de constituição em que o falado constitui o escrito e vice-versa. Conforme Corrêa (2004), essa constituição se dá entrelaçada pelas práticas orais e letradas. Isso pode ser visto nos dados analisados, uma vez que permite a interpretação de que o escrevente, mesmo após processo de aquisição da escrita, baseia-se, também, na organização métrica do PB (doravante Português do Brasil), que tem por característica a primazia por pés troqueus dissílabos (BISOL, 2000b).

Um outro tipo de sequência foi identificado sobre essa categoria. Embora com pouca recorrência, constataram-se que os segmentos isolados à direita não se assemelharam a clíticos como em (17), no entanto os segmentos à esquerda, palavras fonológicas, assemelharam-se a palavras do PB. Em (17.b), verificou-se o contrário. Apesar das sequências ‘al’ e ‘im’ não serem clíticos do PB, uma outra motivação pode ser pensada, já que estes parecem ser variantes dos vocábulos ‘ao’ e ‘em’, mais um motivo que certifica a constituição do falado na escrita conforme Corrêa (2004) caracterizou. Exemplificando, tem-se:

<sup>17</sup> Clítico + palavra fonológica (de vertido).

(17). a	(17). b
res peito (respeito)	al mento (aumento)
di vertido (divertido)	im portante ( importante)

Após as considerações para uma possível compreensão das ocorrências relativas a (PG + PF), apresenta-se a análise de sequências de palavras representantes do tipo de palavra formado pela estrutura: palavra fonológica + palavra gramatical (PF + PG).

### b) Palavra fonológica + palavra gramatical (PF+PG)

As ocorrências apresentadas em (18), ( $\omega > \omega + cl$ )<sup>18</sup>, embora caracterizadas como uma inversão da estrutura analisada na subseção anterior, ( $\omega > cl + \omega$ )<sup>19</sup>, não apresentaram grande produtividade. Esses dados são classificados em três tipos que podem ser verificados a seguir.

(18). a	(18). b	(18). c
<b>esta</b> va (estava)	peque <b>no</b> (pequeno)	ami go (amigo)
<b>andan</b> do (andando)	coida <b>do</b> (cuidado)	cone ta (comenta)
<b>tava</b> mos (tavamos)	pezzo <b>ao</b> (pessoas)	
	<b>peso as</b> (pessoal)	

Em (18.a) observaram-se que, após a inserção de espaço indevido no interior das palavras, as formas resultantes ‘esta’, ‘andan’, e ‘tava’ supostamente foram motivadas devido à semelhança com palavras lexicais. As duas primeiras se parecem com palavras existentes na LP, e a segunda é uma redução da forma verbal ‘estava’ comum à língua falada e até escrita em certos contextos. Em (18.b) aconteceu o contrário, as sequências à direita ‘no’ (em+o), ‘do’ (de+o), ‘ao’ (a+o) e ‘as’ é que se assemelharam a palavras gramaticais. Já em (18.c) os segmentos resultantes não seguiram as possíveis motivações identificadas em (18.a) e (18.b) se levados em consideração critérios morfossemânticos, característica essa, também, apontada por Cunha (2004), Tenani (2011) e Pimentel (2016).

Perceberam-se ainda em (18) que as sílabas isoladas à direita são todas pós-tônicas. Em estudo, Cunha (2004) supôs que a tonicidade e a coda nasal podem ser outra motivação para a ocorrência desse processo, visto que o espaço indevido no interior da palavra ocorre justamente após a sílaba tônica e a pós-tônica, aspecto também verificado nesses dados.

<sup>18</sup> A representação ( $\omega > \omega + cl$ ) pode ser compreendida como hipersegmentação de palavra fonológica em palavra fonológica + palavra gramatical.

<sup>19</sup> A representação ( $\omega > cl + \omega$ ) pode ser compreendida como hipersegmentação de palavra fonológica em palavra gramatical + palavra fonológica.

Após estudo da hipossegmentação na categoria (PF + PG), segue-se a apresentação e análise dos dados referentes à estrutura: palavra gramatical + palavra gramatical (PG + PG).

**c) Palavra gramatical + palavra gramatical (PG + PG)**

No tipo de palavra (PG + PG), novamente os clíticos estiveram envolvidos, no entanto não foram tão recorrentes, com excessão da palavra ‘porque’, conjunção’, que foi grafada assim ‘por que’ 34 (trinta de quatro) vezes. Notem-se alguns exemplos a seguir:

(19)			
que lo (quero)	nem um (nenhum)	i so (isso)	
em tão (então)	por que (porque 34x)	<u>e</u> as (essa)	
a sim (assim)	<u>e</u> o (eu)	di so (disso)	
de pois (depois)	<u>e</u> la (ela)	o me (homem)	

Os dados apresentados em (19) corresponderam a todas as hipersegmentações formadas pela estrutura (PG + PG), e neles as sílabas isoladas tanto à esquerda quanto à direita se assemelharam aos seguintes tipos de clíticos: preposições ‘em’, ‘de’ e ‘por’; artigos ‘a(s)’, ‘o’ e ‘um’; pronomes oblíquos ‘-lo’, ‘-la’ e ‘me’; conjunção ‘e’ e ‘pois’; advérbios ‘tão’, ‘so’ e ‘sim’ e o vocábulo ‘que’ podendo representar várias classes.

Nesta categoria, percebeu-se uma excessiva produtividade da palavra ‘por que’ em vez da conjunção ‘porque’. Acredita-se que essa forma de grafia seja justificável, uma vez que existem as duas formas na LP, diferenciadas apenas pelo contexto que, por sinal, ainda não é o domínio da maioria dos alunos participantes desta pesquisa.

Diante dos dados de segmentação analisados, constatou-se que não só a prosódia interfere na escrita dos alunos, como também os conhecimentos sucedidos das práticas de letramento nas quais eles estão inseridos. Na ocorrência ‘o me”, verifica-se que o escrevente apaga o segmento inicial da palavra ‘homem’ e representa a palavra conforme sua oralização. Já, nas ocorrências ‘em tão’, ‘a sim’ e ‘de pois’, identificam-se palavras que fazem parte da LP, não falatando nenhum segmento em suas formas de escrita.

Nesse sentido, buscando ainda identificar as possíveis motivações para as segmentações indevidas, parte-se à próxima seção para análise do tipo de palavra: palavra fonológica + palavra fonológica (PF + PF).

#### d) Palavra fonológica + palavra fonológica (PF + PF)

Nesta categoria, as palavras fonológicas foram hipersegmentadas em duas, apresentando três tipos de segmentação: em (20.a) as duas palavras originadas assemelham-se a palavras lexicais da LP; em (20.b) apenas uma delas se parece com uma palavra lexical; e em (20.c) nenhuma das duas se parecem com palavras da língua.

(20). a	(20). b	(20). c
<b>maos tratos</b> (maus-tratos)	<b>mal</b> dade (maldade)	preco pado (preocupado)
<b>inter nete</b> (internet)	<b>ver</b> dade (verdade)	cone tado (conectado)
	vol <b>tamos</b> (voltamos)	dese perado (desesperado)
	<b>conte</b> nuar (continuar)	
	<b>pase</b> arem ( <b>passare</b> em)	

Observando as ocorrências em (20), nota-se que além de a maioria das palavras serem polissílabas, com exceção das palavras ‘vol tamos’, ‘mal dade’ e ‘ver dade’, elas apresentam uma divisão que resultou na formação de duas palavras fonológicas<sup>20</sup>.

Nas duas primeiras ocorrências (20.a) e (20.b), observam-se duas palavras polissílabas que, após hipersegmentação, dividiram-se em duas palavras fonológicas, dissílabas, formando pés troques silábicos cujas formas correspondem a expressões (palavras e prefixos) da LP comuns ao léxico que o aluno usa. Possivelmente, essas tenham sido as motivações para a hipersegmentação dessas palavras.

Em (20.b), as três primeiras são trissílabas ‘mal dade’, ‘ver dade’ e ‘vol tamos’. Nas duas primeiras, as sequências isoladas à esquerda se parecem com palavras monossilábicas tônicas bem conhecidas pelos alunos, e na última há uma redução da forma verbal ‘voltamos’, também comumente empregada principalmente na fala. Ainda em (20.b), identificam-se duas palavras polissílabas ‘**cont**i nuar’ e ‘**pase** arem’ cujas formas isoladas à esquerda se assemelham à pronúncia das formas verbais do imperativo afirmativo ‘conte’ e ‘passe’. Sobre esse grupo de palavras, também se observa que houve a preservação de pés métricos em todas.

Em (20.c), apresentam-se três palavras polissílabas ‘preco pado’, ‘cone tado’ e ‘dese perado’. As duas primeiras, após hipersegmentação, dividiram-se em duas palavras dissílabas e paroxítonas. Assim sendo, acredita-se que o aluno, motivado pela percepção rítmica comum

<sup>20</sup> Para caracterização de uma palavra como fonológica, considera-se a presença do acento, independentemente, de possuir ou não significado lexical na Língua Portuguesa.



a uma significativa quantidade de palavras do PB, tenha hipersegmentado essas palavras formando pés troqueus silábicos.

Após estudado os dados de hipersegmentação e sua relação com os constituintes prosódicos, apresentam-se na próxima subseção os dados híbridos em que se constata o acontecimento dos dois processos numa mesma palavra.

### 6.2.3 Dado híbrido e os constituintes prosódicos

Os dados de hipo e hipersegmentação, simultaneamente, identificados numa mesma sequência foram bem poucos, no entanto suas análises são importantes para que se verifique se as possíveis motivações já identificadas confirmam-se ou não.

Analisadas as 17 (dezesete) ocorrências de dados híbridos, perceberam-se que 13 deles, pela estrutura da grafia, apresentaram supostamente primeiro a junção de palavras e depois inserção indevida de espaço no interior delas. Essa suposta ordem de produção também foi constatada por Cunha (2004) que, em análise de textos infantis, verificou essa conjuntura.

Nas ocorrências apresentadas em (22. a, b e c), acredita-se que a motivação, primeiramente, da junção de clíticos à palavras lexicais possa se relacionar ao não reconhecimento dos clíticos ‘se’, ‘a’ e ‘de’ como palavras independentes. Nesses mesmos dados, em seguida, ocorreu a hipersegmentação que, supostamente, foi gerada por conta da influência rítmica do PB, já que se percebeu a formação de palavras dissílabas, constituídas por pés troqueus; já em (22. d) acontece o contrário. Pela sequência da escrita, constatou-se que o aluno tenha primeiro hipersegmentado e depois juntado a palavra gramatical ‘de’ ao restante da palavra lexical, também por não tê-la reconhecido como fora justificado anteriormente.

Nos três dados seguintes (22. ‘d’, ‘e’, e ‘f’), também se identificou a junção de clíticos à palavras lexicais como em ‘ique bro’ (**e quebrou**), ‘micha mou’ (**me chamou**), e ‘pofa vo’ (**por favor**), possivelmente, pelo mesmo motivo já mencionado; enquanto que a hipersegmentação pode ter resultado do isolamento da sílaba pesada à direita, favorecendo o formação de pés troques dissilábicos à direita, como se pode ver em (22) na coluna da esquerda.

