

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO



***Um estudo sobre a segmentação não-convencional  
na aquisição da escrita de alunos de EJA***

**CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA**

**Pelotas  
2011**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Nobre da Cunha (Co-orientadora)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magda Damiani (FaE- UFPel - Pelotas/RS)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiane Capristano (UNM – Maringá /PR)

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP- Marília/SP)

*Dedico a todos os jovens e adultos  
que não tiveram acesso  
ou não puderam dar continuidade ao seu processo de alfabetização*

*Dedico, também, aos meus filhos, Mateus e Natalia que fizeram esforços para entender minhas ausências e aceitar as minhas escolhas.*

*À minha mãe, Vera Regina, por ter sido sempre meu grande anjo protetor, que inúmeras vezes me substituiu maternalmente.*

*Ao meu melhor amigo, Paulo, pelo apoio incondicional desde a palavra de incentivo à sensibilidade em interpretar minhas angústias e ansiedades como pesquisadora e, assim como os demais, foi companheiro em todos os momentos, incentivando-me a ir mais longe neste caminho que escolhi e que me trouxe até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às intelectuais responsáveis pelo que houver de êxito neste trabalho, minha orientadora Ana Ruth Miranda e co-orientadora Ana Paula Nobre da Cunha, pela orientação e dedicação que me proporcionaram e pelo profissionalismo e competência no desempenho como linguistas na área da educação.

Aos professores da banca avaliadora, agradeço pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosas desde a qualificação deste trabalho até o resultado final que se apresenta. Ao professor Lourenço Chacon, pelo apoio desde o início do meu interesse em estudar as segmentações não-convencionais, sempre socializando o seu conhecimento de forma impecável como um grande profissional, mesmo antes de me tornar mestranda. À professora Cristiane Capristano que, da mesma forma, esteve sempre muito receptiva e atenciosa, disposta a contribuir nos meus estudos sobre segmentação. À professora Magda Damiani, por todas as leituras e discussões suscitadas no decorrer das disciplinas cursadas, assim como pela honra de ter sido sua aluna e ter aprendido muito com essa excelente profissional.

Agradeço também às três profissionais que me auxiliaram neste trabalho de dissertação, à Marisa pela cuidadosa revisão textual, à Pamela pela disposição em fazer a avaliação psicogenética nos sujeitos estudados e à Lígia pela eficiente confecção do abstract.

A todos os colegas que de alguma forma tive o prazer de compartilhar saberes em disciplinas cursadas durante todo o meu percurso na universidade. Não poderia deixar de agradecer ao grupo de pesquisa GEALE, pelas inúmeras contribuições e pelas experiências socializadas. Em especial, às amigas Taiçara, Pamela, Carolina, Shimene, Luiza e Nathália, pelo convívio que ultrapassou as fronteiras da academia, sendo minhas aliadas nos esforços pela realização desse estudo.

Às 'amigas-irmãs', Verônica, Rejane, Maria, Isabel e Mabel, pelas palavras de incentivo e apoio incondicional.

À escola municipal pelotense e às professoras responsáveis pelas turmas de EJA que permitiram a coleta de dados para esse estudo e, em especial, a cada um dos trinta e três alunos, jovens e adultos, que participaram de parte ou mesmo de todo o processo de coleta de dados e que conscientemente sabiam da importante contribuição que estavam fornecendo à educação.

A todas as professoras do mestrado, à professora Conceição Paludo, agradeço pelas importantes contribuições sobre o que verdadeiramente constitui uma Educação Popular e o nosso compromisso enquanto intelectuais orgânicos. À professora Magda Damiani, pelas contribuições e apresentação de grandes autores sobre os estudos de aprendizagem; e à Prof<sup>a</sup> Ana Ruth Miranda por todas as leituras e discussões proporcionadas na área da aquisição da língua escrita e da fonologia e, em especial, pelo convite em 2007 para participar do grupo GEALE.

Agradeço também a todos os funcionários, ao Sr Milton e às secretárias Ana e Renata, sempre dispostos a auxiliar no que fosse preciso, indo diversas vezes além de suas funções.

E, por fim, à Capes pela concessão da bolsa.

*Temos que alfabetizar para dar ao homem do povo sua palavra, para que ele possa escrevê-la, para ajudá-lo a não destruir seu discurso em troca de um discurso escolar estereotipado. Também para que escreva de maneira ortograficamente correta, mas que esta ortografia não limite, não destrua, nem mate a língua escrita que ele pode produzir.*

(Emilia Ferreiro)

## RESUMO

FERREIRA, Carmen R. G. **Um estudo sobre a segmentação não-convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA**, 2011, 161p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O tema abordado nesta dissertação refere-se aos processos de segmentação não-convencional, hipossegmentações, hipersegmentações e formas híbridas encontrados nos textos de alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos). As segmentações não-convencionais de palavras são vistas, neste estudo, como estruturas oriundas de hipóteses elaboradas pelos sujeitos em seu processo de aquisição da escrita (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), as quais se configuram em um valioso material linguístico capaz de fornecer pistas a respeito do conhecimento fonológico de que os aprendizes se utilizam ao produzirem suas escritas (cf. ABAURRE, 1991). Com base nessa perspectiva, teve-se como objetivo descrever e analisar os processos pelos quais os adultos, em fase de alfabetização, passam ao se depararem com a tarefa de segmentar sua escrita de acordo com as convenções, bem como comparar esses resultados com aqueles relativos à escrita infantil e verificar a adequação das categorias propostas por Cunha (2004) para a análise de segmentação não-convencional em textos de alunos de EJA. Os dados analisados, extraídos de textos produzidos por três alunos de EJA, foram coletados longitudinalmente por meio de oficinas de produção textual que visavam à obtenção de textos criativos e espontâneos. Os resultados mostram que o clítico, ou formas que se assemelhem a clíticos, estão, preponderantemente, envolvidos nas grafias não-convencionais, tanto nos dados referentes às hipo quanto às hipersegmentações. Os dados dos adultos, assim como os das crianças estudados por Cunha (2004), revelam motivações linguísticas que podem ser explicitadas à luz de conceitos relativos à prosódia da língua. Considera-se que a descrição e análise de tais processos, presentes na escrita inicial adulta, podem fomentar reflexões capazes de auxiliar alfabetizadores em suas ações pedagógicas no que se refere ao ensino da língua portuguesa durante o processo de aquisição da língua escrita por adultos.

**PALAVRAS-CHAVES:** segmentação não-convencional; escrita de EJA, hipossegmentação; hipersegmentação, híbridos.



## ABSTRACT

FERREIRA, Carmen R. G. A **study of the non-conventional segmentation in *EJA* students' writing acquisition**, 2011, 161p. Master's thesis – Post-graduation Program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil.

The theme of this thesis deals with the non-conventional segmentation processes, hiposegmentations, hypersegmentations and hybrid forms which can be found in texts written by students who take part in *EJA*, a government project for the education of the youth and the adult. In this study, non-conventional segmentations of words are considered structures that arise from the hypotheses which the subjects have formulated in their writing acquisition process (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). This information is valuable linguistic material since it can give clues regarding the phonological knowledge these learners use when they write (ABAURRE, 1991). From this perspective, this study aimed at describing and analyzing the processes which adults go through - during their literacy process – when they face the task of segmenting their writing according to conventions, as well as comparing these results to the ones related to child writing in order to check the adequacy of categories proposed by Cunha (2004) to the analysis of non-conventional segmentation in texts written by *EJA* students. The data used for analysis were extracted from texts written by three *EJA* students and collected longitudinally in text production workshops which aimed at creative and spontaneous texts. Results show that clitics, or forms that are similar to them, are mostly involved in non-conventional writing in data which refer to both hiposegmentations and hypersegmentations. Data provided by adults, as well as the ones got from children who were studied by Cunha (2004), reveal linguistic motivation which can be explained in the light of concepts related to the prosody of the language. The description and the analysis of such processes, identified at the beginning of adults' writing processes, can lead to reflections that may help teachers with their pedagogical actions when teaching Portuguese to adults who are acquiring the written language.

**KEY WORDS:** non-conventional segmentation; *EJA* students' writing; hiposegmentation; hypersegmentation, hybrid forms.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - DADOS DE HIPO NA PROPOSTA DE CUNHA (2004).....	49
FIGURA 02 - DADOS DE HIPER NA PROPOSTA DE CUNHA (2004). ....	50
FIGURA 03 – SUJEITOS E A OCORRÊNCIA DE DADOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL.....	73
FIGURA 04 -FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS NA REALIZAÇÃO DAS COLETAS.....	76
FIGURA 05- CATEORIAS DE PALAVRA PROPOSTA POR CUNHA (2004)..	79
FIGURA 06 - PERCENTUAL DOS DADOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO- CONVENCIONAL DO S1 .....	81
FIGURA 07 - PERCENTUAL DOS DADOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO- CONVENCIONAL DE S1 POR COLETAS.....	82
FIGURA 08 - OCORRÊNCIAS DE PROCESSOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO- CONVENCIONAL DO S1.....	83
FIGURA 09 – PERCENTUAL DE ACERTOS E ERROS DE S1 POR COLETA ENVOLVENDO CLÍTICO.....	88

FIGURA 10 – DADO DE HIPO, <i>ÉUM</i> , CONTEXTUALIZADO NA ESCRITA DE S1.....	94
FIGURA 11 – DADO DE HÍBRIDO, <i>É RAMINLHA</i> , CONTEXTUALIZADO NA ESCRITA DE S1.....	102
FIGURA 12 - PERCENTUAL DOS DADOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DE S2 .....	103
FIGURA 13 - PERCENTUAL DOS DADOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DO S2 POR COLETAS.....	103
FIGURA 14 - OCORRÊNCIAS DE PROCESSOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DO S2.....	104
FIGURA 15 – PERCENTUAL DE ACERTOS E ERROS DO S2 POR COLETA ENVOLVENDO CLÍTICO.....	109
FIGURA 16 – DADO DE S2 COM MAIS DE DUAS PALAVRAS HIPOSEGMENTADAS.....	111
FIGURA 17 - PERCENTUAL DOS DADOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DE S3 .....	116
FIGURA 18 - PERCENTUAL DOS DADOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DO S3 POR COLETAS.....	117

FIGURA 19 - OCORRÊNCIAS DE PROCESSOS DE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DO S3.....	119
FIGURA 20 – DADO DE REELABORAÇÃO NA ESCRITA DE S3.....	127
FIGURA 21 - PERCENTUAL DE ACERTOS E ERROS DO S3 POR COLETA ENVOLVENDO CLÍTICO.....	128
FIGURA 22 – DADOS DE EJA CONFORME PROPOSTA DE CUNHA (2004).....	138
FIGURA 23 – PERCENTUAL DOS DADOS DE HIPO DE EJA CONFORME AS CATEGORIAS DE CUNHA (2004,2010).....	139
FIGURA 24 - PERCENTUAL DOS DADOS DE HIPER DE EJA CONFORME AS CATEGORIAS DE CUNHA (2004,2010).....	140

## SUMÁRIO

<b>1. PALAVRAS INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>2 . FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Aquisição da escrita .....</b>	<b>22</b>
2.1.1 A compreensão do sistema de escrita sob a ótica de quem aprende.....	24
2.1.2 A aquisição da escrita sob a ótica de quem ensina.....	28
<b>2.2 A segmentação da escrita.....</b>	<b>32</b>
2.2.1 Conceito de palavra.....	36
<b>2.3 Estudos sobre segmentação não-convencional na escrita infantil.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4 Estudos sobre segmentação não-convencional na escrita de adulto..</b>	<b>62</b>
<b>3. METODOLOGIA</b>	
<b>3.1 Descrição geral da metodologia.....</b>	<b>70</b>
3.1.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	70
<b>3.2 Os sujeitos.....</b>	<b>71</b>
3.2.1 Descrição dos sujeitos da pesquisa.....	73
3.2.1.1 Sujeito 01 (S1).....	73
3.2.1.2 Sujeito 02 (S2).....	74
3.2.1.3 Sujeito 03 (S3).....	74
<b>3.3 Os dados.....</b>	<b>75</b>
3.3.1 As coletas dos dados.....	75
<b>3.4 Categorias de análise .....</b>	<b>77</b>
3.4.1 Processos de segmentação não-convencional.....	78
3.4.2 Categorias de análise proposta por Cunha (2004).....	78

<b>4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 As segmentações não-convencionais na escrita de cada sujeito da EJA.....</b>	<b>81</b>
4.1.1 Sujeito 01 (S1).....	81
4.1.1.1 Hipossegmentação nos dados do S1.....	84
4.1.1.2 Hipersegmentação nos dados do S1.....	98
4.1.1.3 Híbridos nos dados do S1.....	101
4.1.2 Sujeito 02 (S2).....	102
4.1.2.1 Hipossegmentação nos dados do S2.....	105
4.1.2.2 Hipersegmentação nos dados do S2.....	111
4.1.2.3 Híbridos nos dados do S2.....	114
4.1.2 Sujeito 03 (S3).....	116
4.1.2.1 Hipossegmentação nos dados do S3.....	119
4.1.2.2 Hipersegmentação nos dados do S3.....	129
4.1.2.3 Híbridos nos dados do S3.....	134
<b>4.2 Principais semelhanças entre os dados da EJA e os resultados de estudos sobre a escrita inicial infantil.....</b>	<b>135</b>
<b>4.3 Os dados da EJA conforme as categorias de análise de Cunha (2004).....</b>	<b>137</b>
<b>5. PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDESE.....</b>	<b>155</b>

# 1. PALAVRAS INICIAIS

---

*Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes*  
(DE LEMOS, 1998, p.16-17)

O ato de escrever sob o olhar de adultos alfabetizados pode parecer uma tarefa simples no que tange à especificidade do fazer. Noções básicas, como a de palavra, também soam como naturais. Muitas vezes não se dá a devida valoração aos primeiros contatos com a escrita institucionalizada no ambiente escolar, nem mesmo se consegue recuperar a opacidade da escrita que demanda complexos processos cognitivos e linguísticos.