(22)

a. sire pita (se repita)

b. ape soa (a pessoa)

c. devio lecia (de violência)

d. pesi zade (precisa de)

d. ique **bro** (e quebrou)

e. micha **mou** (micha mou)

f. pofa **vo** (por favor)

Na ocorrência (23. a), observou-se a junção do clítico ‘ti’ à palavra lexical ‘informar’ possivelmente motivada pelo processo de ressilabação e degeminação entre a vogal final do clítico ‘te’ e a vogal inicial da palavra ‘informar’. A palavra lexical ‘informar’ foi hipersegmentada em duas sequências ‘imfor’ e ‘mar’: a primeira juntou-se ao clítico, formando uma palavra dissílaba ‘**imfor**’ que, de acordo com Cunha (2004) corresponde à estrutura preferida pelos alunos em fase de aquisição da escrita e que, por sinal, também de alunos do 6º (sexto) ano; a segunda sequência ‘mar’ foi separada do restante da palavra e isolada à direita por assemelhar-se, talvez, ao nome ‘mar’ palavra comum ao vocabulário do aluno.

Analisando (23. b) infere-se que a princípio tenha acontecido a hipersegmentação e depois a hipossegmentação. A possível motivação para a ocorrência do primeiro processo pode relacionar-se ao isolamento da sílaba tônica ‘on’ quando ocorreu a inserção de espaço entre as sílabas ‘on de’. Em seguida, ocorre a junção entre a sílaba final ‘di’ e à forma verbal ‘ir’ que, por conter em seu núcleo uma vogal alta, espalha essa característica à vogal média ‘e’ da sílaba pós-tônica, resultando em ‘di’. Como já verificado, acredita-se que essa junção pode se justificar pelo não reconhecimento da forma verbal ‘ir’ como palavra.

(23)

a. timfor mar (te informar)

b. on diir (onde ir)

Analisados os erros de segmentação de palavras dos participantes desta pesquisa e refletido sobre suas principais dificuldades, apresenta-se na próxima seção a sugestão de uma proposta de intervenção no intuito de criar condições para que tanto a fala quanto a escrita dos alunos, de uma forma geral, e principalmente, em contextos formais estejam condizentes com as concenções ortográficas da LP. Nesse sentido, acredita-se que os alunos terão mais condições para prosseguir em seus estudos, produzindo seus textos e refletindo sobre como usar essas modalidades da língua. Diante da necessidade, Bortoni-Ricardo (2004, p.78) enfatiza que diante do uso da língua “o falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.”.

## 7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se uma proposta de intervenção para o fenômeno estudado: a hipo e a hipersegmentação. Optou-se pela elaboração de uma sequência didática (doravante SD) estruturada em módulos, formados por atividades de caráter reflexivo e lúdico que permitam aos alunos posicionarem-se mais atentamente à escrita de palavras conforme a convenção ortográfica da língua, principalmente, no tocante ao reconhecimento de palavras gramaticais.

O objetivo da SD é proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a escrita convencional de palavras e, por conseguinte, a redução dos casos de apagamento dos espaços entre as palavras, além de reduzir também a inserção de espaço indevido entre sílabas. Com esta proposta, almeja-se criar condições para que os alunos reflitam sobre a escrita das palavras, relacionando as condições de fala e de escrita, mas intensificando as condições desta última em contextos mais formais.

Assim, pretende-se, com a aplicação deste trabalho, que o aluno torne mais consistente seu conhecimento sobre a noção de palavra, principalmente, das monossilábicas, reconhecendo-as pela sua função morfológica no texto. Além disso, espera-se que o aluno adquira mais autonomia frente a suas produções escritas para reconhecer erros produzidos por conta de um possível apoio na fala, especificamente, ao juntar palavras ou inserir espaços indevidos no interior delas, já que fogem à escrita convencional.

Diante desta função, propõe-se esta SD como mais uma alternativa que, somada a outras possibilidades de trabalho, buscará minimizar as dificuldades que os alunos possam encontrar durante atividades de escrita. Por conta das oscilações de grafia de uma mesma palavra demonstrada pelos alunos, denominou-se assim esta proposta de intervenção: “Juntar ou separar? É só pensar!”, já que durante o percurso eles terão que tomar decisões com base em reflexões sobre a escrita, sempre levando em consideração os conhecimentos de que já dispõem, o contexto de uso além de despertar para um trabalho com a escrita de maneira mais autônoma.

A sequência didática “Juntar ou separar? É só pensar!” está dividida em quatro módulos cujas atividades visam criar condições para que os alunos reflitam sobre os principais erros de escrita, em específico, os processos de hipo e hipersegmentação. Para cada atividade, definiu-se a seguinte sistematização: leitura de texto, identificação dos erros de escrita, análise de possíveis motivações do erro, reescrita dos dados conforme a convenção ortográfica da língua e revisão das observações constatadas.

Para conhecimento da SD, apresentam-se, na seção a seguir, os módulos de atividades e como sugestão os planos de aula sobre elas para aplicação nos apêndices.

## 7.1 Módulos da sequência didática

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA Juntar ou separar? É só pensar!

#### MÓDULO I – As relações entre pronúncia e escrita

Atividade 1– Ouvir a pronúncia e refletir sobre a escrita.

Leia a primeira estrofe do rap ‘Muito orgulho, meu pai’ de Gabriel o Pensador e responda.

Muito orgulho, meu pai” de Gabriel o Pesador  
Dezoras dentro duavião aqui sozinho  
 Eu voo comum pássaro quequer voltar pro ninho  
 Eu sempre vou e volto feito bumerangue  
 Pensei que era o morcego, mas sou eu que sempre dou meu sangue  
 E é o tempo vampiro que suga tudo  
 Suga minha alma e me transforma a forma e o conteúdo  
 E sem escudo eu ofereço a veia e vou sorrindo  
 Não fico mudo, fale canto o que eu tô sentindo  
 E falo tanto entre os meus voos e atropelos  
Quenem escuto a voz dos fios brancos entre os meus cabelos  
 A voz das rugas quando rosto se contrai  
 Me olho no espelho e cada vez eu vejo mais meu pai  
 Me lembro de telefonar, saber comele anda  
Temque falar correndo, pai, tô decolando coa banda  
 -Cê volta quando filho? -Terça, mas viajo de novo  
 Manda um abraço pramana, tôcum saudade do povo  
Tôcum saudade de tudo, de comer sopa com ovo  
 O ovo cru que cê jogava na panela quente  
 Naqueles fins de semana que você tava presente  
 E de deitar na sua cama como antigamente  
 E quando você via os gols ou um programa qualquer  
 E derepente beliscava a gente com seu pé  
 O caranguejo doía, mas a gente ria  
 Eu te imitava e o meu irmão não conseguia  
 Você calçavu tamanco, pegava chave do Puma  
Ea nossa tarde era na mesa do dolphin com a turma  
 E o chope sem espuma, sem colarinho  
 E eu no milk shake, lembro até do barulhinho  
Quando crescesse eu queria ser quenem você  
 Agora eu já cresci e ainda quero ser

Eu tenha cara do pai e tenho cada vez mais  
 Eu tenho osolhos do pai e o coração  
 Quando eu crescesse eu queria ser que nem você  
Agoreu já cresci e ainda quero ser

Eu tenhorgulho do pai e tenho cada vez mais  
 É muito orgulho, meu pai e gratidão

*Trecho de letra de música adaptado do Rap “Muito orgulho, meu pai” de Gabriel O Pensador.*

1. Em equipe, responda as questões a seguir.
  - a. Após leitura dos trechos do texto, você consegue identificar algumas inadequações quanto à escrita de algumas palavras no texto?
  - b. Compare a forma como algumas palavras foram pronunciadas no *rap* com a maneira como foram escritas. Em sua opinião, por que as palavras destacadas foram escritas da maneira como estão no rap?
  - c. Identifique as palavras que foram unidas ou que tiveram suas sílabas separadas na letra impressa do *rap*.
  - d. Em textos escolares, por exemplo, é adequado juntar palavras ou separar sílabas de forma semelhante ao que foi exposto no *rap*? Por quê?

Atividade 2 – Identificar o erro nas palavras e escrevê-las corretamente.

1. Preencha o quadro a seguir com base no trecho do rap “Muito orgulho, meu pai”. Preste atenção nas palavras que foram identificadas, transcreva-as para o quadro e, em seguida, escreva-as conforme as convenções da língua portuguesa.

Palavras que foram unidas	Escrita correta	Palavras que tiveram sílabas separadas	Escrita correta
<b>1. dezoras</b>	<b>dez horas</b>	<b>1. tam bem</b>	<b>também</b>
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	
6.		6.	
7.		7.	
8.		8.	
9.		9.	
10		10	
11		11	
12		12	
13		13	

2. Para revelação das descobertas, siga as instruções:
  - a. Escolha um exemplo acima que contenha palavras que foram unificadas.
  - b. Observe o que aconteceu quando houve a junção entre as palavras, se houve a perda de alguma letra, formação de outra sílaba.
  - c. Faça um cartaz, mostrando o erro de escrita e sua correção.
  - d. Apresente o cartaz aos seus colegas e explique como se deve evitar esse tipo de erro.

Atividade 3 – Identificar o erro e reescrevê-lo conforme a convenção ortográfica.

1. Observe a foto.



- a. Na foto, houve transgressão ortográfica em quais palavras?
- b. Como elas estão escritas? O que você acha que aconteceu para que fossem escritas dessa forma?
- c. Reescreva as palavras conforme a convenção ortográfica da língua.

Atividade 4 – Encontre os erros de junção, identificando os espaços entre as palavras e divirta-se.

1. Em grupo, leia o ditado popular que sua equipe recebeu e siga as orientações à brincadeira.

**COLE NESTE ESPAÇO O DITADO POPULAR QUE RECEBEU.**

Orientações:

- I. Descubra as palavras, desfazendo o espaço adequado que há entre elas;
- II. Corrija as palavras do ditado popular caso haja alguma palavra escrita incorretamente.

- III. Mostre as palavras que sofreram perda de algum segmento vocálico ou consonantal.
- IV. Tente explicar por que essas palavras sofreram tais alterações.
- V. Explique o significado do ditado popular lido.

## MÓDULO II - Os artigos e as preposições em dados de hipo e hipersegmentação

Atividade 1– Reconhecer artigos e preposições como palavras monossilábicas.

Você lerá novamente um trecho do rap “Muito orgulho, meu pai” de Gabriel o Pensador. A escrita de algumas palavras foi alterada, veja se você consegue ler e compreender o texto.

Pai, agora eu de colej, guardei meu celular, já tô noar, mas não me desliguei  
 O tempo voa e antes que ele acabe eu volto a o começo  
 Pra me entender e me reconhecer do pai que eu conheço  
 E quero conhecer mais, quero curtir meu coroa  
 Até a extrema-unção te deram, pai, a quela foi boa  
 Você em ternado de frente pra um cemitério  
 Mas não perdeu a piada nem num momento tão sério  
 E disse olhando a sepulturas do outro lado do muro  
 -Que quarto ótimo, filho, comvista pro futuro  
 Só você mesmo pra fazer a gente rir  
 E com o coração parando em plena UTI  
 Lembrando disso agora eu rio e reavalio  
 A importância da minha e terna ânsia por mais desafios  
 Sempre correndo, sempre o cupado na estrada  
 Sem perceber que às vezes possa está perdendo a piada  
 Você me deu um toque eu não parei pra ouvir  
 Mas não vou esperar meu coração parar pra gente se em contrar pra rir, numa UTI  
 Quando eu voltar vou te ligar pra combinar de almoçar  
 Toda família na mesa, sem atendero celular

*Trecho de letra de música adaptado do Rap “Muito orgulho, meu pai” de Gabriel O Pensador.*

1. Após a leitura, você veja que algumas sequências estão destacadas e foram transcritas para o quadro de justificativas. Observe bem as palavras, identifique as inadequações e use os códigos para justificar a forma como elas foram escritas, corrigindo-as se necessário.

### Quadro de justificativas

Código	Justificativa
1	Palavras escritas corretamente.
2	Sílaba modificada e separada indevidamente do restante da palavra.
3	Sequência de letras confundidas com sílaba e por isso unida a outra palavra.
4	Sílaba separada do restante da palavra e confundida com palavra pequena.
5	Palavras pequenas confundidas com sílabas e unidas formando uma palavra só.

### Quadro de análise de palavras e correção

Palavras incorretas	Código	Escrita correta
<u>de</u> coleí	4	decolei
<u>no</u> ar		
<u>a</u> cabe		
<u>em</u> tender		
<u>em</u> ternado	2	internado ('in' muitas é escrito como 'em').
<u>com</u> vista		
<u>im</u> portância		
<u>des</u> afios		
<u>o</u> cupado		
<u>a</u> piada		
<u>em</u> contrar		
<u>com</u> binar	1	Palavra escrita corretamente.
<u>atendero</u>		

2. Observe que o texto a seguir apresenta espaços para que você preencha-os com palavras pequenas (artigos, preposições, conjunções ou contrações). Ao ler o texto, facilmente, essas palavras serão percebidas pelo contexto.

Essa música conta \_\_\_\_\_ história de \_\_\_\_\_ filho que sente saudades \_\_\_\_\_ pai. Na música, \_\_\_\_\_ leitor sente \_\_\_\_\_ emoções do compositor que fala \_\_\_\_\_ muito amor desse querido familiar. Em seus pensamentos, vai buscar acontecimentos felizes \_\_\_\_\_ tristes. Ele relembra \_\_\_\_\_ travessuras, \_\_\_\_\_ ensinamentos além de pensar no tempo perdido, \_\_\_\_\_ momentos que podiam estar juntos, mas que hoje ficam só \_\_\_\_\_ lembrança. \_\_\_\_\_ pessoas que cuidam \_\_\_\_\_ nós, sejam pais, avós, tios ou outras pessoas sempre querem \_\_\_\_\_ nosso bem, não podemos esquecer disso \_\_\_\_\_ sempre valorizá-los.

3. Após preenchimento das lacunas no texto acima, reflita sobre as palavras que usou, respondendo as questões a seguir.
- As sequências empregadas no texto são palavras ou sílabas?
  - Os vocábulos que você usou para completar o texto acima contêm quantas sílabas?
  - Para uma sequência de letras ser palavra, precisa de muitas sílabas? Quantas letras têm a menor palavra que você usou para completar os espaços no texto?

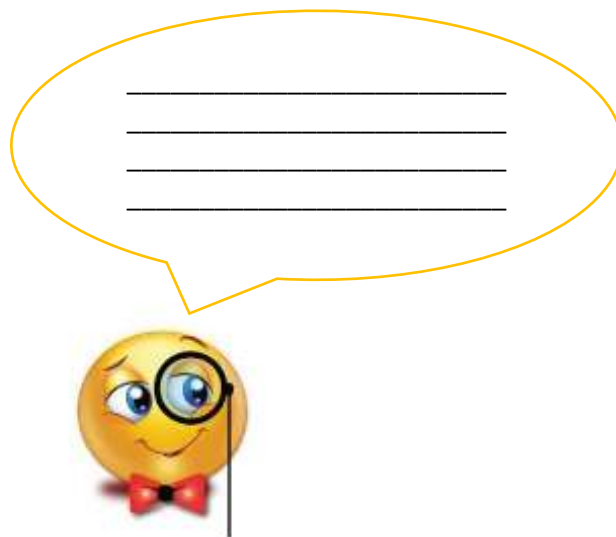
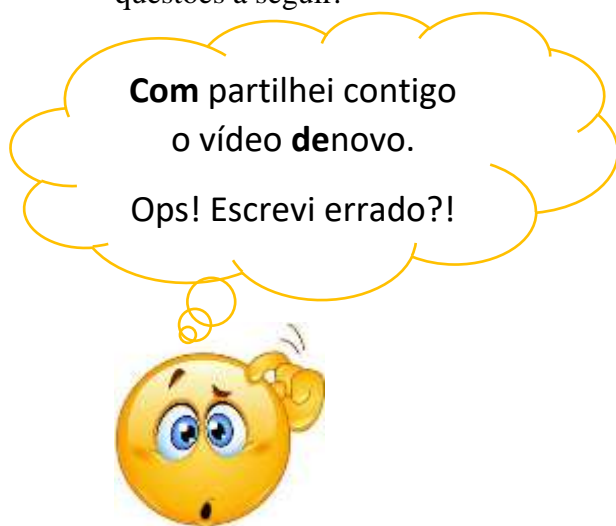
Atividade 2 – Diferenciar palavra monossilábica de sílaba sem confusão.

Leia o texto a seguir para responder a questão 1.

Eu me **de** soucei cedo **de**novo, vai dar pra nós brincarmos hoje! Vamos **de** bicicleta, é mais rápido e a gente aproveita mais **de**tudo.



1. Após leitura do texto acima, responda:
  - a. Em qual trecho, a palavra ‘de’ está escrita corretamente?
  - b. Em qual(is) trecho(s) a sequência ‘de’ foi escrita incorretamente?
2. Observe os erros no primeiro balão, explique-os no balão ao lado, respondendo as questões a seguir.



- a. Por qual motivo, o erro de escrita observado, nas palavras destacadas, aconteceu? O que um escrevente pode fazer para solucionar esse problema?
- b. Para você, a sequência ‘de’ é uma palavra? Quantas sílabas ela tem?
- c. Você conhece outras palavras pequenas? Cite exemplos de outras palavras pequenas.

### MÓDULO III – Diferença entre artigo e palavras iniciadas por vogais

Atividade 1– Reconhecer palavra monossilábica e sílaba inicial.

1. Leias as palavras dispostas no quadro abaixo, identifique quais estão escritas conforme a convenção ortográfica da língua.

a não	a parência	acariciado	o posição
acalmar	opinião	abençoado	a ceitar
o bediência	o brigado	ajuda	a valiação
ofensa	afeto	a tenção	obedecer

2. Após análise das palavras dispostas no quadro, responda às questões a seguir.
  - a. Quais palavras estão escritas corretamente?
  - b. Quais palavras foram escritas incorretamente? Qual erro de escrita essas palavras apresentam?
  - c. O que possivelmente pode justificar esse erro?

3. Leia o depoimento de um aluno sobre a interpretação do *rap* de Gabriel o Pensador e responda as questões a seguir.

Gostei muito da aula de leitura com **a música** do Gabriel, O Pensador que lemos na semana passada. A música é muito bonita e emocionante, faz a gente pensar na família, é importante aproveitar os momentos bons em família. Temos que ter mais **a tenção** com a família.

- Em qual das expressões destacadas ‘a’ é um artigo?
- Aprendemos que o artigo definido é usado antes de substantivo para defini-lo. Então, em qual das expressões temos um substantivo sendo definido? Qual das sequências de sílabas após ‘a’ tem relação com algo que você conhece?
- Em qual das expressões destacadas ‘a’ não é um artigo definido? Qual é a relação de ‘a’ com a sequência das sílabas seguintes?
- Depois de ter identificado o ‘a’ que não é artigo, o que você acha que aconteceu para essa pessoa escrever dessa forma?

As frases a seguir foram retiradas de redações de alunos. Leia-as com atenção para responder a quarta questão. Identifique as palavras que foram escritas incorretamente, circulando e corrigindo-as.

- (...) tem que a juda os animais (...)
- (...) teve uma palestra a qui na escola (...)
- (...) a prendendo com vocês (...)
- (...) acho erado bater em a nimau (...)
- (...) Deus deu os animais para a legrar nosso dia (...)

### **Hora da reflexão!**

- Responda.
  - Nas palavras escritas incorretamente, há algum substantivo sendo definido por artigo?
  - Nas palavras escritas incorretamente, há algo de semelhante entre elas?
  - Como corrigir as palavras escritas incorretamente?

#### **Atenção!**

Não confunda os artigos definidos ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’ com sílabas iniciais de palavras! Com dúvidas? Lembre-se da função do artigo ou consulte o dicionário. Veja os exemplos.

**As** asas da galinha são pequenas. (artigo definido)

Eu gosto de asas de galinhas bem **ass**adas. (sílabas iniciais)

5. Observe as justificativas de erros de escrita no quadro abaixo.

Código	Justificativa de erros de escrita
1	Junção de palavras: artigo + palavra com significado
2	Criação de espaço indevido: isolamento de uma sílaba do restante da palavra da qual faz parte.

Após leitura das justificativas na tabela acima, observe que, nas frases a seguir, há expressões destacadas que foram escritas incorretamente de propósito para que você possa pensar e justificar o erro de escrita, usando o código que explica a inadequação. Veja o exemplo.

- ( ) **Amanhã** de hoje está ensolarada!
- ( ) Há muitas pessoas precisando de **a juda**.
- ( ) Quando você faz o bem, **abênção** é grande.
- ( 2 ) É hora de estudar, **a tencão**, crianças!
- ( ) Hoje, o **a sunto** do dia é alegria!
- ( ) Pare de ficar **a chando** a vida difícil! Lute para melhorá-la.
- ( ) Alegria! **A caba** com esse desânimo e vai comemorar a vida.
- ( ) **A deus** preguiça, as aulas começaram!
- ( ) Quem tem boas ações, demonstra **abeleza** de seu coração.

#### MÓDULO IV – A preposição é palavra e não sílaba.

Atividade 1– Diferenciar preposição de sílaba conforme suas funções.