Quando se ouve, há uma reestruturação da cadeia sonora em unidades significativas como os fonemas, as palavras e as orações por meio de uma operação cognitiva inconsciente. Já, quando escrevemos, o nível de abstração é distinto da fala, porque necessitamos realizar essas reestruturações de forma consciente. É necessário desligar-se do aspecto sensorial que as palavras possuem na fala e substituí-las por imagens de palavras. O ato de escrever exige, portanto, um segundo grau de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e co-articulada para então transpô-los à forma escrita (cf. KATO, 2001).

A interação comunicativa dos atos de fala é marcada por segmentos que diferem dos observados na realização do texto escrito. Suas marcas fonológicas não nos permitem identificar claramente as fronteiras entre as palavras, nem mesmo unidades maiores como os parágrafos dentro de um texto. Já a segmentação da escrita, convencionalmente relacionada ao aspecto gráfico da língua, possibilita, de maneiras distintas, a divisão do texto em fragmentos menores, utilizando, dentre outras marcas, espaços em branco e sinais de pontuação (cf. BAEZ, 1999).

Os estudos sobre aquisição da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) propiciaram um novo olhar sobre as relações entre o aprendiz e a escrita. As contribuições dos estudos dessas pesquisadoras de base piagetiana trouxeram evidências de que, durante a aquisição da escrita, o aprendiz é ativo no processo do conhecimento.

Nos primeiros contatos com a escrita institucionalizada, é comum a instabilidade do alfabetizando em determinar os limites de uma palavra, provavelmente por associar a escrita aos atos de fala que não são segmentados em unidades linguísticas iguais, tais como as que estão postas na escrita (cf. KATO, 2001). Essa instabilidade, muitas vezes, dá origem a erros de segmentação como, por exemplo, a junção de palavras que deveriam estar separadas – hipossegmentação – ou mesmo a inserção indevida de espaços no interior da palavra – hipersegmentação.

Entende-se que esses erros<sup>1</sup> de segmentação não-convencional, oriundos de hipóteses elaboradas pelos sujeitos em seu processo de aquisição da escrita, especialmente no que diz respeito à noção de palavra, são construtivos na medida em que podem desencadear conflitos cognitivos que levem à aprendizagem (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Do ponto de vista do pesquisador, o erro configura-se num valioso material linguístico capaz de fornecer pistas a respeito das estratégias de que os aprendizes se utilizam quando escrevem.

Os processos de segmentação não-convencional têm sido um espaço fecundo para os estudiosos da língua que se interessam por pesquisar como o aprendiz adquire a escrita. O estudo pioneiro de Abaurre (1991) é uma referência para aqueles que pesquisam sobre a segmentação não-convencional. Segundo a autora, não há como determinar com certeza quais critérios estariam por trás das escolhas de segmentação de cada aprendiz; é possível, porém, verificar que, frequentemente, as soluções propostas parecem ser fruto de “vazamentos” do oral para o escrito. Em outros momentos, tem-se a hipótese de que algum tipo de

---

<sup>1</sup> O erro é abordado, nesse estudo, numa perspectiva piagetiana de ‘erro construtivo’ como parte constitutiva da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, uma vez que se constitui como pré-requisito necessário para a obtenção da resposta correta (cf. PIAGET, 1972).



informação ligada a fatores semânticos poderia estar influenciando as decisões de onde segmentar.

Para tentar interpretar os dados de segmentação, Abaurre e Cagliari (1985) estabelecem relações entre a escrita e a prosódica (estudo sobre a tonicidade, acento e ritmo da língua). Análise similar encontra-se nos trabalhos de Cunha (2004) e (2010), com uma discussão mais aprofundada em torno da relação fonologia e ortografia.

Segundo Cunha (2004), o conhecimento internalizado que a criança possui sobre a prosódica da sua língua pode ser um dos fatores de maior motivação para segmentação não-convencional. Num trabalho posterior, Cunha (2010) ampliou sua abordagem por meio de um estudo comparativo entre dados de segmentação coletados em textos produzidos por crianças brasileiras e por crianças portuguesas, reafirmando, neste trabalho, a influência dos constituintes prosódicos em ambas as variedades do português.

Há outros trabalhos sobre segmentação, tais como Chacon (2004, 2005, 2006), Capristano (2003), Paula (2007), e Tenani (2004), que abordam os processos de segmentação nos contextos discursivos<sup>2</sup>, pois a hipótese central que norteia os estudos desses pesquisadores parte do pressuposto que a segmentação não-convencional, no processo inicial da escrita infantil, resulta simultaneamente do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais e letradas, fato que aponta para um modo heterogêneo<sup>3</sup> de constituição da escrita.

Os estudos até aqui referidos são, na sua (quase) totalidade, relativos a pesquisas feitas com crianças. Até o momento, são escassos os trabalhos sobre segmentação não-convencional em textos de adultos não alfabetizados. Mais raros ainda são os estudos que relacionam as produções de adultos em fase de alfabetização com as produções infantis de séries iniciais.

Com base nessas observações, o tema desta dissertação é a segmentação da escrita inicial de jovens e adultos em fase de alfabetização. A justificativa para o desenvolvimento deste estudo apoia-se principalmente em dois

---

<sup>2</sup> Os aspectos discursivos referem-se às condições de produção dos textos escritos.

<sup>3</sup> O modo heterogêneo de constituição de escrita, conforme Corrêa (2004), considera que não existem textos e/ou discursos que poderiam ser caracterizados como exclusivamente orais ou essencialmente escritos, mas o resultado do encontro entre práticas orais e letradas na produção escrita (cf. CHACON, 2004).

contextos, um de ordem teórica que pode possibilitar ao alfabetizador entender as etapas pelas quais passa o aprendiz durante a aquisição da escrita e, assim, auxiliá-lo em suas intervenções pedagógicas; e outro de ordem pessoal que resulta da participação em estudos na área de aquisição da escrita.

Julga-se de extrema relevância para a educação investigar a escrita inicial adulta, a fim de compreender como esse aluno apreende a escrita. Assim como a criança, o aluno de EJA é perfeitamente proficiente em sua língua materna e o acesso à escrita institucionalizada vai lhe exigir ações cognitivas que demandam esquemas de assimilação, num processo constante de reorganização, fruto da atividade daquele que interage com o mundo (cf. PIAGET, 1978). Verificar os processos pelos quais passam esses sujeitos, durante a aquisição da escrita, pode trazer importantes contribuições para as reflexões de professores alfabetizadores. Desta forma, este estudo apresenta-se relevante na medida em que pode subsidiar reflexões teóricas sobre a constituição da escrita inicial de jovens e adultos, no que diz respeito às escolhas de onde segmentar as palavras no texto escrito.

Convém destacar que a opção por estudar o processo de escrita resultou também da minha participação há mais de dois anos no grupo de pesquisa GEALE<sup>4</sup>, cujas discussões me possibilitaram valiosas inserções nos estudos sobre a aquisição da escrita.

O grupo de pesquisa conta atualmente com vários integrantes que discutem as relações entre fonologia e ortografia em estudos como os de Miranda (2006, 2008), Rombaldi (2003), Cunha (2004, 2010), Adamoli (2006), Monteiro (2008), entre outros, e trabalha numa perspectiva teórica que aproxima dois campos distintos de estudo – a fonologia e a ortografia –, proporcionando a interpretação de determinados processos encontrados nos erros dos primeiros registros gráficos da criança como decorrentes, dentre outros fatores, do conhecimento fonológico que ela já possui sobre a sua língua.

Os estudos do GEALE compartilham da ideia de Ferreiro & Teberosky (1999) de que a criança, quando entra na escola, já possui uma série de hipóteses a respeito do modo como o sistema de escrita funciona, pois o

---

<sup>4</sup> GEALE - Grupo de Estudos sobre Aquisição da Língua Escrita – sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda – (UFPEL /RS)

ambiente extraescolar está impregnado de informações escritas com as quais ela está sempre se relacionando. É no ambiente escolar que ela irá testar as suas hipóteses sobre os registros gráficos que serão adquiridos de forma mais sistemática e que servem de objeto de estudo para se compreender o processo de aquisição da escrita. Durante esse período, o aprendiz poderá cometer diversos erros, que se acredita serem construtivos, na medida que podem desencadear conflitos cognitivos os quais podem conduzir à aprendizagem.

Quanto aos estudos sobre segmentação não-convencional desenvolvidos no âmbito do GEALE, tem-se como referência a pesquisa de Cunha (2004), a qual despertou meu interesse devido ao fato de abordar os processos de segmentação por meio de uma análise fundamentada na fonologia prosódica. Essa teoria analisa o modo como o fluxo da fala se organiza num conjunto finito de unidades fonológicas, além de ser, também, uma teoria das interações, ou seja, das relações de interface entre a fonologia e outros componentes da gramática, mediadas pela prosódia (cf. NESPOR & VOGEL, 1986).

Verificou-se, nos estudos de Cunha (2004) o desenvolvimento dos processos de segmentação ao longo das quatro primeiras séries. Algumas singularidades foram reveladas, com especial interesse para os aspectos prosódicos envolvidos nas ocorrências de hipossegmentação e hipersegmentação que apresentaram seu ponto de juntura/ruptura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, ou entre duas palavras fonológicas, sendo a primeira destas tendências significativamente mais numerosa do que a segunda.

A pesquisa de Cunha (2004), como as anteriormente referidas, reforça ser absolutamente natural o aprendiz, no início do processo de alfabetização, apresentar muitos erros relacionados às segmentações não-convencionais, quando escreve palavras, frases ou até mesmo textos inteiros sem colocar espaços entre os vocábulos ou, então, separando-os de forma inadequada às normas que regem o sistema de escrita. Acredita-se que esse tipo de segmentação possa ser fruto de hipóteses elaboradas pelos sujeitos, em seu processo de aquisição da escrita, sobre a própria noção de palavra (cf. ABAURRE, 1991).

Considerando-se a importância dos estudos sobre a segmentação não-convencional para a compreensão dos processos de aquisição de escrita e a

escassez de estudos sobre a incidência desse fenômeno em dados de adultos em fase de alfabetização, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Por quais processos passam os adultos em fase de alfabetização ao se depararem com a complexa tarefa de segmentar sua escrita segundo as convenções?

Para tentar responder a essa questão, tem-se como objetivo geral descrever e analisar os processos de segmentação não-convencional encontrados nos textos de alunos da EJA, no que diz respeito à incidência de hipo, hipersegmentações e híbridos.

Com o intuito de auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa, formularam-se os seguintes objetivos específicos: a) descrever e analisar os dados de segmentação não-convencional na escrita de jovens e adultos em fase de alfabetização, comparando-os com dados de escrita infantil; b) verificar a adequação das categorias propostas por Cunha (2004) para a análise das segmentações não-convencionais em textos de alunos da EJA.

Para tanto, esta dissertação apresenta-se da seguinte forma:

Capítulo 01 – *Palavras Iniciais* – no qual é feito um breve relato sobre as motivações que deram origem a este estudo, seu tema e objetivos.

No capítulo 02 – *Fundamentação Teórica* – são abordados alguns autores e teorias que serviram de referencial teórico na condução deste trabalho. Este capítulo está distribuído em três partes principais: a primeira aborda a língua escrita e sua relação com o processo de aquisição sob a ótica do alfabetizando, bem como de quem ensina; a segunda parte trata da segmentação da escrita e dos processos de segmentação juntamente com a definição de palavra; e a terceira e última parte, aborda os estudos sobre segmentação não-convencional na escrita infantil e na educação de jovens e adultos.

O capítulo 03 – *Metodologia* – apresenta todos os procedimentos empregados neste trabalho, incluindo os critérios de escolha dos textos e dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os procedimentos a

serem seguidos na análise desses dados e as variáveis controladas para essa análise.