1. Leia novamente a primeira parte do rap “Muito orgulho, meu pai” de Gabriel O Pensador e complete os espaços.

Dez horas dentro \_\_\_\_\_ avião aqui sozinho  
 Eu voo como um pássaro que quer voltar \_\_\_\_\_ ninho  
 Eu sempre vou e volto feito um bumerangue  
 Pensei que era o morcego, mas sou eu que sempre dou meu sangue  
 E é o tempo vampiro que suga tudo  
 Suga minha alma e me transforma a forma e o conteúdo  
 E sem escudo eu ofereço a veia e vou sorrindo  
 Não fico mudo, falo e canto o que eu tô sentindo  
 E falo tanto entre os meus voos e atropelos  
 Que nem escuto a voz dos fios brancos entre os meus cabelos  
 A voz das rugas quando o rosto se contrai  
 Me olho \_\_\_\_\_ espelho e cada vez eu vejo mais meu pai  
 Me lembro \_\_\_\_\_ telefonar, saber como ele anda  
 Tenho que falar correndo, pai, tô decolando \_\_\_\_\_ a banda

-Cê volta quando filho? -Terça, mas viajo \_\_\_\_\_ novo  
 Manda um abraço \_\_\_\_\_ mãe, tô com saudade do povo  
 Tô \_\_\_\_\_ saudade de tudo, de comer sopa \_\_\_\_\_ ovo  
 O ovo cru que cê jogava \_\_\_\_\_ panela quente  
 Naqueles fins de semana que você tava presente  
 E de deitar \_\_\_\_\_ sua cama como antigamente  
 E quando você via os gols ou um programa qualquer  
 E \_\_\_\_\_ repente beliscava a gente com seu pé  
 O caranguejo doía, mas a gente ria  
 Eu te imitava e o meu irmão não conseguia  
 Você calçava o tamanco, pega a chave \_\_\_\_\_ Puma  
 E a nossa tarde era na mesa do dolphin com a turma  
 E o chope \_\_\_\_\_ espuma, sem colarinho  
 E eu no milk shake, lembro até \_\_\_\_\_ barulhinho

2. Após leitura do fragmento do *rap* acima, responda:

- Como ficam as palavras no texto com esses espaços em branco?
- Na sua opinião, para que essas palavras servem no texto?

(    ) Ligar palavras.

(    ) Definir palavras.

3. Leia as frases e preste atenção nos trechos destacados, pois apresentam erro de escrita. No final de cada frase, há parênteses, coloque dentro deles o código que justifica o erro encontrado.

(1) Junção de palavras onde havia espaço entre palavras.

(2) Inserção de espaço indevido, separando sílabas.

- Gabriel dentro **doavião** há dez horas quando compôs essa música. (    )
- A música fala **diamor**. (    )
- Escutamos **denovo** essa música. (    )
- Ele pediu **em prestado** uma caneta e escreveu. (    )
- Gabriel escreveu essa música quando estava **noar**. (    )
- Gabriel **derepente**, pensou na vida. (    )
- Devemos perceber a passagem **dotempo**. (    )
- Ele se olhou **noespelho** e viu a vida passando **de pressa**. (    ) (    )
- É tempo **deaproveitar** o tempo nesse mundo. (    )
- É preciso ter **com ciência** de que a vida passa rápido. (    )
- Temos que **com versar** sempre com nossos pais. (    )

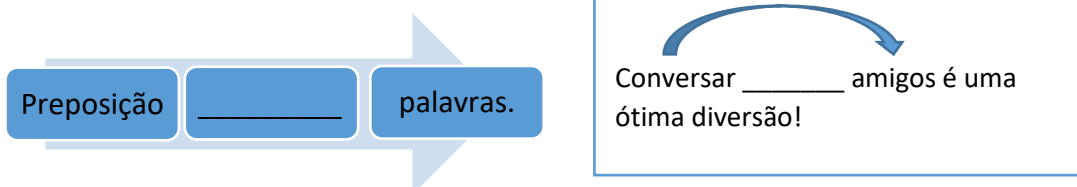
Atividade 2 – Compreender a função da preposição ou contração entre as palavras.

- Leias as frases no quadro a seguir e responda aos questionamentos.

É preciso ter consciência      nossas obrigações.  
 Os adolescente precisam conversar      seus pais sempre.  
 Eu moro num bairro mais ou menos próximo      escola.  
 Sempre é preciso lembrar      ajudar o próximo.  
 Insistir      estudos será positivo.

- Há algo de estranho nas frases acima?
- O que falta nas frases acima? Palavras ou sílabas?
- Aposto como você completou as frases com o que estava faltando. O que aconteceu quando você preencheu os espaço?
- Com quais palavras você completou as frases acima?

2. Complete o raciocínio.



Você já revisou a função da preposição. Agora, leia as frases de adivinha a seguir, identifique onde houver erro e divirta-se.

#### Quadro de adivinhas

O que é, o que é? Nunca volta, em bora nunca tenha ido.  
 O que é, o que é? É surdo e mudo, mas conta detudo.  
 O que é, o que é? Corre a casa inteira e de pois vai dormir num canto.  
 O que é, o que é? Tem debaixo de um tapete nuospício.  
 O que é, o que é? Subindo o sol vai se im curtando, descendo o sol vai se alongando.  
 O que é, o que é? Trabalha tempo do brado, sempre de noite e de dia. Se teima em ficar parado, só com uma corda andaria.

Disponível em < <https://www.todamateria.com.br/adivinhas/> > Acesso em 27 de Fev. 2020

- Em quais adivinhas, houve junção de preposição à palavra próxima?
- Em quais adivinhas houve inserção de espaço indevido no interior de palavra, separando sílabas?
- Em quais frases, houve mudança na estrutura da preposição ou da sílaba por conta da pronúncia? Transcreva os exemplos.
- Reescreva as frases, corrigindo onde houve erro.

**Quer descobrir as respostas das adivinhas? Procure no caça-palavras.**

dtpjeatueidzceazrgudcjapmejazadg  
 etyucdbgeaedorelogioxgtufgetuovd  
 gsrumdoidovarridogeigtuoseadrbe  
 saopuicesarcesifruovdesexegropa  
 ssadoycrwasombraiugnuthrevrefse  
 wearuviuobdaertvdawavassouraoy  
 edeolutnvamimetcdsetuopbtiutcre  
 secolinyltgvdabrtesefolivroesaxcr

Atividade 3 – Comparar preposição monossilábica com sílaba.

Observe o quadro a seguir para responder a questão 1.

Preposições	Preposição na frase	Escrita incorreta	Correção
<b>com</b>	Fale <b>com</b> respeito!	<b>com</b> plicado: confuso	
<b>de</b>	Fale <b>de</b> coisas boas!	<b>de</b> durar: denunciar	
<b>em</b>	Viva <b>em</b> harmonia!	<b>em</b> prego: trabalho	
<b>por</b>	Esteja <b>por</b> perto!	<b>por</b> celana: cerâmica	

1. Pense e responda.
  - a. Observando a relação entre as palavras **na segunda coluna**, qual papel as preposições estão desempenhando?
  - b. Compare **a primeira e a terceira colunas**. O que pode ter causado esse erro?
  - c. Na **terceira coluna**, os seguimentos destacados são sílabas ou preposições?
  - d. **Na terceira coluna**, são apresentadas palavras escritas incorretamente seguidas de seus significados. Corrija-as.
  - e. Em caso de dúvida, o que fazer para diferenciar uma preposição monossilábica de uma sílaba?

## 8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo principal a análise de ocorrências de escrita não convencional, focalizando os processos de hiper e hipossegmentação em textos escritos por alunos de sexto ano do EF a fim de sugerir uma proposta de intervenção que minimize esses processos na escrita de alunos dessa etapa de ensino.

Os dados identificados evidenciaram maior produtividade de hipersegmentação – inserção de espaço no interior de palavra fonológica – em relação aos dados de hipossegmentação – ausência de espaço entre palavras. As ocorrências referentes ao primeiro processo corresponderam a 58% (cinquenta e oito por cento) enquanto que o segundo, a 38% (trinta e oito por cento), além de 4% (quatro por cento) de híbridos – segmentação simultânea de hipo e hiper numa mesma palavra.

Sobre os dados analisados, faz-se relevante enfatizar o envolvimento de palavras gramaticais, clíticos, principalmente, preposições e artigos, já que tiveram grande influência tanto nas representações de hiper quanto de hipo identificadas – contexto semelhante, inclusive, a pesquisas que subsidiaram este estudo.

Em relação aos dados de hipossegmentação, verificou-se duas estruturas básicas cujos dados foram mais recorrentes: junção de palavra gramatical à palavra fonológica (PG + PF) e junção de palavra fonológica à palavra fonológica (PF + PF), sendo a primeira a mais significativa, não apenas por conta de maior representatividade quantitativa, mas pelo que se pode interpretar diante dos dados.

Analisando a estrutura (PG + PF), confirmou-se que os escreventes apresentaram, não só em fase de aquisição da escrita como em etapas mais avançadas, dificuldades em reconhecer sequências de pouca extensão (uma ou duas letras) como palavras independentes. Essa dúvida pode ter motivado a integração destas à palavra adjacente como se fosse uma de suas sílabas. Quanto ao segundo caso de juntura (PF + PF), identificou-se a formação de frases fonológicas e frases entonacionais cuja motivação pode ter sido gerada pela criação não só de uma linha entonacional como também por aspectos semânticos que caracterizam essas junturas como frases fortes.

Ainda sobre as hipossegmentações, de maneira geral, constatou-se a predominância da formação de palavras trissílabas (21 casos) e polissílabas (11 casos) de pé troqueu, já que os casos mais produtivos surgiram a partir da junção de palavras gramaticais, geralmente, monossilábicas a palavras fonológicas de duas sílabas, e em certos casos três sílabas. Diante desse fato, percebeu-se que o processo de hipossegmentação, no contexto especificado, não

provocou a alteração do acento caracterizado como o mais comum no português brasileiro – o troqueou silábico.

Nos casos de hipersegmentação, as duas estruturas mais produzidas resultaram na formação de palavra gramatical mais palavra fonológica (PG + PF) com 77 (setenta e sete casos) e palavra fonológica mais palavra fonológica (PF+ PF) com 18 (dezoito casos). Chama-se atenção ainda para uma terceira estrutura, palavra gramatical mais palavra gramatical (PG + PG) que, em relação ao quantitativo de dados, só ultrapassa a segunda estrutura devido à produtividade em excesso da palavra ‘porque’ (38 ocorrências). Constatou-se então que a escrita dessa palavra gera dúvidas, inclusive, em escreventes de etapas escolares mais elevadas.

Em relação às estruturas (PG + PF) e (PG + PG), percebeu-se que a motivação para essas formações assemelhou-se a mesma apontada nos dados de hipossegmentação – a instabilidade no reconhecimento de palavras gramaticais. Devido a isso, a maioria dos alunos separaram sílabas cujas estruturas se pareciam com palavras gramaticais, principalmente, à esquerda da palavra fonológica como, por exemplo, em ‘a tensão’ (atenção) e ‘a quela’ (aquela). Essa motivação também foi observada em outros exemplos como em ‘e se’ (esse) um dos 9 (nove) casos referentes à estrutura (PG +PG); além de ‘peso as’ (pessoas) um dos 11 (onze) casos referentes à estrutura (PF + PG) em que se isola a última sílaba.

Ainda sobre dados de hipersegmentação, outra constatação relevante referiu-se ao acento prosódico, visto que analisando as ocorrências referentes à estrutura (PG + PF) como ‘a **caba**’, ‘a **inda**’, ‘o **correm**’, ‘a **tensão**’ verificou-se que inserção de espaço indevido aconteceu, justamente, entre a sílaba pretônica e a tônica, assemelhando-se a primeira a uma palavra gramatical e a segunda constituindo a primeira sílaba de uma palavra fonológica. Logo acredita-se que, supostamente, este fato seja uma das motivações à ocorrência da hipersegmentação. Outra motivação também inferida foi o reconhecimento das palavras de conteúdo como se pode ver nos dois últimos exemplos.

Quanto às características métricas em dados desse processo, verificou-se a predominância da segmentação de palavras trissílabas (28 vinte e oito casos) em relação a dissílabas (25 vinte e cinco casos). Nelas, constataram-se os seguintes aspectos: a formação de palavras referentes à estrutura (PG + PF) em que ocorreram o isolamento de sílabas ou palavras gramaticais de palavra fonológica dissilábica ou trissilábica e a da preservação de pé troqueou silábico como demonstradas nos exemplos ‘a **quele**’, ‘com **migo**’, ‘res **peito**’. Essa preferência por palavras com essa quantidade de sílabas já havia sido comprovada por pesquisadores da temática.



Outro tipo de processo foi verificado nos textos, os híbridos, cujas formas de segmentação foram de dois tipos: os que primeiro apresentaram hipossegmentação, 12 (doze) casos; e os que apresentaram primeiro hipersegmentação, 2 (dois) casos apenas. Quanto ao primeiro tipo, inicialmente, ocorreu o processo de hipossegmentação, para só então ocorrer a hipersegmentação; já no segundo aconteceu o contrário, isto é, ocorreu primeiro hiper e só depois o restante da palavra foi concatenado à sequência adjacente.

No que diz respeito à influência da prosódia, perante análise quantitativa dos dados, cabe salientar como a organização prosódica da língua, principalmente, as relações entre os constituintes prosódicos palavra fonológica e grupo clítico, pôde ser relevante para a análise das segmentações não convencionais, visto que permitiram especificar características gerais dos dados. Com as relações constatadas, evidenciou-se que as características prosódicas mostraram-se mais evidentes quando os escreventes tiveram por tarefa a segmentação do *continuum* fônico em unidade gráficas.

Na análise prosódica, a presença de espaço indevido no interior de palavras – casos de hipersegmentação – foi compreendida como critério para interpretar que o aluno manifestou a cadeia fônica como duas unidades prosódicas; e os casos com ausência de espaço em branco entre as palavras – casos de hipossegmentação – a junção foi considerada como critério para interpretar que o aluno analisou a cadeia fônica como uma única unidade prosódica. Em ambos os casos, tanto de hipersegmentação quanto de hipossegmentação, as noções de palavra fonológica e grupo clítico foram identificadas como as mais relevantes. Nesse sentido, constatou-se uma flutuação entre esses dois constituintes prosódicos.

Diante da análise dos dados, respondeu-se à questão basilar desta pesquisa cuja investigação revelou as possíveis motivações e a confirmação das hipóteses diante da produtividade dos processos identificados. Uma delas diz respeito à relevância dos erros de escrita em textos espontâneos, uma vez que estes dados de escrita indevida foram caracterizados como instrumentos reveladores dos conhecimentos dos alunos acerca de aspectos relativos à fonologia de sua língua. Como prova, evidenciou-se a preservação da estrutura da sílaba canônica (CV) e do principal tipo de pé métrico portador do acento característico da maioria das palavras na LP. Verificaram-se ainda marcas do processo ressilabação ditongação, do emprego das vogais pós-tônicas condizentes ao dialeto falado pelos alunos.

Confirmou-se ainda a hipótese que evidenciou aspectos prosódicos nas ocorrências de hipo e hipersegmentação, já que se constatou principalmente a influência dos constituintes sílaba, pés métricos, palavras fonológicas e grupos clíticos. Isso foi percebido na reprodução

do contínuo da fala, quando os escreventes hipossegmentaram algumas palavras, formando os constituintes referidos mesmo em textos escritos.

Além das hipóteses referidas, percebeu-se que o aluno acionou conhecimentos condizentes à segmentação de palavras da modalidade escrita da língua, visto que nas sequências indevidas, reconheceu-se a formação de palavras muitas vezes adequadas à convenção ortográfica da LP.

Partindo das constatações supracitadas e interpretando as principais dificuldades de escrita dos alunos, foram elaboradas sugestões de atividades interventivas que visassem à redução dos erros de segmentação não convencionais, principalmente, referente à recorrência da palavra gramatical, manifestada ora como ora sílaba, ora como palavra. Para isso, criaram-se situações de aprendizagem à escrita adequada de palavras tendo como basilares as seguintes intenções: a identificação de dados escritos indevidamente; a reflexão sobre as possíveis motivações dos erros; o reconhecimento das palavras gramaticais como palavras autônomas; a compreensão de suas funções determinativas e coesivas na escrita; a diferenciação entre a realização das palavras tanto na fala quanto na escrita; e a reescrita das palavras conforme a convenção ortográfica da língua.

Diante dos resultados, percebeu-se, portanto, que este estudo contribuiu para a ampliação de conhecimentos e compreensão do pesquisador no que se refere à influência da prosódia na segmentação indevida das palavras, significativamente, relevante para melhoria do ensino da Língua Portuguesa. A concretização deste trabalho possibilitou ao professor partir de acontecimentos reais da escrita de seus alunos, fazer de sua sala de aula laboratório de pesquisas e compreender que outros aspectos acerca dessa temática necessitam ainda de continuidade de estudos, uma vez que esta investigação não se esgota nos resultados encontrados. Nesta trajetória científica, percebeu-se a relevância da valorização dos erros de escrita, uma vez que possibilitou descobertas objetivas e direcionadas ao trabalho pedagógico, sempre no intuito de aprimorar o desempenho linguístico, principalmente, em relação à escrita dos alunos.

## 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.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **A Relevância dos Critérios Prosódicos e Semânticos na Elaboração de Hipóteses sobre Segmentação na Escrita Inicial**. Boletim da ABRALIN, 1991.
- ALVES, Gilson Chicon. Acento – Primário. In: HORA, D. da; PEDROSA, J. L. R. (organizadores). **Introdução à Fonologia do Português Brasileiro**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012. p. 183 -208.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, Plínio A. **Prosódia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.) **Gramática do português falado**. v. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCHQUSP; Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
- BISOL, Leda. **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BISOL, Leda. A Degeminação e a Elisão no VARSUL. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Org.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- BISOL, Leda. O Clítico e seu Status Prosódico. **Revista de estudos de linguagem**. Belo Horizonte: UFMG, v.9, p.5-30, 2000.
- BISOL, Leda. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. **Delta**, São Paulo, v. 20, p. 59-70, 2004. (Especial)
- BISOL, Leda. O Clítico e seu hospedeiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 163-184. 2005
- BISOL, Leda. A Elisão, uma Regra Variável. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.319-330, 2000.
- BISOL, Leda. Sândi Vocálico Externo: Degeminação e Elisão. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Capinas: UNICAMP, n.23, p.83-101. 1992.
- BISOL, Leda. O Sândi Externo e a Ressilabação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 31, n.2. 1996b. p159-168.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Competência Comunicativa. In: **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Cap. 6. p. 71-78.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa** Brasília: MES/SEF, 1997.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa** Brasília: MES/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série.** 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAGLIARI, L. C. 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).
- CÂMARA Júnior, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CÂMARA Júnior, Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática:** referente à língua portuguesa. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens.** 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COLLISCHONN, Gisela. A Sílabas em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- COLLISCHONN, Gisela. Proeminência acentual e estrutura silábica. In: ARAÚJO, Gabriel Antunes [Org.]. **O acento em Português:** abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 195-223.
- CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- CUNHA, Ana Paula Nobre da. A Segmentação não Convencional da Escrita: o registro da variação inicial de um sistema em aquisição. In. MIRANDA, Ana Ruth Moresco (Org.) **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita.** Pelotas: Ed. UFPel, 2017.
- 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.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, M. L. C. V. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-27.
- FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FARACO, C. A. **Linguagem Escrita e Alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012. p. 72.
- FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves. Estudo Sobre a Segmentação não Convencional na Escrita Inicial de Adultos. In. MIRANDA, Ana Ruth Moresco (Org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita.** Pelotas: Ed. UFPel, 2017.
- 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.

- GAYER, Juliana EscalierLudwing. **Uma Análise da Elisão e da Degeminação com Base em Restrições**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porto Alegre, 2014, p.36.
- GIL, Antônio Carlos Gil. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos Gil. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo. Saraiva, 2009.
- HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.
- KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita uma Perspectiva Psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz. Dionísio, Ângela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e Ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.
- MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 35. p. 359-404, 2010.
- MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 7-19.
- MORAIS, A. G.; LEITE, K. M. S.; SILVA, A. Dicionário: prazer em conhecê-lo. In: Silva, A; MORAIS, A. G; MELO, K.L.R. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95 -107.
- MORAIS, A. G.; LEITE, K. M. S.; SILVA, A. **Ortografia: o que é? para que serve? por que ensiná-la?**. São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- MORAIS, A. G.; LEITE, K. M. S.; SILVA, A. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. **La Prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1994 [1986].
- NOBRE, Lucélia Lopes; FÁVERO, Teresinha Oliveira. Influência da linguagem oral na escrita. **Lume – Repositório Digital**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/60697>. Acesso em 10/10/2016.
- PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PIMENTEL, Janaína de Oliveira. **Hipo e hipersegmentação: a influência prosódica nas segmentações não-convencionais produzidas por alunos de 6º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) Universidade Estadual do Piauí, 2016.
- ROJO, Roxane. **As Relações entre Fala e Escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SEARA, Isabel Christine. **Para Conhecer Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, A. da. Letramento e identidade: o que revelam os textos de alunos egressos do ensino fundamental e médio?. **Linha D'Água**, v. 25, n. 1, p. 165-182, 30 jun. 2012.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Editora contexto, 2011.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. (Org.). Ensinando Ortografia na Escola. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 61-76.

SILVA, Thais Cristófar. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

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. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122623/ISSN2178-7603-2011-10-02-91-119.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 mar. 2019.

TENANI, Luciani Ester. **Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra**. 2016. 171 f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2016.

TENANI, Luciani. **Fonologia Prosódica**. In: Fonologias, fonologias: uma introdução. Organizador: Dermeval da Hora, Carmem Lúcia Matzenauer. São Paulo: Contexto, 2017.

## **APÊNDICES**

### APÊNDICE A – Atividade de produção da 1ª oficina para coleta de dados



Produção textual

Após assistir ao vídeo “Campanha sobre violência doméstica contra a mulher”, produza um comentário sobre o assunto.

### APÊNDICE B – Atividade de produção da 2ª oficina para coleta de dados

Após denúncia de maus-tratos, grupo invade laboratório e leva cães beagle

Ativistas invadiram laboratório de pesquisa em São Roque nesta sexta (18). Empresa alega que realiza testes dentro de normas e exigências da Anvisa.



Cães dentro do laboratório de São Roque que foi invadido na madrugada

Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/10/>> Acesso em 02 de Abril de 2019.

Após leitura e discussão da notícia, elabore um comentário dando sua opinião sobre o assunto.