O capítulo 04 – *Descrição e análise dos dados* – está dividido em três seções: primeiramente, apresenta-se uma descrição detalhada dos dados extraídos dos textos de cada sujeito, na segunda seção comparam-se os dados de segmentação não-convencional na escrita da EJA com os de escrita inicial infantil. Após, verifica-se a adequação ou não das categorias proposta por Cunha (2004).

O capítulo 05 – *Palavras Finais* – Faz-se uma análise final dos processos de segmentação não-convencionais analisados nos dados da EJA, enfocando os objetivos específicos propostos nesta dissertação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Na primeira parte deste capítulo, são apresentadas algumas considerações sobre a língua escrita e sua relação com o processo de aquisição da escrita sob a ótica do alfabetizando, bem como de quem ensina a língua escrita; a segunda parte trata da segmentação da escrita e dos processos de segmentação não-convencional, juntamente com a definição de palavra; e a terceira, e última parte dessa seção, aborda os estudos sobre segmentação não-convencional na escrita infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

### 2.1 A aquisição da escrita

Sendo a aquisição da escrita um momento particular de um processo mais geral da aquisição da linguagem (cf. ABAURRE, 1997), faz-se necessário apresentar brevemente algumas das principais contribuições referentes à aquisição da linguagem que serviram de base para os estudos que se tem atualmente sobre o sistema de escrita.

Desde a década de 60, muitas teorias advindas de linguistas e psicólogos, dedicados aos estudos referentes à aquisição da linguagem oral, têm sido direcionadas para identificar regularidades no que diz respeito a esse fenômeno cognitivo.

Segundo Finger & Quadros (2008), os estudos sobre a linguagem constituem-se de abordagens teóricas extremas como, por exemplo, a perspectiva behaviorista de Skinner, que concebia a aquisição da linguagem oral como um processo passivo extremamente dependente de reforços positivos ou negativos, advindos do meio, para se desenvolver. Na teoria behaviorista, o ser humano não possui nada de inato, todo o conhecimento é adquirido na convivência com os demais, tudo é aprendido.

No entanto, no pressuposto gerativista, difundido por Chomsky, a linguagem estaria inserida num domínio cognitivo que concebe os mesmos

estágios de aquisição para qualquer sujeito, independente da sua nacionalidade, pressupondo a existência de um mecanismo inato, responsável por essa aquisição<sup>5</sup>, intitulado Gramática Universal (GU). O meio seria o elemento desencadeador de tal processo (cf. CHOMSKY, 1978).

Em oposição ao modelo inatista de Chomsky, tem-se as contribuições de Piaget nas quais a linguagem é entendida como uma ação cognitiva e, como tal, proveniente de uma construção progressiva resultante das trocas do organismo com o meio. Inata seria apenas a capacidade geral de recombinação dos níveis sucessivos de uma organização cognitiva cada vez mais avançada (cf. PIATELLI-PALMARINI, 1978).

Embora existam divergências entre tais pressupostos teóricos, em especial os postulados chomskianos e piagetianos apresentam-se como relevantes para as futuras análises e discussões no presente estudo na medida em que convergem em alguns pontos em relação à linguagem, concebendo-a como algo que não é aprendido, mas adquirido.

No que diz respeito à aquisição da escrita, esta é analisada por Vygotsky (2000) como fator importante do desenvolvimento humano, uma função específica da linguagem que difere da fala. A escrita seria, segundo o autor, a linguagem do pensamento, de representação, uma linguagem sem som material que exige do sujeito outro tipo de representação simbólica distinta da fala, pois desafia o sujeito a um trabalho consciente que tanto diz respeito à construção da forma escrita (gramática) como ao significado do texto (semântica), exigindo um nível mais elevado de desenvolvimento mental.

O processo de aquisição<sup>6</sup> da escrita passa a ser considerado, então, como um objeto de conhecimento, tendo-se em tal processo um sujeito nada passivo uma vez que atua constantemente sobre o objeto escrita.

A escrita é fruto do esforço coletivo da humanidade, é, portanto, um objeto cultural. Está para além da reprodução de traços gráficos que a reduziriam

---

<sup>5</sup> A capacidade para a linguagem é algo natural, específico da natureza humana, o que faz com que se conceba a linguagem como algo que é adquirido e não aprendido (cf. FINGER & QUADROS, 2008).

<sup>6</sup> Cabe salientar que o termo “aquisição” não pressupõe um sistema pronto. Trata-se de um processo de construções e reconstruções, para que, por fim, o sujeito possa se apropriar do objeto escrita (cf. FERREIRO, 2004).

à correspondência fonema-grafema espelhados nos aspectos sonoros da linguagem. Constitui-se no resultado de uma construção mental da humanidade que surgiu a partir da tomada de consciência das propriedades que constituem a linguagem. Enquanto sistema simbólico, é regida por regras de representação arbitrárias, como o traçado das letras, a direção da esquerda para a direita até sua separação em palavras, que só tem sentido dentro desse sistema (cf. FERREIRO, 2004).

É necessário desligar-se do aspecto sensorial que as palavras possuem na fala e substituí-las por imagens de palavras. O ato de escrever exige, portanto, um segundo grau de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e co-articulada para então transpô-los à forma escrita (cf. KATO, 2001).

O ato de escrever é, portanto, uma ação voluntária que representa a manifestação da consciência do sujeito, bem como do controle por parte de quem escreve (cf. VYGOTSKY, 2000), constituindo-se um artefato permanente em que se pode revisar e refazer o que se deseja comunicar, além de constituir-se no avanço mais importante para a conservação do conhecimento (cf. WELLS, 2001).

A escrita não é um produto exclusivo do âmbito escolar, como já referido, é o resultado do esforço coletivo da humanidade e, portanto, um objeto cultural. Imerso numa sociedade que se utiliza de sistemas simbólicos estabelecidos socialmente, o alfabetizando procura compreender esse objeto cultural sem nenhuma técnica de aprendizagem específica. Desde muito cedo já trabalha cognitivamente, ou seja, tenta compreender todas essas formas variadas em que a escrita se apresenta em situações reais na sociedade. Desta forma, o processo de aquisição da língua escrita é anterior à escolarização e não se finda nela (cf. FERREIRO, 2004).

### **2.1.1. A compreensão do sistema de escrita sob a ótica de quem aprende**

Quando se pensa em processo de aquisição do sistema de escrita é difícil se desvencilhar de uma visão de adulto alfabetizado, não há como recuperar a noção que se tinha do sistema de escrita antes de aprender a ler e escrever (cf. DE LEMOS, 1998). Essa visão adultocêntrica do processo pode ser suavizada



quando nos propomos a estudar a evolução psicogenética da escrita (cf. FERREIRO, 1991).

Os estudos sobre aquisição da escrita de Ferreiro & Teberosky (1999), numa perspectiva piagetiana, propiciaram um novo olhar sobre as relações entre o aprendiz e a escrita. As contribuições teóricas dessas pesquisadoras romperam com as tradicionais investigações sobre as questões em torno da alfabetização, que concebiam tal processo apenas no ambiente escolar e voltado para a descoberta de métodos:

Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita, Ferreiro desvenda a “caixa-preta” desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos dessa aquisição. Isso porque, até que uma proposta empírica desta natureza fosse feita, o tema da aprendizagem da escrita era considerado apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino (AZENHA, 1998, p.36)

Essa reformulação no viés dos estudos sobre a aquisição da escrita provocou mudanças conceituais sobre a alfabetização, propondo um novo tipo de pesquisa em pedagogia na medida em que se passou a compreender melhor o papel de cada sujeito envolvido nesse processo. Diferentemente da teoria behaviorista, na qual os professores controlariam as respostas, na teoria piagetiana o sujeito aprendiz é quem controla suas respostas, transformando os estímulos por meio de seus sistemas de assimilação e de acomodação. Nesse ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo e sua conduta se faz compreensiva somente em consequência dessa interpretação. Segundo essa concepção piagetiana de sujeito cognoscente, ativo no processo de conhecer, percebe-se que o processo de aprendizagem de conhecimentos não é linear e contínuo (cf. PIAGET, 1972).

Coerentes com sua filiação teórica, Ferreiro & Teberosky (1999) reconhecem no aprendiz a capacidade de comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, formular hipóteses e até mesmo reorganizá-las. O sujeito em fase de alfabetização poderá até mesmo fazer generalizações erradas (do ponto de vista da escrita institucionalizada), no entanto, tais erros, de acordo com as autoras, podem ser considerados pistas de um processo que se encontra em construção:

Tratando de resolver os problemas que a escrita lhes apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma

descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar (FERREIRO, 1985, p.190)

Convém ressaltar o quanto a interpretação do erro é importante no processo de aquisição da escrita, na medida em que pode fornecer subsídios ao alfabetizador sobre o modo como seu aprendiz está adquirindo a escrita.

A maioria dos erros são “erros construtivos”, isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar essas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem. Possibilita a avaliação diagnóstica, a interferência pedagógica do professor nos momentos de dúvida do alfabetizando, a orientação docente para que o aluno possa prosseguir em sua aprendizagem. Ao invés de negar ou punir os alunos pelos erros, estes são considerados como parte do processo de aprender construtivamente (VALE, 2002, p.15)

Com base nesse pressuposto teórico piagetiano, em que o ‘erro construtivo’ é visto como parte importante do processo de aprendizagem e como fase de experimentação por parte do alfabetizando, as pesquisadoras Ferreiro & Teberosky (1999), no que diz respeito à aquisição da escrita, descreveram e analisaram uma série de estágios, os quais estão relacionados a diferentes níveis de conceituação, demonstrando que a criança parece formular hipóteses sobre a maneira como se estrutura a língua.

Segundo as autoras, a escrita inicial infantil não resulta exclusivamente da cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção da criança que em alguns momentos parece reinventar a escrita, na tentativa de compreender seu processo de construção e normas de produção, quando tenta combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir, a criança parece trabalhar com duas hipóteses: a quantidade de letras, nunca inferior a três, e a variedade entre elas, não podem ser repetidas. São duas hipóteses que num determinado momento representam para a criança uma regularidade possível para a formação de uma palavra (cf. FERREIRO, 1991).

Segundo as autoras, a escrita inicial infantil não resulta exclusivamente da cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção da criança que em alguns momentos parece reinventar a escrita, na tentativa de compreender seu processo de construção e normas de produção. Nessa tentativa

formulará hipóteses, como exemplo, quando tenta combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir, a criança parece trabalhar com duas hipóteses: a quantidade de letras, nunca inferior a três, e a variedade entre elas, não podem ser repetidas. São duas hipóteses que num determinado momento representam para a criança uma regularidade possível para a formação de uma palavra (cf. FERREIRO, 1991).

Desta forma, no início da aquisição da escrita, o desafio para o alfabetizando é desvendar o que a escrita representa, ou seja, o que as marcas sobre o papel querem comunicar. Durante tal processo o aprendiz passará, então, segundo Ferreiro & Teberosky (1999), pelo estágio Pré-Silábico, no qual o desenho está muito presente na escrita da criança. Depois ela já consegue desvincular a escrita do desenho e passa a escrever com letras. Posteriormente, na Hipótese Silábica, o aprendiz já consegue atribuir valor sonoro às letras, mas ainda não descobriu que não basta uma única letra para cada emissão de sílaba. Já na Hipótese Silábico-Alfabética o sujeito escreve, algumas vezes com base na hipótese silábica, uma letra para uma sílaba, e, em outros momentos, com base na Alfabética, quando cada som é simbolizado por uma letra.

Finalmente, na Hipótese Alfabética, o aprendiz já atribui um valor gráfico para cada som, ainda que sem preocupações com a norma ortográfica: “Isso não significa que o aluno não precise aprender a ortografia. É evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno” (cf. CAGLIARI, 1992, p.124). Esse estágio é apenas uma das etapas iniciais do processo de aquisição de escrita. É o ponto de partida para novas descobertas sobre o funcionamento alfabético da escrita. O aprendiz passa a analisar, por exemplo, a relação entre fala e escrita e aos poucos vai descobrindo que a língua escrita não é uma representação direta da fala, pois uma letra pode ter vários sons, assim como um som pode ser representado por mais de uma letra (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Desta forma, ao se apropriar do sistema alfabético de escrita, o aprendiz constrói diversos conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a partir das hipóteses que formulou ao longo desse processo. Segundo Abaurre (1991), o texto produzido de forma espontânea é um espaço privilegiado para a análise desses movimentos de constituição e aquisição da escrita, sob a perspectiva de quem está aprendendo, pois, como afirma Ferreiro (1991, p. 16-17):

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Através do texto espontâneo, evidenciam-se momentos em que o aprendiz parece oscilar entre o que está concebendo como certo e o que é aceito pelas convenções ortográficas. Tem-se, como exemplo, a segmentação gráfica entre as palavras no texto, nas quais o aprendiz muitas vezes faz uso de diferentes critérios numa mesma produção textual<sup>7</sup>.