### APÊNDICE C – Atividade de produção da 4ª oficina para coleta de dados

Após leitura de relato pessoal e estudo do gênero, produza um relato pessoal, o tema deve estar relacionado a um momento divertido, engraçado ou outro que você se sinta à vontade para relatar. Agora é a sua vez!

### APÊNDICE D – Atividade de produção da 5ª oficina para coleta de dados

## **Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema**



Professora Marcia Friggi — Foto: Reprodução/Facebook

**Caso de professora em Santa Catarina reabriu debate sobre agressões em sala de aula. Dados mais recentes da OCDE colocam Brasil com pior índice no mundo.**  
Por Luiza Tenente e Vanessa Fajardo, G1                      22/08/2017

O **soco desferido por um aluno contra o rosto de Marcia Friggi** reabriu o debate sobre a violência contra os professores em sala de aula. Entretanto, o retrato da violência contra os docentes deixa o Brasil fora de foco. Os dados globais mais recentes colocam o país como o mais violento contra esses profissionais. Além disso, estudiosos do tema apontam que faltam levantamentos internos que promovam o diagnóstico do problema.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contr-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml> Acesso em 14 de outubro de 2019

## APÊNDICE E – Lista de dados de hipossegmentação identificados por categoria

### **Palavra gramatical + Palavra fonológica**

aviolencia, aminha, adesculpa, acriança, ajente/agente, apergunta, averdade, amosa, oconto, ucrime, ofim, uzomi, outro, narua, nubrasil, naora, nasala (2x), nainternet, pu(o)favo (4x), pocaza (2x), poriso, comido, comcerteza, niuma, nivocê, nimulhe, emdias, icima, porezemplo, praça (pra cá), tomudo (do mundo), aulongo (ao longo), silargol (se largou), meprocurado, milivreí, milevo, ciarepende, mechamaram

### **Palavra fonológica + Palavra gramatical**

bopara (boa para), verno (vêr no), cailda (caiu da), badeni (batendo em), riudo (rio do), matalos (matá-los), chotalos (chutá-los), levalos (levá-los), respondelo (respondê-lo), matalo (matá-la), mautratalos (mautratá-los)

### **Palavra gramatical + Palavra gramatical**

quenem oque (2x), quiu meu (que o meu), niuma, eai (2x), ieu, soque, eum, etão, eque, lain

### **Palavra fonológica + Palavra fonológica**

emuito, sabunita, eitodo, bovida, vabate, minhamãe, aindabem, fazeisso, nuncativesse, devete, fasiso, podeleva, peseajuda, jaera, servioledo, jadici, sieverdade, jarli, nosabia, badenão, serumano, lavem, eufossi

## APÊNDICE F – Lista de dados de hipersegmentação por categoria

### Palavra gramatical + Palavra fonológica

a cho, que lo, a caba (2x), as guas, de pois, de nucil, o brigado, a sunto, de mais, a condese, a tensão, a gredida, e rado, a pedeu, a conteci, a sidedi, a quele, a seida, a inda, a measa, com segui, com siensi, a chando, per conceito, di sisperada, a contecer, com versou, a dolecente, im portante, a onde, com migo, a tentado, de pois, al minto, do cumentarios, a juda, a, creditarem, a fetando, a tensão, a cabou, a gridida, a gora, a sunto, em potran, a toro, a gredita, a gresivo, com migo, em ventam, a sim, de sermos, a conda, de mais, a gredi, im portante, res peito, in vertida, di vertido, em formação, o correm, com partilha, a contece, a sustado, a contecendo, a vó, a travessa, a tropelou, a chamos, a panhava, a panhando, a onde, co mente, invertida, res peito

### Dados híbridos

uzani mas, pesi zade, asio la, pofa vo, eagre dida, devio lecia, timfor mar, au tima, ique bro, ti amoreu, ino camais, ape soa, naso a, micha mou, on diir, u zomi

### Palavra fonológica + Palavra gramatical

come ti, tava mos, coida do, esta va, peso as, pesso ao, cami ado, cone ta, ami go, andan do, peque no

### Casos atípicos

sor fi, li vre, al gua, a que d ita, ne sas, a co te se, cone ta, po fiso, den tro, ami go, per gotei, 3 is, fi co, es se

### Palavra gramatical + Palavra gramatical

i so (isso), e o ( eu), por que (38x), pro que, e la (ela), nem uma (nenhuma), de pois (depois), que lo (quero), a sim (assim), em tão (então), e as (essa), e se (esse)

### Palavra fonológica + Palavra fonológica

maos tratos, mau tradaro, mal tratar, mal tratado, mal tratava, maus tratos, preco pado, vol tamo, conte nuar, feik nils, mal dade, inter nete, ver dade, cone tado, pase arem, dese perado

## APÊNDICE G – Plano de aula para aplicação do Módulo I – atividade 1

**MÓDULO I** – Percebendo as relações entre fala e escrita.

Plano da aula para a atividade 1

<b>TEMPO DE DURAÇÃO:</b> 2h
<b>CONTEÚDOS:</b> Língua falada e língua escrita: representações e relações
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar as relações entre fala e escrita.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> Perceber que a junção indevida de palavras na escrita pode estar associada ao ritmo da fala; Reconhecer os trechos em que os espaços entre as palavras foram desfeitos indevidamente.
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b></p> <p><b>Introdução</b> – Antes do desenvolvimento dessa atividade específica a erros de segmentação não convencional, os alunos assistirão ao vídeo-clip da música “Muito orgulho, meu pai” de Gabriel o Pensador. Em seguida, serão instigados a conversar sobre os temas, além de estudar o gênero e suas especificidades: estrutura, pronúncia, rima e linguagem.</p> <p><b>Desenvolvimento</b> – Ler letra do rap “Muito orgulho, meu pai” de Gabriel o Pensador;</p> <p>Organizar os alunos em dupla e informá-los de que ouvirão o <i>rap</i>. Após audição, questionar como as palavras são pronunciadas na música; se os espaços entre as palavras são percebidos na fala além de fazer uma breve revisão sobre como se realizam fala e escrita.</p> <p>Em seguida, entregar aos alunos uma cópia do <i>rap</i> adaptado com palavras unidas e sílabas de palavras separadas, pedir que eles deem uma olhada na primeira estrofe e perguntar se encontraram algo estranho. Questionar se existe alguma relação entre a pronúncia das palavras no rap e junção de algumas palavras na letra impressa da música. É necessária essa junção de palavras na letra da música para especificar esse acontecimento?</p> <p>Em seguida, propor aos alunos que, em dupla, identifiquem palavras segmentadas indevidamente por junção de palavras ou inserção de espaço entre sílabas nas palavras do texto. Questionar: Qual o propósito de quem fez essas junções de palavras na letra da música? Quando isso acontece num texto escolar, o que significa?</p> <p><b>Conclusão</b> – A fala tem ritmo como a música? Na fala, as pessoas também costumam juntar palavras ou separar sílabas dependendo da forma como pronunciam? Mas a escrita deve registrar esses fenômenos da fala?</p>
<b>Recursos necessários:</b> Datashow e notebook; caixa de som e microfone; cópia das atividades para cada aluno; quadro branco e pincel.
<b>Avaliação:</b> Identificação de palavras hipossegmentadas por conta da forma como foram faladas; Identificação da alteração da sílaba nos trechos onde houve juntura de palavras; Compreensão da diferença na realização das palavras observadas na fala e na escrita.

## APÊNDICE H – Plano de aula para aplicação do Módulo I – atividade 2

### Plano de aula para a atividade 2

<b>TEMPO DE DURAÇÃO: 2h</b>
<b>CONTEÚDO:</b> Língua escrita no nível formal.
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Reescrever as palavras conforme a convenção da língua; Identificar as transformações que as palavras sofreram ao serem hipossegmentadas.
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b></p> <p><b>Introdução</b> – Antes de iniciar a atividade, o professor precisa revisar que entre fala e escrita há diferenças, mas que em algum momento elas se cruzam. Revisar com os alunos as principais características da língua escrita em contexto formal, enfatizando a atenção a essa modalidade, principalmente, quando usada no contexto escolar ou em situação de comunicação mais formal.</p> <p><b>Desenvolvimento</b> – Atividade em dupla. Após essa introdução, os alunos receberão a atividade impressa para que preencham o quadro com as palavras que eles identificaram na letra do rap, reescrevendo-as conforme a convenção ortográfica da língua.</p> <p>Quadro das revelações, corresponde a segunda questão da atividade. Cada dupla deverá seguir os comandos exigidos na questão: escolher um exemplo de junção incorreta; corrigir o erro; tentar explicar o erro; mostrar o dado errado e o correto e apresentar aos colegas.</p> <p><b>Conclusão</b> – Criar o quadro das observações. Após essas reflexões, os alunos devem expor as conclusões que fizeram nesse quadro a fim de valorizar a análise. (Sistematizar em forma de regra na linguagem das crianças).</p>
<b>RECURSOS:</b> Datashow e notebook; caixa de som e microfone; cópia das atividades para cada aluno.
<b>AValiação:</b> Identificação de palavras escritas inadequadamente; Constatação das alterações sofridas nas fronteiras das palavras; Reescrita de palavra conforme a convenção da língua.

## APÊNDICE I – Plano de aula para aplicação do Módulo I – atividade 3

### Plano de aula para a atividade 3

<b>TEMPO DE DURAÇÃO:</b> 2h
<b>CONTEÚDO:</b> Escrita correta de palavras.
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Identificar os limites entre as palavras; Refletir sobre a escrita de palavras conforme a convenção ortográfica; Reescrever os trechos em que houve apagamento de alguns segmentos por conta da junção de palavras.
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b></p> <p><b>Introdução</b> – O professor deve iniciar a aula mencionado que houve um tempo em que não havia espaço entre as palavras, mas com a modernização da escrita, isso mudou.</p> <p><b>Desenvolvimento</b> – O professor pedirá aos alunos que formem equipes com até quatro pessoas e tenham atenção aos comandos da atividade, pois elas têm um tempo cronometrado.</p> <p>Entregar a cada equipe papel 40, pincel, cola e tesoura. Os alunos receberão ditados populares cujas palavras estarão todas unidas, e faltando segmentos vocálicos ou consonantais em algumas fronteiras de palavras.</p> <p>Para esta atividade, eles terão cerca de 5 minutos, precisarão identificar os limites das palavras, recortar e colá-las na ordem da frase, além de corrigir o que estiver inadequado.</p> <p>Em seguida cada equipe mostrará como recebeu o ditado popular, a nova frase corrigida, enfatizando onde houve inadequação com a retirada do espaço entre as palavras.</p> <p><b>Conclusão</b> – Os estudantes terão que dizer se já conhecem o ditado popular, se já o ouviram e o que eles significam. Nesse momento, uma equipe poderá contribuir com a outra.</p> <p><b>DITADOS POPULARES</b> – Quem sabe faz, quem não sabe ensina. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando. Quem conta um conto aumenta um ponto. Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje. Há males que vêm para o bem.</p>
<b>RECURSOS:</b> Cópias dos exercícios; Papel 40 e pincel permanente, cola, tesoura; Quadro e pincel para quadro branco.
<b>AVALIAÇÃO:</b> Constatação da inadequação quanto a escrita de palavras. Identificação das fronteiras entre as palavras e da ausência de segmentos vocálicos ou consonantais. Reescrita de palavras conforme a norma ortográfica; Interpretação de ditado popular;

Professor, recorte os ditados populares e distribua-os às equipes.

QUEMSABEFAZQUEMNÃOSABINSINA.

MAISVALUMPÁSSARONAMÃODOQUEDOISVOANDO.

QUEMCONTUMCONTOAUMENTUMPONTO.

NÃODEIXEPRAMANHÃUQUESEPODEFAZEROJE.

## HÁ MALES QUE VÊM PRO BEM.

**MÓDULO II:** Reconhecendo artigos e preposições como palavras monossilábicas.

Plano da aula para a atividade 1 e 2

<b>TEMPO DE DURAÇÃO:</b> 2h
<b>CONTEÚDO:</b> Artigo e preposição – palavras monossilábicas
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> Identificar os erros ortográficos na escrita de palavras, justificando erros; Empregar palavras pequenas como artigo, preposição ou contração no texto lacunado. Reconhecer vocábulos monossilábico como palavras ou sílabas.
<p><b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS:</b></p> <p><b>Introdução</b> – Esta sequência foi criada por conta dos excessivos erros de segmentação indevida identificados: ora os alunos juntavam preposições ou artigos a outras palavras, ora inseriam espaço indevido no interior de uma palavra, separando sílabas. É necessário que os alunos tenham revisado artigo, preposição e contração.</p> <p><b>Desenvolvimento</b> – Retomada do rap. Iniciar a aula, pedindo que os alunos em dupla preencham o texto lacunado. Perguntar sobre as palavras ‘pequenas’ que foram empregadas. Após esse momento, o professor deve enfatizar o porquê do uso dos artigos definidos. Mostrar que foram usados, porque estão definindo os substantivos no texto.</p> <p>A próxima questão diz respeito a releitura de outro trecho do rap lido. Em dupla, eles devem ler o texto e atentar para as palavras destacadas, seguir as orientações da questão. O professor deve dar tempo para que eles respondam, sempre acompanhando a resolução da atividade além de corrigir atividade em sala, sempre questionando as descobertas.</p> <p><b>Conclusão</b> – Após esse percurso, o professor deve usar a última questão da atividade para verificar as reflexões que os alunos fizeram em relação ao tema da aula. Deve conduzir as duplas a darem suas respostas, sempre direcionando os alunos a avaliarem também as reflexões dos colegas, verificando se também pensaram nas possibilidades de interpretação das outras duplas.</p>
<b>Recursos:</b> Cópia da atividade para resolução e quadro branco e pincel.
<b>AValiação:</b> (atividade oral e escrita) Diferenciação da palavra monossilábica artigo, preposição ou contração de uma sílaba isolada indevidamente. Reconhecimento de erros na escrita de certas palavras; Compreensão de que há palavras monossilábicas parecidas com sílabas, possível motivação para hipo e hipersegmentação.

**APÊNDICE J – Plano de aula para aplicação do Módulo III – atividade 1**

**MÓDULO III – Reconhecendo artigos e preposições como palavras monossilábicas**

Plano da aula para atividade 1

<b>TEMPO DE DURAÇÃO:</b> 2h
<b>CONTEÚDO:</b> Artigos e preposições – confusão com sílabas (2h)
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Reconhecer artigos e preposições como palavras monossilábicas
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> Identificar erro de escrita em trechos com junção de palavras monossilábicas ou separação indevida de sílabas; Refletir sobre a função do artigo para reconhecê-lo; Reconhecer palavras cujas sílabas iniciais foram isoladas indevidamente.
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b></p> <p><b>Contextualização:</b> Em produções textuais espontâneas, muitos alunos confundiram a sílaba inicial de algumas palavras com artigos, por isso inseriram um espaço indevido entre sílabas. Ou juntaram, por exemplo, artigos a palavras de conteúdo, talvez, por não ter reconhecido esses vocábulos pequenos como palavras. Percebe-se, portanto uma insegurança quanto ao emprego de palavras pequenas.</p> <p>Nesse sentido elaborou-se a primeira questão, com palavras isoladas, fora de um texto num quadro para que eles reconheçam a grafia errada. Entregar aos alunos atividade escrita para que observem o quadro de palavras e identifique palavras escritas erradas.</p> <p>Revisão dos artigos, funções e significados.</p>
<b>AVALIAÇÃO:</b> Reconhecimento de erro em escrita de palavras: junção de artigo a palavra com significado ou isolamento de sílaba semelhantes a artigos. Explicação para possível motivação do erro. Correção de palavra conforme a convenção ortográfica da língua.



## APÊNDICE K – Plano de aula para aplicação do Módulo IV – atividade 1, 2 e 3

**Módulo IV** – Reconhecendo as preposições como palavras monossilábicas.

Plano da aula para atividade 1, 2 e 3

<b>TEMPO DE DURAÇÃO:</b> 2h
<b>CONTEÚDO:</b> Preposição monossilábica e sílaba
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Revisar a função da preposição, diferenciando-a de sílaba; Identificar erros ao juntar preposição a outra palavra; e/ou erro por causa de inserção indevida de espaço no interior de palavra.
<p><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b></p> <p><b>Introdução (2h)</b> – Formar equipes com quatro alunos e entregar a eles uma nova cópia da primeira parte do rap “Muito orgulho, meu pai”, com algumas preposições apagadas, questionado após leitura: Compreenderam essa parte da música? Tem algo estranho? A retirada dessas palavras modificou o significado do texto? Vocês escreveram algo nesses espaços? O que foi retirado do texto? Sílaba ou palavra?</p> <p>Em seguida ouvir com eles essa primeira parte da música e pedir a eles que tenham atenção, pois ouvirão apenas uma única vez. Orientar os estudantes para que completem os espaços e depois questionar: Como é o nome dessas palavras? Artigo ou preposição? Para que elas servem? Definir o substantivo ou ligar palavras? Revisar conceito de preposição e enfatizar as preposições monossilábicas.</p> <p><b>Desenvolvimento (2h)</b> – Retomar aula anterior. É imprescindível que o professor faça uma revisão sobre as preposições, contrações e sua função dentro do texto. Para isso, pode usar a atividade 2 do módulo IV.</p>
<b>RECURSOS:</b> Caixa de som e notebook, quadro e acessórios, cópias com atividade e texto complementar.
<b>AVALIAÇÃO:</b> Identificação e emprego da preposição como palavra monossilábica. Reconhecimento de erro referente a hipo ou hipersegmentação envolvendo preposição.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ -  
UESPI****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS DE HIPER E HIPOSEGMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO: uma análise na perspectiva da fonologia prosódica e seus constituintes

**Pesquisador:** SOLANNA CRISTHINA MENDES NOBREGA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 25768019.6.0000.5209

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.841.511 D

## ANEXO B – Letra da música de Proposta

Muito orgulho, meu pai” de Gabriel o Pensador

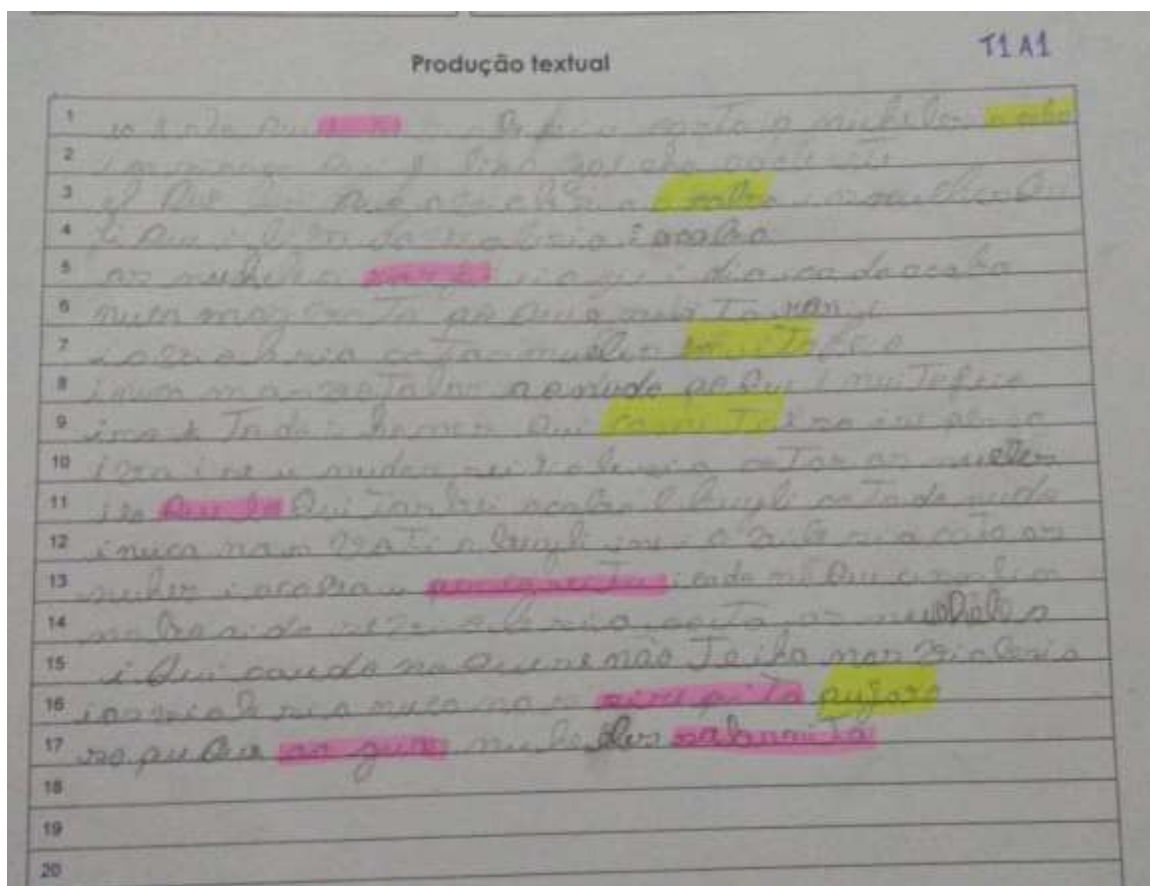
Dez horas dentro do avião aqui sozinho  
 Eu voou como um pássaro que quer voltar pro ninho  
 Eu sempre vou e volto feito um bumerangue  
 Pensei que era o morcego, mas sou eu que sempre dou meu sangue  
 E é o tempo vampiro que suga tudo  
 Suga minha alma e me transforma a forma e o conteúdo  
 E sem escudo eu ofereço a veia e vou sorrindo  
 Não fico mudo, falo e canto o que eu tô sentindo  
 E falo tanto entre os meus voos e atropelos  
 Que nem escuto a voz dos fios brancos entre os meus cabelos  
 A voz das rugas quando o rosto se contrai  
 Me olho no espelho e cada vez eu vejo mais meu pai  
 Me lembro de telefonar, saber como ele anda  
 Tenho que falar correndo, pai, tô decolando com a banda  
 -Cê volta quando filho? -Terça, mas viajo de novo  
 Mandar um abraço pra mãe, tô com saudade do povo  
 Tô com saudade de tudo, de comer sopa com ovo  
 O ovo cru que cê jogava na panela quente  
 Naqueles fins de semana que você tava presente  
 E de deitar na sua cama como antigamente  
 E quando você via os gols ou um programa qualquer  
 E de repente beliscava a gente com seu pé  
 O caranguejo doía, mas a gente ria  
 Eu te imitava e o meu irmão não conseguia  
 Você calçava o tamanco, pega a chave do Puma  
 E a nossa tarde era na mesa do dolphin com a turma  
 E o chope sem espuma, sem colarinho  
 E eu no milk shake, lembro até do barulhinho