Os chamados textos espontâneos, produzidos pelas crianças em fase inicial de aquisição da escrita em situações em que é delas a responsabilidade da decisão sobre o que vão escrever (sem determinação prévia do professor, como nas atividades mais controladas), costumam oferecer dados interessantes para a análise dos critérios de segmentação com os quais essas crianças parecem estar operando, muitas vezes de forma singular, em momentos particulares da elaboração da sua escrita (ABAURRE, 1991, p. 205).

Esse tipo de dado parece indicar, segundo Abaurre (1991), que o aprendiz está explorando critérios conflitantes de forma praticamente simultânea, na tentativa de atribuir sentido ao sistema convencional da língua escrita. Dito de outra forma, ele está testando diferentes formas possíveis para resolver os mesmos problemas. É nesse sentido que a escrita espontânea constitui-se, para o pesquisador, como unidade de análise privilegiada, capaz de fornecer indícios das operações epilinguísticas<sup>8</sup> encontradas nas escritas iniciais dos alfabetizandos (cf. ABAURRE, 1991). Assim como deve interessar, igualmente, aos alfabetizadores, por envolver concepções epistemológicas sobre a aquisição da escrita, que precisam fazer parte da formação do professor, antecedendo a sua prática em sala de aula.

### **2.1.2 A aquisição da escrita sob a ótica de quem ensina**

---

<sup>7</sup> Tem-se como exemplo uma produção com diferentes formas de segmentar o artigo e o substantivo: o lobo < olobo< o lobo. Primeiramente, o aprendiz escreve segmentando conforme as convenções da língua escrita, depois transgredir esse espaçamento e, na última tentativa, retorna à hipótese inicial.

<sup>8</sup> Operações epilinguísticas dizem respeito às atividades do sujeito sobre a linguagem, ou seja, o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades.

Há alguns pressupostos teóricos que são imprescindíveis na formação do professor-alfabetizador, uma vez que esse profissional trabalha diretamente com a sistematização da língua escrita. Primeiramente, ele necessita entender um mínimo de análise estrutural da língua e conhecer como ocorre a aquisição do sistema de escrita pelo aprendiz.

O sujeito que chega à escola é, normalmente, proficiente na sua língua, pois possui um sistema linguístico estruturado, que é fruto da sua pré-disposição para a linguagem<sup>9</sup>, o qual foi acionado pelo input gerado no contato com sua comunidade linguística. O compromisso do alfabetizador consiste, então, em auxiliar o aprendiz a construir um sistema de representação de algo que ele já tem internalizado e que diz respeito à sua competência linguística. Será, portanto, na escola, através da mediação intencional do professor, que o aluno terá contato com a língua de forma mais sistemática e explícita.

O conhecimento, mesmo o de sistemas convencionais, deve ser reconstruído pelo sujeito que o adquire. É possível que no processo de reconstrução o sujeito transforme algumas das propriedades do sistema, já que não é possível conhecer sem transformar. As transformações produzidas pelo sujeito podem parecer erros ou desvios para um observador que já conhece o sistema. É verdade que são erros, com relação ao sistema, mas constituem erros 'construtivos', no sentido de que servem para entender como é que o sistema funciona (LANDSMANN, 1993, p.168).

Analisar as produções iniciais de alfabetizandos durante o processo de aquisição da escrita não consiste em se deter nos aspectos gráficos dessas produções, mas nos aspectos construtivos que são representativos de um processo cognitivo em vias de evolução (cf. FERREIRO, 1991). Isso também não quer dizer que o papel do professor seja de um mero espectador de um processo que se estabelece de forma espontânea pelo aluno.

É de extrema relevância tentar entender os problemas que os alfabetizandos colocam ao se depararem com a escrita e de que forma parecem resolvê-los para, enfim, de posse desse conhecimento, pensar em possibilidades de intervenção que estejam realmente adequadas ao estágio do processo de aquisição pela qual estão passando. O que não significa também engessar esse conhecimento dentro de um método, mas o importante, como bem coloca Ferreiro

---

<sup>9</sup> Princípio da Gramática Gerativa (GU) proposta por Chomsky (1978).

(1991), é que as ações pedagógicas estejam alicerçadas em reflexões epistemológicas.

Entender, por exemplo, o que significa para o sujeito a hipótese da quantidade mínima de caracteres ou a não repetição de letras em alunos silábicos, faz com que se interpretem determinados “erros” como em parte decorrente de aspectos maturacionais e em parte frutos da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento, a escrita. É importante ressaltar que esse estágio da hipótese silábica se configura de extrema importância por duas razões:

[...]permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras sobre as palavras. No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser ‘interpretável’ (FERREIRO, 1991, p.25).

Dentre essas contradições, um dado interessante, é o relativo aos monossílabos, pois se o aprendiz estiver no estágio da hipótese silábica, ele não consegue conceber que apenas uma letra possa representar ou se constituir em uma palavra. Quando indagado, responde que uma letra apenas não é possível de ser lida ou grafada como uma palavra (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). De acordo com Ferreiro (1991), tal concepção pode ser o resultado de elaborações dos próprios aprendizes independentemente do que é ensinado pelo alfabetizador ou do que observam nos episódios de escrita nos quais aparecem palavras grafadas com uma ou duas letras. Não se trata de problemas perceptuais, mas conceituais, resultantes das sistematizações do seu próprio raciocínio naquele momento.

Assim, o conhecimento por parte do professor sobre o processo evolutivo descrito na psicogênese pode auxiliá-lo a determinar o momento certo para a sua intervenção pedagógica. A ausência de tal conhecimento pode acarretar, muitas vezes, uma análise equivocada. Um exemplo bem comum é a concepção de alguns professores ao dizerem que determinado aluno já escreve, mas sempre “come letras”. Em se tratando de um aluno silábico-alfabético, isso não pode ser caracterizado como um problema de aprendizagem, mas fruto de um processo em construção. Segundo Ferreiro (1991), tratar esse episódio apenas como uma “omissão de letras” é resultado de uma observação simplista do ponto de vista da

escrita convencional (adulta). Não há omissão daquilo que ainda não se conhece, ou seja, o alfabetizando está acrescentando letras em relação ao modo como escrevia antes, no período em que era apenas silábico. Analisando-se sob o ponto de vista construtivista, a questão não é simplesmente letras a mais ou a menos, mas a possibilidade de interpretar em quais circunstâncias é possível verificar algum tipo de mudança nesses esquemas interpretativos, já que o nível silábico-alfabético é um período considerado de transição. Desta forma, quando o professor se propõe a compreender como o aluno representa ou interpreta a escrita, ele se depara com uma produção bastante criativa, sustentada por hipóteses que se transformam e evoluem durante a alfabetização.

O papel do professor é fundamental no processo de aquisição da escrita, à medida que, destituído de suas posições fortemente marcadas por aquelas típicas de um adulto alfabetizado, consiga olhar para o processo de alfabetização sob o prisma de quem está adquirindo a língua escrita. Precisa entender que muitas vezes aquilo que parece incoerente para ele, adulto alfabetizado, é extremamente coerente para o aluno, dadas as hipóteses que este está (re)formulando sobre o sistema de escrita, naquele determinado momento. Um exemplo dessa assimetria pode ser atestado quando os alfabetizadores resolvem trabalhar com a classe dos artigos, julgando que, por terem poucas letras, serão mais facilmente adquiridos. Se levar em consideração que o alfabetizando pode estar concebendo a palavra a partir da hipótese do número mínimo de caracteres, verifica-se o quanto essa prática docente está distante das conceituações do aprendiz em relação à escrita, pois, o que parece simples para o professor, pode ser extremamente complexo para o alfabetizando (cf. FERREIRO, 1991).

Quando o aprendiz chega ao estágio alfabético, sabe-se que já percorreu um longo caminho e, a partir desse momento, enfrentará novos desafios sobre o funcionamento alfabético da escrita para chegar ao ortográfico.<sup>10</sup> A percepção, por parte do aprendiz, de que a língua portuguesa é um sistema alfabético de escrita, onde os sons da fala são representados graficamente sem ser uma representação direta de seu modo de falar, traz uma gama de implicações que

---

<sup>10</sup> Não se está afirmando, neste estudo, que primeiramente o alfabetizando aprende a escrita alfabética e após a ortográfica. O alfabetizando já vem aprendendo a ortografia conforme o contato com as práticas de letramento, mesmo antes do ensino sistematizado da língua escrita, o que também não significa dizer que é dispensável o ensino sistemático da norma ortográfica.

logo farão parte do seu processo de aquisição da escrita. Isso não significa afirmar que desde muito cedo o alfabetizando não percebe que fala e escrita tratam-se de modalidades diferentes da língua. Entretanto, para escrever corretamente, ele não poderá se basear apenas no conhecimento de regras mais básicas de correspondência grafofônica, precisará internalizar as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas. Isso significa dizer que, embora a criança tenha aprendido o sistema de escrita alfabética, que lhe garante a capacidade de ler e escrever seus primeiros textos, não significa que saiba a norma ortográfica (cf. MORAES, 1995).

A ortografia possui diversas facetas que devem ser consideradas pelo alfabetizando, já que as suas regras não são da mesma natureza<sup>11</sup> e envolvem diferentes competências para sua aquisição. A ortografia é um conhecimento que a criança não pode descobrir sozinha, sem um ensino sistematizado. Cabe ao professor atentar o aluno para a posição de determinada letra na palavra, em outros casos precisará observar a classe gramatical a qual a palavra pertence, entre outros, estratégias que precisará utilizar.

Saber “ler” a escrita inicial dos aprendizes requer dos professores-alfabetizadores uma posição teórica definida, pois é tão equivocado dizer que o aprendiz escreve conforme fala, quanto afirmar que sua escrita é totalmente autônoma (cf. ABAURRE, 1997). Muitos dos erros presentes na escrita inicial dos sujeitos em fase de alfabetização são indícios de vazamentos para o espaço da escrita que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade (cf. ABAURRE, 1997). No que tange à segmentação de palavras, verifica-se tanto contextos de escrita que parecem representar pausas reais de fala quanto à presença de elementos reveladores de escolhas de estruturas típicas da escrita, segmentados convencionalmente.

---

<sup>11</sup> As diferentes motivações podem ser conferidas em trabalhos como de Lemle (1982) que propõe a classificação dos erros de escrita organizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordem. A primeira tem uma relação direta entre sequências de sons e a sequência de letras como nos casos em que o aluno repete letras ‘ppai’ (pai), quando omite algumas letras ‘trs’ (três), quando troca a ordem das letras ‘perto’ (preto), erros decorrentes da dúvida da forma das letras ‘cana’ (cama), dificuldades de classificar algum traço distintivo do som como em ‘sabo’ (sapo). As falhas de segunda ordem correspondem à escrita que se aproxima de seu modo de falar como em ‘patu’ para ‘pato’. E por último a autora diz que existem as falhas de terceira ordem que dizem respeito às trocas de letras concorrentes como ‘jigante’ por ‘gigante’. Fazem parte ainda desse terceiro grupo os casos de influência dialetais como ‘craro’ para ‘claro’.



## 2.2 A segmentação na escrita

A segmentação da escrita depende, dentre outras habilidades, do reconhecimento dos limites que constituem uma palavra<sup>12</sup>.

Aprender a escrever é, em parte, aprender a identificar e a assinalar os limites da **palavra gráfica**, unidade delimitada por **separadores**, *i.e.*, por espaços em branco ou quebra de linhas, mas também por sinais de pontuação ou ainda por letras de traçado diferenciado, consoante ocupem ou não a posição final na palavra escrita (ROSA, 2006, p.74)

Os espaços entre as palavras, tais como os que conhecemos hoje, passaram por um longo processo na história da escrita, que acompanhou a evolução da humanidade. Durante muito tempo, existiu a *scriptio continua*, que consistia na completa ausência de segmentação textual<sup>13</sup>. Na época, isso não constituía um problema porque ficava a cargo do leitor (uma pequena elite) decidir o ritmo da leitura que era realizada em voz alta (cf. BAEZ, 1999).

No antigo Egito (ca. 5000 a.C a 100 d.C), numa escrita diferente da nossa, a hieroglífica, começou-se a utilizar um determinado tipo de símbolo para delimitar o final de uma palavra. Também nas inscrições monumentais romanas (séc. I e II) era utilizado um ponto entre os vocábulos. No entanto, mesmo com a utilização desses separadores, as palavras não eram segmentadas como o são na atualidade. No período da Europa Medieval, palavras curtas, como as preposições, eram normalmente unidas à palavra seguinte (cf. ROSA, 2006).

Com o advento da imprensa, a separação gráfica entre as palavras surgiu como a necessidade de criar formas mais precisas que orientassem a leitura “silenciosa” dos textos. Assim, surgiram os espaços em branco para delimitar fronteiras entre as palavras, juntamente com todas as marcas de pontuação no texto (cf. ROSA, 2006).