Quando eu crescesse eu queria ser que nem você  
 Agora eu já cresci e ainda quero ser  
 Eu tenho a cara do pai e tenho cada vez mais  
 Eu tenho os olhos do pai e o coração  
 Quando eu crescesse eu queria ser que nem você  
 Agora eu já cresci e ainda quero ser  
 Eu tenho orgulho do pai e tenho cada vez mais  
 É muito orgulho, meu pai e gratidão

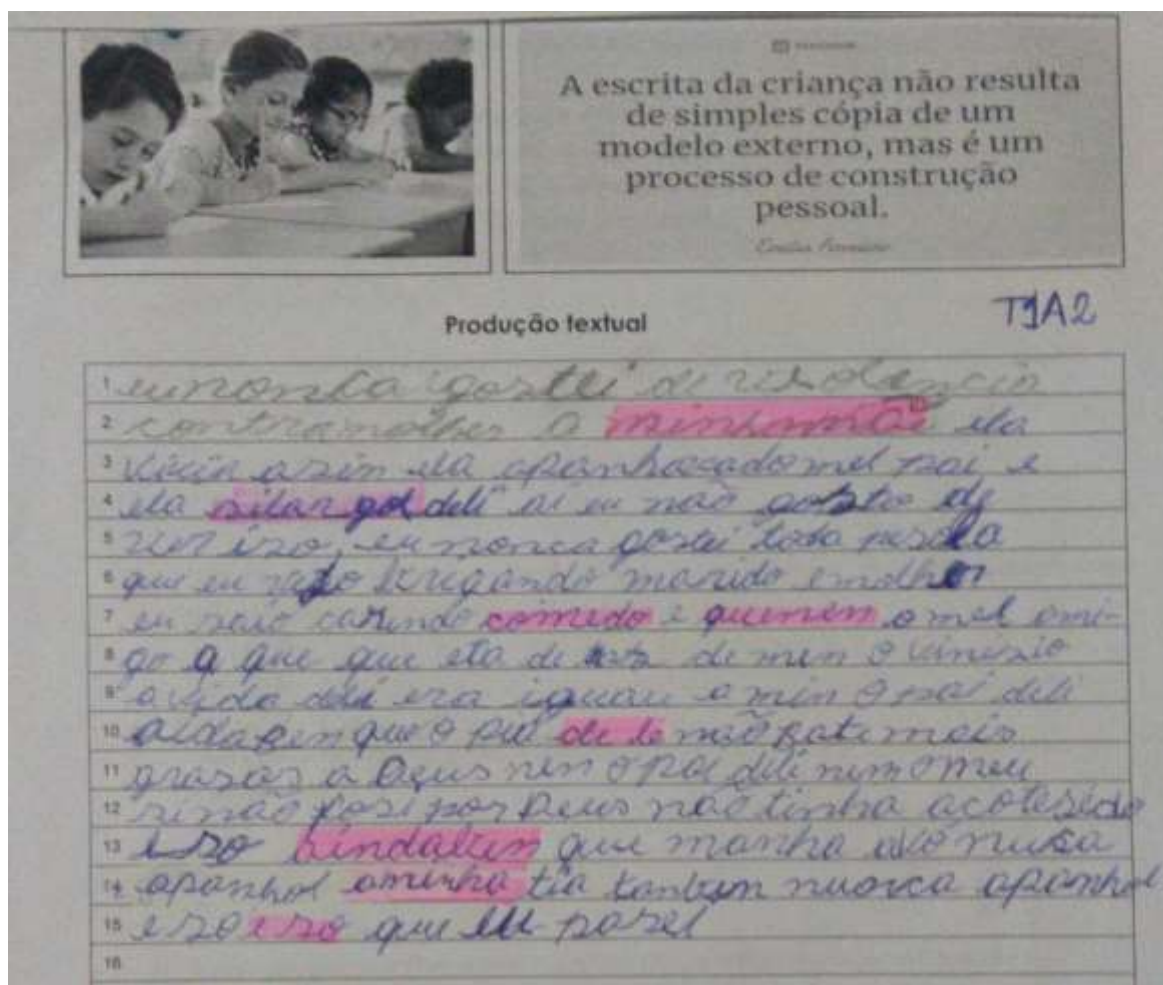
Pai, agora eu decolei, guardei meu celular, já tô no ar, mas não me desliguei  
 O tempo voa e antes que ele acabe eu volto ao começo  
 Pra me entender e me reconhecer do pai que eu conheço  
 E quero conhecer mais, quero curtir meu coroa  
 Até a extrema-unção te deram, pai, aquela foi boa  
 Que quarto ótimo, filho, com vista pro futuro  
 [...]

## ANEXO C – Imagem do texto 1 de A1

Texto produzido na primeira oficina pelo aluno A1



## ANEXO D – Imagem do texto 1 produzido na primeira oficina pelo aluno A2

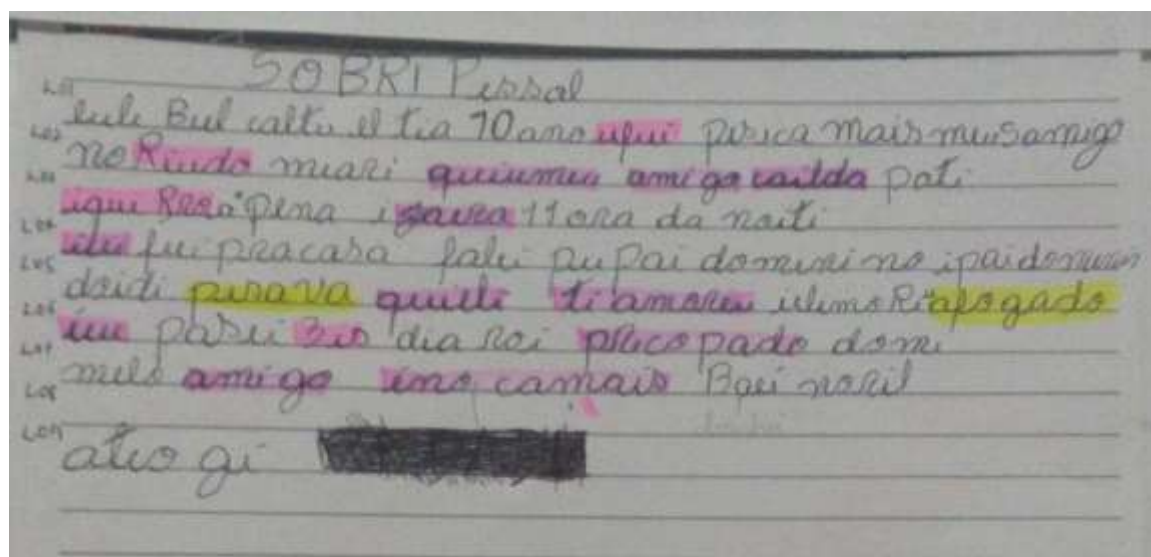


A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal.

Produção textual T1A2

1. eu nunca gostei de escrever  
 2. contramotivo o **minha** da  
 3. Vêin assim da apertado do pai e  
 4. da **ritar** do pai se eu não gosto de  
 5. um iso, eu nunca gostei logo depois  
 6. que eu vejo de quando mecido e mal  
 7. eu não consigo **comido** e **querem** o mel emi-  
 8. go a que que está de **de** de mim o unizio  
 9. a vida da era igual e min o pai do  
 10. a vida que o pai **de** de não paterno  
 11. graças a Deus não o pai do meu meu  
 12. eu não sei por Deus não tinha a coleção  
 13. **do** **kindal** que manha do rusa  
 14. apertado **amigo** tia também ruoca apertado  
 15. e **do** **do** que **do** pai  
 16.


## ANEXO E – Imagem do texto 5 produzido na quinta oficina pelo aluno A4



SOBRI Pessoal

1.01 Lule Bul alto el tia 10 ano **apoi** púica mais meus amigo  
 1.02 no **Rindo** miari **quiumus** **amigo** **caida** pai  
 1.03 **ique** **Rea** **Pena** **igavea** 11 ora da naiti  
 1.04 **ela** fu peacasa fali pu pai domini no ipai desmuni  
 1.05 **deidi** **puava** **quille** **ti** **amareu** **ilimo** **Ri** **apagado**  
 1.06 **im** **padre** **do** dia **Rei** **plico** **pado** **domi**  
 1.07 **mele** **amigo** **uno** **camaid** **Boi** **reil**  
 1.08  
 1.09 **alio** **gi** **[redacted]**

## ANEXO F – Imagem do texto 1 produzido na primeira oficina pelo aluno A5



A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal.


*Emília Ferraz*

Produção textual

1	eu não que não vou fazer um texto -
2	<del>porque</del> ele é melhor, ele vem do lado da
3	criança como eu que <del>o texto</del> há de <del>uma</del>
4	muito eu não vou fazer <del>de</del> que eu não vou <del>porque</del>
5	<del>porque</del> não vou fazer <del>de</del> porque
6	de não vou fazer <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
7	a <del>porque</del> não vou fazer <del>de</del> <del>porque</del>
8	porque não vou fazer <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
9	porque não vou fazer <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
10	que é <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
11	tem os <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
12	como <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
13	de não vou fazer <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
14	porque não vou fazer <del>porque</del> <del>porque</del> <del>porque</del>
15	
16	



## ANEXO G – Imagem do texto 1 produzido na primeira oficina pelo aluno A6



A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal.

*Emília Ferraz*

Produção textual

T1A6

1 A violência contra mulheres é muito mais  
 2 das vezes que se pensa é das mães **PT-PT**  
 3 se dizem é na hora que a mãe começa a  
 4 falar com o marido **PT-PT** e não brincar.  
 5 tem as que lutam pela violência é **PT-PT**  
 6 ela não muda sua mãe a própria.  
 7 **PT-PT** que dizem sempre ela não muda  
 8 to **PT-PT** a violência tem várias  
 9 coisas que hoje muito em São Paulo e  
 10 nas mulheres e elas não têm que se  
 11 **PT-PT** não lutam contra não vai conseguir  
 12 **PT-PT** sempre lutam pela violência.  
 13 não pode falar **PT-PT** sempre ela tem  
 14 por respeito pela mulher os homens não  
 15 de respeito das mães não são aquelas coisas  
 16 das as mulheres.  
 17 A mulher não é muito respeitosa  
 18 elas tem que ser respeitadas se sei  
 19 que as mulheres tem que ser respeitadas  
 20 se é elas não foi minha história  
 21