O recurso da segmentação textual configurou-se, portanto, num meio pelo qual, através de uma convenção social ortográfica, procurou-se ‘cristalizar’ uma forma única de comunicação escrita. O interessante, como bem menciona Baez (1999), é a função aparentemente contraditória cumprida pela segmentação:

<sup>12</sup> Embora alguns teóricos façam distinção entre ‘palavra’ e ‘vocábulo’, neste estudo, serão utilizadas como sinônimos. A instabilidade no conceito de palavra entre alguns autores será brevemente apresentada na próxima seção.

<sup>13</sup> Não se pretende fazer uma revisão cronológica sobre a segmentação textual, mas situar, brevemente, o leitor em determinados momentos históricos em que parece ter surgido a necessidade de representar algum tipo de segmentação entre as palavras.

En todos los casos segmentan un continuum, lo fragmentan, le marcan límites internos y externos; pero esa segmentación en vez de provocar el caos, genera una organización y esto curiosamente se transforma en la posibilidad de mostrar lo escrito como una unidad accesible a la interpretación: dan lugar a la unidad que llamamos texto de la escritura (BAEZ, 1999, p.07-08).

Desse modo, os espaços gráficos que conhecemos hoje, aceitos como naturais, são o resultado de um longo processo histórico, que foi se modificando diversas vezes ao longo do tempo em função das disponibilidades tecnológicas, como a escrita impressa em livros e jornais.

No início do processo de aquisição da escrita, é natural encontrar, na produção textual dos alfabetizados, enunciados, e até mesmo textos completos ou parcialmente segmentados, sem espaço gráfico entre as palavras ou com excesso de espaço entre elas, isto é, espaços em desacordo com a norma da língua escrita. O que se observa é que essa escrita inicial algumas vezes parece ainda estar intimamente relacionada com o contínuo da fala. As palavras gráficas produzidas pelos aprendentes muitas vezes não condizem com as formas que, convencionalmente, são consideradas corretas no sistema de representação da escrita, resultando, assim, nos casos de segmentação não-convencional (cf. FERREIRO & PONTECORVO, 1996).

Uma das hipóteses, que justificaria essa ocorrência de segmentação indevida, seria a instabilidade da noção de palavra, pois, logo no início da aquisição da escrita, tal noção é ainda muito instável para o alfabetizando, podendo corresponder a um fragmento de um enunciado, a um enunciado completo ou, simplesmente, a letras isoladas (cf. FERREIRO & PONTECORVO, 1996).

Assim, a noção de palavra pode se constituir numa tarefa complexa para o aprendiz, uma vez que precisa internalizar os limites gráficos impostos pela convenção do sistema de escrita, os quais não são observados na língua falada (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

la noción de “palabra”, concepto habitual y “transparente” para los adultos alfabetizados, resulta “opaco” para quien aún no domina las características de la escritura; y su construcción, entonces, supone procesos cognitivos y lingüísticos complejos (BAEZ, 1999, p.19).

Considera-se a aquisição da escrita um processo cognitivo complexo por exigir do aprendiz um alto grau de abstração. Tal processo exige que o alfabetizando se desvincule do aspecto sensorial da fala e substitua palavras por imagens de palavras que serão transcritas por meio de signos linguísticos (cf. VYGOTSKY, 2000).

La decisión relativa a dónde dejar el “blanco” entre palabras remite a un proceso psicolingüístico, pues involucra la construcción de un concepto que supone una compleja operación psicológica de objetivación del habla. La misma implicaría la puesta en juego de conocimientos lingüísticos y con ello, el desarrollo de un proceso metalingüístico por el cual el niño reconstruye su conocimiento lingüístico oral en tanto resignifica un metalenguaje oral: letra, sílaba, palabra (BAEZ, p.26).

Desta forma, o nível de abstração requerido na realização dos processos que envolvem a escrita é diferente em relação ao que é exigido nos atos de fala, pois o aprendiz precisa construir conscientemente um sistema de representação de algo que já tem internalizado. Nesse sentido, precisará reconstruir linguisticamente o que constitui uma palavra e, conseqüentemente, suas fronteiras que, na escrita, obedecem a ordens de uma convenção linguística que precisa ser ensinada.

Como no início da alfabetização os aprendizes ainda não conhecem essas convenções, estão mais livres para fazer hipóteses e buscar possibilidades muitas vezes nada convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades muito interessantes na área da aquisição da escrita, resultante de uma elaboração reflexiva sobre a língua.

Esse movimento de escrita que ora une, ora segmenta em lugares não prescritos pela norma, é classificado de três formas distintas de acordo com diferentes motivações: hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos.

#### a). Hipossegmentação

O processo de hipossegmentação é caracterizado pela ausência do espaço entre fronteiras vocabulares, segundo as normas ortográficas (cf. MOREIRA, 1991), como nos exemplos a seguir:

- *efiquei* ( e fiquei)
- *odoce* (o doce)

- *derepente* (de repente)
- *minhacaza* (minha casa)

### b). Hipersegmentação

Num movimento inverso, temos os processos de hipersegmentação, que se referem aos casos em que há alocação de espaço no interior da palavra, não previsto na norma escrita (cf. MOREIRA, 1991):

- *e la* (ela)
- *amanhe seu* (amanheceu)
- *em bora* (embora)
- *chapeu sinho* (chapeuzinho)

### c). Híbridos

Há outro tipo de segmentação não-convencional, os híbridos<sup>14</sup>, que misturam as duas ocorrências acima descritas numa mesma sequência vocábular (cf. CUNHA, 2010), como nos exemplos:

- *foipa sia* (foi passear)
- *pofa vor* (por favor)
- *siasu tou* (se assustou)
- *meaju de* (me ajude)

Os processos de segmentação não-convencional - hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos - parecem sinalizar um período de experimentação, no que diz respeito à segmentação das palavras durante os primeiros contatos do alfabetizando com a escrita que precisam ser sistematicamente ensinados.

#### 2.2.1 O conceito de palavra

Definir uma palavra não é tão simples quanto parece. Mesmo entre os linguistas ainda não existe um consenso em sua definição<sup>15</sup>. Quando se diz que uma palavra é ‘uma coleção de letras entre os espaços’, tem-se uma definição baseada apenas no aspecto gráfico visual (cf. BAEZ, 1999). Normalmente, é esse aspecto que faz com que os falantes possuam uma intuição clara sobre a palavra e consigam identificá-la sem maiores dificuldades. No entanto, quem sempre se

<sup>14</sup> Também nomeados como *mesclas* (cf. CHACON, 2005).

<sup>15</sup> As diferentes abordagens sobre a palavra não serão aqui apresentadas, pois tais conceitos não estão no núcleo das discussões propostas nesta pesquisa.

utiliza da fala para intuitivamente delimitar uma palavra, nem sempre conseguirá uma correspondência com a escrita, como no caso de "de repente" e "depressa".

Ser capaz de perceber o que é uma palavra é diferente de saber o que realmente a define. Isso significa dizer que existe um 'saber prático' que facilmente reconhece o que é uma palavra, e um 'saber científico' que a torna difícil de definir. Difícil porque exige uma reflexão metalinguística para conferir-lhe significado (cf. BAEZ, 1999).

A escrita é o que determina a exigência de uma definição de palavra, pois, quando escrevemos, precisamos segmentar os vocábulos em unidades suscetíveis de interpretação (cf. FERREIRO & PONTECORVO, 1996). Para tanto, faz-se necessário saber o que constitui essas unidades gráficas.

Tentar definir a palavra segundo alguns critérios– como os semânticos, fonológicos e sintáticos– não parece garantir um conceito de palavra na língua escrita. Os critérios semânticos não auxiliam na definição de palavra, pois formas como 'construtor' e 'aquele que constrói', embora apresentando o mesmo significado, são consideradas, respectivamente, uma palavra e uma frase. O mesmo ocorre com os critérios fonológicos, pois uma palavra deveria possuir um acento principal e alguns acentos secundários, mas, nas formas como 'deter gente' [detèrgente] e 'detergente' [dètergente], tem-se apenas um acento principal e um acento secundário, embora a primeira seja considerada frase e a segunda como palavra (cf. SANDALO, 2006).

O critério sintático é apontado por Sandalo (2006) como o que mais se aproximaria da definição de palavra, pois este pode ser usado como resposta mínima a uma pergunta e também ocupar várias posições sintáticas. Porém, o critério sintático parece não abarcar a classe de alguns pronomes, que são gramaticalmente considerados como palavra.

Conforme Rosa (2006), a palavra pode ser entendida como uma unidade fonológica, um elemento mínimo de uma estrutura sintática ou como um elemento integrante do vocabulário da língua. Em linhas gerais, poder-se-ia dizer que a palavra fonológica é a unidade constituída por fonemas, sílabas e traços supra-segmentais e seu tamanho pode ser bem menor do que se considera morfológicamente como sendo uma palavra, como os afixos, no caso do sufixo - íssimo, ou palavras derivadas, a exemplo de - mente, originando duas palavras

fonológicas como no vocábulo: alegremente. Enquanto elemento mínimo de uma estrutura sintática, a palavra não possui forma, pois a sintaxe forma constituintes, frases. Assim, a estrutura interna da palavra estaria no âmbito da morfologia (cf. ROSA, 2006).

De acordo com a morfologia, são chamadas de lexicais todas as palavras que, mesmo isoladas, possuem um sentido semântico— adjetivos, verbos e advérbios; se possuem valor gramatical, são conhecidas como funcionais — pronomes relativos e conjunções. A primeira corresponderia à classe de palavras abertas e a última à classe fechada<sup>16</sup>. Há ainda as morfossintáticas ou gramaticais, palavras compostas pelo lexema com o acréscimo de determinadas propriedades morfossintáticas, que dependem do contexto como nos casos de concordância<sup>17</sup> (cf. ROSA, 2006).

O conceito de palavra torna-se mais complexo na medida em que precisa responder a todas essas acepções apresentadas<sup>18</sup>. Porém, ao se propor uma análise sobre a segmentação não-convencional, na qual a palavra parece estar no centro dessa problemática, visto que seus limites determinam os espaços em branco na escrita, faz-se necessário discutir um pouco mais sobre os aspectos que envolvem, principalmente, a palavra gramatical e a palavra fonológica, tendo em vista que tais pressupostos teóricos auxiliam na interpretação do dado de segmentação não-convencional.

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1969), o grande problema da palavra reside no fato de existirem dois status diferentes que distinguem a palavra morfológica da fonológica.

O grande problema, no âmbito da língua oral, é que por vocábulo se entendem duas entidades diferentes. De um lado, há o vocábulo fonológico, que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal. De outro lado, há o vocábulo formal ou mórfico, quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua. Há certa correspondência entre

---

<sup>16</sup> A classe aberta, segundo Bisol (2004), refere-se às palavras que podem ser enriquecidas por neologismos ou empréstimos (nome, adjetivo e verbo). As palavras que não possuem acréscimos nem perdas, exceto ao longo de uma trajetória diacrônica, são chamadas de classe fechada (artigos, pronome pessoal e determinante).

<sup>17</sup> Sobre lexema com o acréscimo de determinadas propriedades morfossintáticas, consultar ROSA (2006:119-132).

<sup>18</sup> Não se pretende aprofundar, nessa seção, a discussão sobre a dificuldade em conceituar a palavra escrita pelos estudiosos da língua.

as duas entidades, mas elas não coincidem sempre e rigorosamente (MATTOSO CÂMARA, 1969, p.34).

Mattoso Câmara Jr. definiu o vocábulo morfológico ou formal tendo em vista o seu funcionamento na frase, a partir dos estudos do linguista americano Bloomfield, como unidade de uma língua que pode ser livre ou presa. As palavras de formas livres correspondem a segmentos que se individualizam em função do significado que possuem na língua— como substantivo, adjetivo e verbo— denominadas de classes abertas. As formas presas, no entanto, só funcionam ligadas a outras, como no prefixo in- (infelizes) ou marcas de plural ‘s’ (canetas).

Na língua portuguesa, a palavra fonológica, de acordo com Mattoso Câmara Jr. (1969), depende da força de emissão de suas sílabas, isto é, do acento. Em seu trabalho descritivo do sistema fonológico do PB, o autor menciona que as pessoas mal alfabetizadas e os copistas medievais, ao escreverem *olivro* (o livro), *sefala* (se fala) e *falasse* (fala-se), adotavam um critério fonológico para determinar os espaços em branco.

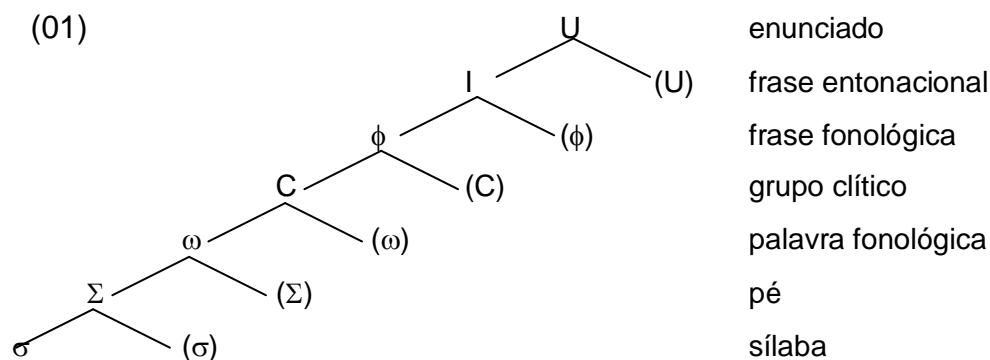
O vocábulo fonológico é uma entidade prosódica, caracterizada por um acento e dois graus de tonicidade possíveis, antes e depois do acento. Corresponde no plano mórfico à forma livre de Bloomfield (MATTOSO CÂMARA, 1969, p.38).

Isso significa dizer que todas as palavras possuem uma sílaba tônica (sílabas fortes) sobre a qual recai o acento prosódico<sup>19</sup>, ou seja, o acento da fala. Ao caracterizar a palavra fonológica por um acento e dois graus de tonicidade, Mattoso Câmara Jr. (1969) refere-se à emissão diferenciada de forças em cada sílaba: a sílaba acentuada é pronunciada com maior emissão de energia em relação às demais. No caso da palavra ‘casa’, por exemplo, a sílaba tônica é ‘ca’, que mesmo não sendo acentuada graficamente é pronunciada "com mais força". A sílaba ‘sa’ é átona por ser pronunciada com menor intensidade, pois vem após o acento. Assim, tem-se graus de tonicidade diferentes<sup>20</sup>.

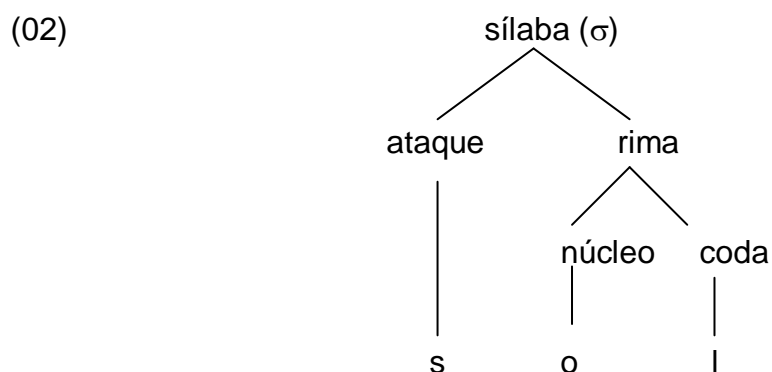
<sup>19</sup> Acento prosódico é um fenômeno linguístico que marca uma sílaba forte em todas as palavras que possuem duas ou mais sílabas. Já o acento gráfico se caracteriza por marcar a sílaba tônica de algumas palavras, fruto de uma convenção de escrita.

<sup>20</sup> Quanto à posição da sílaba tônica, há três classificações possíveis: proparoxítonas, acentuadas na antepenúltima sílaba (**vítima**); paroxítonas, acentuadas na penúltima sílaba (**barco**); e oxítonas, nas quais a tônica é a última sílaba da palavra (**jabuti**).

Desta forma, o critério que determina fonologicamente uma palavra é o acento. Faz-se necessário, portanto, tratar dos elementos constitutivos da palavra fonológica, que são as sílabas e os pés métricos, pois o acento reside nessas instâncias. De acordo com a escala prosódica proposta por Nespor & Vogel (1986), cada constituinte prosódico é uma unidade resultante de uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior que pressupõe um cabeça e um ou mais dominados. Os constituintes oferecem diferentes tipos de informação fonológica ou não-fonológica na definição de seu âmbito. Não apresentam necessariamente isomorfia com os constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos. Bisol (2004) representa esta hierarquia através de um diagrama arbóreo, como exemplificado em (01):



A sílaba é, segundo Bisol (2004), o constituinte mais baixo da hierarquia prosódica que forma os pés, que, por sua vez, constituem a palavra fonológica. Os constituintes da sílaba são o ataque e a rima, que pode subdividir-se em núcleo e coda, conforme a estrutura arbórea representada em 02:





Existem inúmeras formações de sílaba, que no português pode variar em apenas uma letra V (é) até cinco constituintes CCVCC<sup>21</sup> (transferência) (cf. COLLISCHONN, 1996). Dentre todos esses constituintes, o único que não pode faltar na constituição da sílaba é o núcleo, que, no sistema da língua portuguesa, será sempre uma vogal. Os demais serão os seus constituintes dominados, as consoantes e os glides que a circundam. Para que as sílabas formem a palavra fonológica, precisam organizar-se em pés. A formação do pé métrico constitui-se na combinação de duas sílabas, constituindo o que se chama de pé binário – uma sílaba forte e outra fraca – que estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça<sup>22</sup> e a outra, ou outras, o recessivo. A posição do acento tônico determina diferentes tipos de pés métricos (cf. BISOL, 1996a):

- |  |            |
|--|------------|
| a) <i>Troqueu</i> - cabeça à esquerda              | ex.: bola  |
| b) <i>Iambo</i> - cabeça à direita                 | ex.: sofá  |
| c) <i>Espondeu</i> - sílaba acentuada e uma pesada | ex.: órfão |

A palavra fonológica caracteriza-se, portanto, pelo contorno prosódico delineado a partir do seu acento primário e representa, na hierarquia prosódica, o primeiro nível de interação entre morfologia e fonologia. A palavra morfológica caracteriza-se pela combinação de morfemas para formar palavras que podem ser lexicais ou funcionais. É oportuno ressaltar que, embora haja uma interação entre palavra morfológica e palavra fonológica, a primeira está relacionada ao significado e a segunda diz respeito ao ritmo na língua (cf. BISOL, 2004).

Quanto aos demais constituintes, Bisol (1996a) define o grupo clítico (C) como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo. No exemplo '*te considero*' [te konsideru], tem-se o grupo clítico [[ti] [konsideru]] (C). A frase fonológica ( $\phi$ ) é o constituinte imediatamente superior ao grupo clítico, ou seja, ela agrupa um ou mais grupos clíticos. A

---

<sup>21</sup> V – vogal e C- consoantes

<sup>22</sup>Sílaba tônica

frase fonológica do português 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<sup>23</sup>. É importante assinalar que somente o adjetivo posposto ao nome pode servir como cabeça de constituinte [Plantou]φ um lindo ipê]φ roxo]φ. A frase entonacional (I) é o conjunto de frases fonológicas ou apenas uma que porte um conjunto de entoação identificável. O enunciado (U) é o constituinte mais alto e maior da hierarquia prosódica. Tem sua proeminência relativa sempre mais à direita e sua identificação é feita através dos limites sintáticos e da pausa (cf. BISOL, 1996a).

Estudos sobre segmentação não-convencional na escrita de crianças têm sinalizado que inúmeras vezes as hipóteses que parecem estar motivando os processos de segmentação não previstos pela norma possuem uma relação estreita com esses constituintes acima citados que compõem a hierarquia prosódica

### **2.3 Estudos sobre a segmentação não-convencional na escrita infantil**

As pesquisas sobre erros de segmentação na escrita infantil têm sido alvo de análise e reflexão em alguns trabalhos, desde os pioneiros de Abaurre (1991, 1993, 1997), Abaurre e Cagliari (1985), até estudos mais recentes como os de Chacon (2004, 2005, 2006, 2007), Capristano (2003, 2007), Paula (2007), Tenani (2004, 2010) e Cunha (2004, 2010), dentre outros. Nesses estudos, o processo de aquisição da escrita infantil ganha o estatuto de espaço de reflexão sobre os critérios linguísticos que poderiam ser motivadores da colocação não-convencional, pelas crianças, de espaços em branco na escrita.

Os estudos de Abaurre são referência para os pesquisadores que procuram interpretar as diversas questões que podem estar envolvidas nos processos de segmentação não-convencional. Segundo Abaurre (1997), o dado de escrita inicial, por sua frequente singularidade, é capaz de fornecer indícios da complexa relação que o sujeito vai continuamente constituindo e modificando com a linguagem. Esse processo é permanentemente

---

<sup>23</sup> 'X barra' corresponde à representação da regra proposta por Nespor & Vogel (1986, p.19) referente aos quatro princípios que regulam a hierarquia prosódica.

intermediado pelo *Outro*<sup>24</sup> que impulsiona o sujeito a construir seus conhecimentos sobre a língua.

A tarefa de descobrir o que vem a ser uma palavra é, segundo a autora, um dos muitos problemas que o alfabetizando enfrenta ao se deparar com o sistema de escrita. Tais problemas podem ser de ordem prosódica, sintática e semântica. Os critérios utilizados pelas crianças na tentativa de representar o sistema de escrita configuram-se em indícios da forma como estão construindo um conhecimento sobre a sua língua. Os dados de escrita inicial, segundo Abaurre (1997), por sua frequente singularidade, poderiam indiciar um processo mais geral que o sujeito vai continuamente construindo e reconstruindo na complexa relação com a linguagem. Desta forma, Abaurre (1991) elegeu como pressuposto metodológico o chamado Paradigma Indiciário<sup>25</sup>, por centrar-se no detalhe e nas manifestações do dado singular, o que não quer dizer que abandone o interesse pela descoberta das regularidades.

Abaurre (1991), em seu trabalho “*A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita infantil*”, verificou que as crianças, através da escrita espontânea, muitas vezes hipossegmentam o texto como se quisessem registrar as pausas reais dos atos de fala, originando blocos de escrita por influência de um contorno entonacional particular, ‘[...]Oxapeziofoinaforetanacazavovo olobofoinacazadavovó entronacaza comeuavovó [...]’<sup>26</sup> (ABAURRE, 1991, p. 203).

Esse tipo de hipossegmentação, segundo a autora, é mais comum bem no início da aquisição da escrita. O exemplo foi produzido por uma criança de seis (06) anos, indicando, conforme Abaurre (1991), que o fator idade pode ser relevante no momento de analisar os dados de segmentação, pois as crianças

---

<sup>24</sup> *Outro* é o interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição (ABAURRE, 1997, p.41).

<sup>25</sup> O Paradigma Indiciário é um modelo epistemológico fundado no detalhe que surgiu do ensaio: *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, da obra *Mitos Emblemas e Sinais: Morfologia e história* (1989) do historiador Carlo Ginzburg. Esse paradigma está voltado para a singularidade dos dados, com o propósito de formular hipóteses explicativas do fenômeno estudado a partir de indícios reveladores da realidade que não são percebidos diretamente, mas que podem, através de pistas, serem recuperados.

<sup>26</sup> O dado de segmentação não-convencional corresponde ao fragmento, “O chapeuzinho foi na floresta na casa da vovó. O lobo foi na casa da vovó. Entrou na casa. Comeu a vovó.”

muito pequenas ainda estão muito presas à percepção das unidades da fala, como já mencionado por Kato (2001). O fator socioeconômico, de acordo com Abaurre (1991), também deve ser considerado, pois crianças oriundas de um meio mais letrado, por terem maior contato com diversas formas de letramento, percebem mais cedo a existência de espaços em branco entre as palavras, enquanto as de classe menos favorecidas normalmente iniciam esse contato com os livros apenas na escola.

Segundo Abaurre (1991), as representações que a criança faz da escrita podem variar tanto de criança para criança, como em uma mesma criança, já que, em um mesmo texto, observam-se oscilações que se expressam em diferentes grafias.

Luciana escreve macaco primeiro como macao, depois como macaco. Tudo é escrito primeiro como tudo, na forma ortograficamente correta, e então mudado para tudu, por influência, provavelmente da pronúncia de tal palavra, que é [ˈtudw] na variante do português falado por Luciana (sergipana) (ABAURRE, 1991, p.206)

Esses erros de escrita, de acordo com a autora, são erros, muitas vezes, fruto dos vazamentos do conhecimento tácito e inconsciente que a criança possui relativamente à sua língua. Isso não significa que as crianças estejam elaborando suas hipóteses a partir de uma representação intencional explícita de usar as letras para representar a fala, pois já no início da aquisição da língua escrita elas percebem as diferenças entre os dois sistemas, o que não impede que, durante o processo de aquisição, ocorram esses vazamentos do primeiro para o segundo.

Outra hipótese interessante abordada por Abaurre (1991), sobre a segmentação textual de crianças, diz respeito aos princípios internos de organização textual. Quando as crianças tentam registrar em seus textos espontâneos o discurso direto de algum personagem, elas tendem a segmentar menos (hipossegmentações), como se quisessem representar o mais próximo do contorno entonacional da fala de seus personagens. E segmentam mais quando registram o discurso de um narrador em terceira pessoa.

Outras motivações podem ser relevantes nos processos de segmentação não-convencional. Em relação aos aspectos sintáticos, Abaurre (1991) salienta que os textos espontâneos permitem a observação de situações em que a criança hipossegmenta clíticos com palavras de conteúdo mesmo quando não

representam um diálogo, como: 'efalou' (e falou), 'ofim' (o fim), 'naalmaidilia' (na armadilha). Diversas vezes esses clíticos não são representados na escrita infantil como uma unidade linguística independente; as crianças os interpretam como se fossem parte integrante da palavra de conteúdo que os sucede. É difícil para a criança em fase de alfabetização entender que letras isoladas também constituem palavras, por isso os clíticos são vistos pelo aprendiz como uma não-palavra. Para Ferreiro e Pontecorvo (1996), a criança provavelmente perceberá que palavras são mais do que substantivos, adjetivos ou verbos quando estiver em contato com a língua de forma sistematizada na escola.

Segundo Abaurre (1991), as crianças parecem, em alguns momentos, quando segmentam seus textos, basearem-se também no que estão momentaneamente adotando como forma "canônica" de palavra. No português do Brasil, o acento mais frequente é o das paroxítonas e, interessantemente, as escolhas de onde segmentar as palavras na escrita das crianças coincidem com esse padrão paroxítono. Nos dados analisados, a autora verificou uma preferência pelas formas de palavra que coincidem com as trissílabas paroxítonas 'acasa' (a casa) e as dissílabas paroxítonas 'a baso' (abraço). Nesses casos a percepção rítmica e prosódica que a criança já possui sobre a língua parece influenciar nos processos de segmentação não-convencional da escrita, pois se verifica uma forte incidência de pés binários trocaicos. Cagliari (2002) também sugere que boa parte das motivações que resultam em processos de hipersegmentação possa estar sendo influenciada pela acentuação tônica da palavra.

Além de critérios prosódicos, de acordo com Abaurre (1991), critérios semânticos também podem interferir no momento da segmentação de uma palavra, como no exemplo de 'catapulta', grafada como 'cata puta', que são dois vocábulos existentes na língua de forma independente. Ao analisar esse exemplo, a autora acredita que a criança tenha sido motivada por dois fatores simultaneamente: o reconhecimento de duas palavras do léxico e a preferência natural por paroxítonas dissílabas.

Não há como determinar com certeza quais critérios estariam por trás das escolhas de segmentação de cada criança. É possível, porém, de acordo com os estudos de Abaurre (1991), verificar que, frequentemente, os aprendizes propõem

soluções que parecem estar baseadas em algum tipo de informação relativa às formas canônicas de palavras da língua, percepção que eles já possuem a respeito da organização rítmica e prosódica dos enunciados.

Para Abaurre (2008), algumas ocorrências de dados de segmentação não-convencional demonstram essa sensibilidade da criança com relação ao sintagma fonológico, refletindo a percepção de domínios prosódicos referentes à organização da fala. Em relação à sílaba, tem-se o exemplo ‘*ao*’ (gato), em relação ao pé, ‘*cala bolso*’ (calabouço), à palavra fonológica, ‘*um dia*’ (um dia), ao sintagma fonológico, ‘*o mundo*’ (todo o mundo), ao sintagma entonacional, ‘*ela ficou contente*’ (ela ficou contente) e ao enunciado, ‘*o coelho viu uma estrela cadente, achou a estrela muito bonita e levou para a sua casa*’. Esses exemplos indicam, segundo Abaurre (2008), evidências acerca da própria sensibilidade que os sujeitos parecem ter para unidades fônicas representativas de diversos níveis internos ao componente fonológico que as línguas possuem.

Mónica Baez (1999), no seu estudo referente à segmentação não-convencional de 20 crianças argentinas<sup>27</sup>, verificou, através das justificativas utilizadas pelas crianças a respeito de suas escolhas de onde segmentar, que as hipóteses infantis podem, muitas vezes, não corresponder à norma escrita, mas evidenciam ideias coerentes com os aspectos gráficos e linguísticos do sistema.

A fim de verificar quais categorias gramaticais ou semânticas são levadas em conta nas hipóteses infantis, nos processos de segmentação não-convencional e se correspondem ou não aos espaços convencionais, a pesquisadora optou por focalizar os substantivos em diferentes posições sintagmáticas. Os dados resultantes de duas atividades de coleta, ditado e

---

<sup>27</sup> A fim de homogeneizar a amostra quanto aos níveis de conhecimento sobre o sistema ortográfico, constituíram-se dois grupos de alunos de escola rural na Argentina: nível I, com dez crianças que estavam recém compreendendo a base alfabética, com pouco domínio de elementos extra-alfabéticos, como sinais de pontuação e uso de letra maiúscula nas produções textuais. E nível II, também com dez crianças, que manifestavam domínio do princípio alfabético e conheciam convenções ortográficas e aspectos de estrutura na produção textual, no entanto, essas estruturas não estavam em total acordo com as convenções da norma escrita.

segmentação de um texto contínuo<sup>28</sup>, mostraram o predomínio de hipossegmentações (72,58%) em relação aos dados de hipersegmentação (27,42%). No que se refere ao uso de palavras inventadas no ditado, é interessante a observação da autora ao dizer que as crianças em nenhum momento perguntaram o significado dessas pseudopalavras, o que pode significar, segundo Baez (1999), o quanto não é estranho para a criança escrever e reproduzir na escola coisas incompreensíveis para ela.

Quanto às categorias gramaticais de palavra envolvida nos processos de segmentação não-convencional, parecem corresponder, segundo Baez (1999), às formas monossilábicas átonas. A estrutura com maior incidência foi a dos artigos, que nos dados de hipossegmentação, estavam unidos a substantivos, na grande maioria, em posições intermediárias no texto, e pouquíssimos casos em posição inicial de frase, funcionando como uma sílaba átona da palavra adjacente. Já nos dados de hipersegmentação, tem-se o inverso, parece que ao reconhecer uma estrutura como forma ortográfica correspondendo a um clítico<sup>29</sup>, como o artigo, a criança a hipersegmenta do restante da palavra, provavelmente em decorrência de sua inserção nas práticas de leitura e escrita, ocorrência maior nos dados do nível II.

Através de entrevistas feitas individualmente com cada criança, Baez (1999) percebeu que elas demonstram compreender desde muito cedo que a natureza do sistema de escrita não se reduz a letras e sons e reconhecem que a segmentação textual constitui um tipo de informação, que é indispensável para a construção do significado do texto. As crianças do nível I restringiram, muitas vezes, seus argumentos considerando apenas os aspectos gráficos, justificando, por exemplo, que não se pode escrever tudo junto. Isso demonstra a percepção precoce do aspecto formal da escrita, porém seu domínio parece ocorrer de forma lenta. Em ambos os níveis, o critério de legibilidade foi apontado pelas crianças

---

<sup>28</sup> Os procedimentos metodológicos constituíam em um texto ditado envolvendo um personagem conhecido na literatura infantil, que foi gravado para que se pudesse manter uma modalidade de leitura "neutra", sem ditar sinais de pontuação e com acréscimo de pseudopalavras. A segunda situação proposta consistia na apresentação de um texto contínuo (sem sinais de pontuação nem identificação de letras maiúsculas) em que se pedia para que a criança demarcasse as fronteiras vocabulares que achasse pertinente.

<sup>29</sup> Outras categorias envolvidas nos processos de segmentação não-convencional de clíticos unidos a substantivos foram as preposições. E, em menor incidência, pronomes clíticos e contrações envolvendo artigos. Houve apenas um caso de junção de dois substantivos.

que dizem que os espaços em branco entre as palavras são marcas que sinalizam para a leitura, atribuindo à segmentação uma funcionalidade.

Outro critério está relacionado à quantidade de letras, no qual, segundo Baez (1999), as crianças do nível I parecem estar muito ligadas ainda ao número mínimo de caracteres já atestado nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), não admitindo como palavra apenas um ou dois segmentos, como no caso dos artigos, nem tampouco palavras com mais de sete ou oito letras. Diversas vezes as crianças usaram termos técnicos – como, vogais, sílaba, preposições – de forma equivocada ou que diziam que sabiam, mas não recordavam a nomenclatura.

O critério seguinte foi o lexical, que está relacionado com uma análise interna do segmento que diz respeito ao reconhecimento implícito de palavras de conteúdo, como substantivos, verbos e adjetivos. Este artifício foi usado pelas crianças do nível II e por somente uma do nível I. No critério lexical, as crianças do nível II atribuem às estruturas como os clíticos uma função gramatical, justificando que servem para separar duas palavras ou, em outros casos, unir ou somar vários vocábulos, porém não os reconhecem como palavra, atribuindo apenas um valor funcional a essas palavras gramaticais. E o último critério, o de autoridade, quando a criança não justifica a segmentação pela escrita, mas porque alguém ou algo a ensinou – assim, como a mãe, a professora ou os livros. Em ambos os níveis, as crianças recorreram a esse critério, mas quem mais o utilizou foram as do nível I, conferindo à segmentação um caráter extralinguístico.

Desta forma, as crianças do nível I parecem embasar suas justificativas em critérios de ordem formal, gráfica e quantitativa e, os do nível II, concentram-se mais nos aspectos sintáticos e semânticos. O critério que parece ter maior consenso em ambos os níveis é o da legibilidade, pois as crianças desde muito cedo percebem a segmentação como algo necessário para garantir o ordenamento e a significação do texto. A vinculação que as crianças fazem das segmentações com a atividade de leitura confere um sentido mais ligado à necessidade do que à simples convenção, o que parece assinalar que as segmentações não possuem em si uma função linguística, mas são indispensáveis nos momentos de leitura e escrita. No entanto, no caso das crianças do nível II, a legibilidade remete a uma representação mental de caráter



lexical e morfossintático, dada a experiência mais prolongada de interação com os textos.

De acordo com Baez (1999), quando as crianças manifestaram um tipo de reflexão metalinguística sobre a problemática da segmentação, verificou-se que a instabilidade do conceito de palavra, como o caso das gramaticais, pode indicar o quanto o ensino de questões ortográficas está descolado das práticas de leitura e escrita. A problemática da segmentação textual parece ser resolvida com o tempo conforme a exposição às práticas de leitura e escrita que conferem a esses aprendizes um conhecimento implícito das fronteiras vocabulares.

Ainda, no que se refere aos estudos sobre segmentação, temos a pesquisa de Cunha (2004) que apresenta importantes contribuições por oferecer uma descrição minuciosa dos processos de segmentação não-convencional na escrita inicial infantil, estabelecendo estreita relação entre os dados obtidos e os constituintes prosódicos. O principal objetivo da pesquisa de Cunha (2004) foi descrever e analisar os processos de segmentação de palavras no período de aquisição da língua escrita por crianças das séries iniciais e a influência dos constituintes prosódicos nos dados analisados. Através desse estudo semilongitudinal e qualitativo, Cunha (2004) analisou a escrita espontânea de dez crianças, cinco de uma escola pública e cinco de uma particular, ambas de um município da região sul do RS/ Brasil.

Todos os dados de segmentação não-convencional foram classificados em duas categorias de análise: hipo e hipersegmentação, que foram analisadas com base em três variáveis linguísticas: tipo de palavra, de sílaba e tonicidade e duas extra-linguísticas: tipo de escola e série. No que diz respeito à variável *tipo de palavra*, Cunha (2004) a subcategorizou em dois grupos: palavra gramatical e palavra fonológica. A primeira, referente a todas as palavras sem significado lexical, como os clíticos, por exemplo; a segunda, definida pela autora como uma estrutura que:

[...] abarca a palavra lexical (que possui significado) e vai mais além, compreendendo todas as palavras que possuem um acento primário e que, embora não tenham significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal (CUNHA, 2004, p.62-63).

A partir dessa subcategorização da variável *tipo de palavra*, Cunha (2004) apresenta a possibilidade de quatro combinações para análise, a saber:

- a) palavra gramatical + palavra fonológica (PG + PF)
- b) palavra fonológica + palavra gramatical (PF + PG)
- c) palavra gramatical + palavra gramatical (PG + PG)
- d) palavra fonológica + palavra fonológica (PF + PF)

Essas combinações foram utilizadas para analisar os dados de hipo e hipersegmentação, conforme se apresenta nas figuras 01 e 02:

<b>PG + PF</b>	<b>PF + PG</b>	<b>PG + PG</b>	<b>PF + PF</b>
ticomer (te comer)	chamavase (chamava-se)	oque (o que)	belodia (belo dia)
medeu (me deu)	matalo (matá-lo)	paque (para que)	tãongrande (tão grande)
osgatos (os gatos)	falavase (falava-se)	praque (para que)	miaroupa (minha roupa)

Figura 01 - Dados de hipossegmentação na proposta de Cunha (2004)

Quanto aos dados de hipossegmentação, Cunha (2004) observou uma grande ocorrência de casos que apresentam a juntura da palavra gramatical com a palavra fonológica; um número muito restrito envolvendo uma palavra fonológica e uma gramatical e a união de duas palavras fonológicas e os dados referentes à juntura de duas palavras gramaticais também apresentaram um número de ocorrências bem reduzido, sendo mais significativos os que envolviam a palavra gramatical 'que'.

Cunha (2004), com base em Ferreiro & Teberosky (1999), analisa essas ocorrências como uma possível dificuldade das crianças em fase de aquisição da escrita de reconhecerem estruturas com uma ou duas letras (pronomes, artigos, conjunções) como palavras, juntando-as, portanto, à palavra adjacente, por acreditarem que deva haver uma quantidade mínima de caracteres para a formação de um vocábulo.

No que se refere às hipersegmentações, os dados mais frequentes foram os que envolviam a inserção de um espaço dentro da palavra de modo a gerar uma palavra gramatical e outra fonológica. Assim como nos dados de hipossegmentação, a combinação PG+PF foi a mais encontrada. A figura 02 apresenta alguns exemplos das hipersegmentações encontradas em Cunha (2004).

<b>PG + PF</b>	<b>PF + PG</b>	<b>PG + PG</b>	<b>PF + PF</b>
em bora (embora)	tu do (tudo)	por que (porque)	verda deiro (verdadeiro)
na mora (namora)	correm do (correndo)		ar partamento (apartamento)
a onde (aonde)	gitan do (gritando)		ter mina (termina)

Figura 02 - Dados de hipersegmentação na proposta de Cunha (2004)

Nos casos de hipersegmentação, como na estrutura ‘em bora’ (embora), a autora justifica a inserção do espaço pelo reconhecimento da sílaba ‘em’ como uma possível palavra gramatical, a preposição ‘em’. Nesse caso, além do isolamento da estrutura graficamente igual à preposição, pode haver também a tentativa de preservar a estrutura que fica à direita, referente aqui a uma palavra dissílaba paroxítona, denominada na fonologia prosódica como um troqueu silábico.

Cunha (2004) analisou também ocorrências de hipo e hipersegmentação simultâneas, como em ‘quem fim’ (que enfim) ou ‘tes quese’ (te esquece), e verificou que as crianças geralmente hipossegmentam primeiro para só depois hipersegmentar.

Os erros analisados no estudo de Cunha (2004) demonstram o quanto os processos de segmentação não-convencional na escrita inicial podem ser influenciados pelos constituintes prosódicos. Segundo a autora, os dados de hipossegmentação parecem ser influenciados pelos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, da palavra fonológica ao enunciado, enquanto os dados de hipersegmentação parecem ser motivados pelos constituintes mais baixos, a sílaba e o pé. A relação estabelecida por Cunha (2004), entre as segmentações não-convencionais e a prosódia, aponta para evidências, na escrita, do conhecimento fonológico que a criança possui sobre sua língua.

Num estudo recente, Cunha (2010) descreveu e analisou os processos de segmentação não-convencionais aprofundando essa discussão e fazendo uma análise comparativa entre dados de escrita inicial de crianças falantes do português brasileiro (PB) e do português europeu (PE) com o objetivo de encontrar evidências nos textos infantis que colaborassem com a discussão sobre o ritmo linguístico dessas duas variedades do português.

Depois de fazer uma detalhada descrição e análise dos dados, relacionando-os aos constituintes prosódicos, aos processos fonológicos e ao acento, Cunha (2010) aborda a questão central de seu estudo. Para tanto, a autora fundamenta-se na ideia de que o ritmo das línguas provém da hierarquização de três princípios: “integridade da palavra fonológica”, “pé trocaico” e “binariedade do pé” (cf. ABAURRE & GALVES, 1998).

Com base em hipossegmentações como *tever* (“para tever melhor”), no PB, e *parate* (“parate ver melhor”), no PE, Cunha (2010) argumenta que a direcionalidade com que o clítico se associa à palavra de conteúdo, proclítica no primeiro e enclítica no segundo, apresenta evidências sobre a diferença do ritmo linguístico entre as duas variedades do português. Para o PB, a “integridade da palavra fonológica” é o princípio de maior relevância, enquanto no PE essa relevância é dada ao “pé trocaico”.

Ao final de sua pesquisa, Cunha (2010, p.174) sustenta a ideia de que “o ritmo está relacionado com os constituintes prosódicos hierarquicamente organizados”, pois determinadas segmentações não-convencionais do PB e o PE apresentam motivações diferentes no que diz respeito à hierarquia de alguns constituintes. Assim, a autora conclui que os dados de segmentação não-convencional, produzidos espontaneamente, são capazes de fornecer argumentos que colaborem com a discussão sobre a diferença rítmica entre o português brasileiro e o europeu.

Há trabalhos que diferem um pouco quanto à abordagem do fenômeno das segmentações não-convencionais, como é o caso dos trabalhos de Chacon (2005, 2006, 2007), Capristano (2003, 2007), Paula (2007) e Tenani (2004) que, além dos aspectos linguísticos, enfatizam os discursivos. A hipótese central que norteia esses estudos é demonstrar que as segmentações não-convencionais no processo inicial da escrita infantil resultam, simultaneamente, do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais e letradas, fato que aponta para um modo heterogêneo de constituição da escrita, conforme proposto por Corrêa (2004).

Ao analisar processos de segmentação na escrita infantil, Chacon (2004) propõe uma discussão sobre o papel das práticas de letramento na maneira das crianças segmentarem as palavras em suas escritas. O corpus analisado

constitui-se de 451 textos produzidos por 40 crianças pertencentes à primeira série de uma escola municipal de ensino fundamental do interior de SP/ Brasil.

Com o propósito de verificar primeiramente a influência da prosódia, o pesquisador selecionou 139 ocorrências que correspondiam a trissílabos hipersegmentados. A escolha pelas palavras trissílabas é justificada pelo autor como sendo essas palavras as mais propícias para analisar a prosódia na escrita infantil. Chacon (2004) verificou que as crianças preservam a sílaba e o pé métrico, muito raramente rompendo com tais estruturas prosódicas. Em todo o corpus analisado, há apenas três ocorrências de ruptura: 'a j u das', 'aj u da' , 'pe di g rre' que, segundo o autor, não são possíveis de ser analisadas em termos prosódicos.

Os dados de 92 ocorrências de hipersegmentação mostraram uma tendência da criança em separar a palavra trissílaba, de forma que ficassem duas estruturas correspondendo a uma sílaba e um pé, seja iambo (com vido /convidou), troqueu (i rita / irrita) ou espondeu (a sucar / açúcar). O pesquisador encontrou ainda 19 ocorrências que mostraram a segmentação da palavra trissílaba em um pé (iambo/troqueu/espondeu) e uma sílaba (colo que /coloque). E 25 ocorrências apontaram a ruptura em limites de sílabas (câ me ra / câmera).

Além dos aspectos prosódicos, Chacon (2004) analisou determinadas estruturas que poderiam fornecer indícios do trânsito da criança por práticas de letramento em suas escritas iniciais. Dados como: 'a prenti' (aprendi), 'por quinho' (porquinho) e 'para beis' (parabéns) poderiam ser resultantes do reconhecimento pela criança de alguma estrutura que coincidissem com a forma gráfica de alguma palavra que fosse fruto do seu convívio com práticas de letramento. Os dados 'com vidou' (convidou) e 'ol viram' (ouviram) parecem reafirmar a hipótese de Chacon (2004), pois nesse momento a criança não só hipersegmenta a palavra de forma a resultar em outras palavras comuns do léxico (com/viram), como ainda escolhe grafar o final de palavra com 'm' e utilizam o 'l' em detrimento do 'n' e do 'u', sendo este último mais característico da fala.

O que muitas vezes motiva a hipersegmentação de determinadas palavras não é, segundo Chacon (2004), apenas a prosódia, mas também a busca em delimitar palavras segundo estruturas já familiares aos sujeitos em situações de letramento. Todos esses aspectos são, conforme o autor, o

resultado do movimento da criança por práticas de oralidade e letramento que se entrecruzam compondo o seu universo linguístico.

Chacon (2006) reforça o pressuposto da heterogeneidade da escrita ao analisar novamente as hipersegmentações em textos de escrita inicial infantil sob a perspectiva do trânsito entre as modalidades falada e escrita da língua. Um dos fatores, segundo o autor, que aponta para esse trânsito do aprendiz por práticas orais e letradas, diz respeito ao componente prosódico da linguagem responsável pelo registro gráfico do léxico na escrita infantil, assim como a aquisição das convenções ortográficas que determinaram a noção de palavra.

Para sinalizar o trânsito do sujeito por práticas orais, o pesquisador selecionou nove ocorrências de hipersegmentação:

- |               |             |
|---------------|-------------|
| a. se já      | (seja)      |
| b. com prar   | (comprar)   |
| c. para bens  | (parabéns)  |
| d. mão tanha  | (montanha)  |
| e. levão do   | (levando)   |
| f. a cetiu    | (assistiu)  |
| g. o virão    | (ouviram)   |
| h. vaga budo  | (vagabundo) |
| i. aque ditar | (acreditar) |

Nessas nove ocorrências, o que parece relevante destacar, de acordo com Chacon (2006), são as marcas das práticas de oralidade, as quais podem ser interpretadas a partir das escolhas das crianças sobre onde inserir os espaços. As estruturas resultantes da hipersegmentação indicam a sensibilidade do sujeito às características prosódicas da língua. Confirmando, portanto, conforme já apontado em outros estudos, a preservação das estruturas de sílabas e pés métricos nos dados de hipersegmentação.

É interessante observar que, quando há uma sequência de dois pés, aparecem dois troqueus (vaga budo / vagabundo) ou dois iampos (aque ditar/ acreditar) e nunca dois espondeus. No entanto, um dado singular chamou a atenção de Chacon (2006), referente à mistura de dois pés diferentes: ‘chapél zinho’ (chapeuzinho), respectivamente, iambo e um troqueu. Quanto ao primeiro pé há duas possibilidades: seria um iambo se o acento gráfico utilizado pelo alfabetizando estivesse marcando um acento prosódico. Mas, se o acento gráfico marca apenas uma qualidade de abertura da vogal anterior média, então poderia

se dizer que resulta de uma combinação de um pé espondeu, com acento da estrutura ‘chapél’ deslocando para a primeira sílaba ‘cha’, juntamente com o pé troqueu ‘zinho<sup>30</sup>’. Essa hipótese corresponderia a uma tendência comum na fala que trata de evitar o choque de acentos. De acordo com Bisol (2004), a grade métrica do português é sensível ao choque de acentos.

Em outro estudo, Chacon (2007), ancorado nos pressupostos das relações estabelecidas entre os constituintes prosódicos e as convenções ortográficas, analisa os aparentes conflitos que a criança enfrenta nos diversos momentos em que precisa grafar determinadas palavras. Esses momentos de indecisão são verificáveis através das marcas de flutuação<sup>31</sup> na escrita infantil.

O corpus foi constituído de textos produzidos por crianças de segunda série do primeiro ciclo do ensino fundamental. O pesquisador analisou casos de dupla flutuação que correspondem não só às formas distintas de grafar a mesma palavra, mas também às que são fruto de um processo de apagamento verificável nas marcas da estrutura escrita. Chacon (2007) caracteriza as estruturas ‘inpe’ e ‘en pé’ (em pé) como formas flutuantes de grafar o segmento ‘em pé’. No entanto, não descarta também a possibilidade de tratar como dado uma marca de registro gráfico da forma: ‘enpé’ que foi abandonada pela criança através do apagamento dessa estrutura.

De acordo com Chacon (2007), há diversas maneiras de categorizar essas estruturas capazes de fornecer uma interpretação linguística do enunciado escrito da criança. A estrutura ‘inpe’, segundo o pesquisador, pode ser interpretada como uma frase entonacional, pois numa leitura mais lenta, poderia ser delimitada por pausas em suas duas extremidades ou segundo as normas da língua, marcada pelo uso de vírgulas. No entanto, poderia ser caracterizado como outro constituinte prosódico, o grupo clítico, na medida em que o clítico ‘em’ pela falta de acento característico agrega-se fonologicamente à estrutura ‘pé’ que é a palavra de conteúdo que o acompanha. Observando ainda exclusivamente as

---

<sup>30</sup> Palavras morfológicas originárias do sufixo -zinho têm duas palavras fonológicas devido ao acento primário do sufixo, nas quais a sílaba mais forte é indicada pelo asterisco e a mais fraca pelo ponto :

‘chapel      zinho’  
( . \* ) ( \* . )

<sup>31</sup> Flutuação é um termo que designa as diferentes formas de grafar a mesma palavra presentes no mesmo contexto de escrita. Ex.: em pé < inpe < en pé.

características rítmicas da estrutura 'inpé', pode-se considerá-la como um pé métrico (iambo). Conforme Chacon (2007), a flutuação da estrutura 'inpe' parece estar ancorada de forma mais ou menos simultânea em diferentes constituintes prosódicos.

No entanto, na sequência 'en pé', Chacon (2007) observa somente a presença do constituinte sílaba. Através das marcas de apagamento, constatou-se que, num primeiro momento, as duas sílabas – 'em' e 'pé' – parecem ter sido grafadas como uma palavra apenas. Esse movimento – de ora unir, ora separar – indica, segundo o autor, um momento de conflito do sujeito, que de certa maneira está na base das duas possibilidades que a língua apresenta à criança, gerando a dúvida se a estrutura 'em pé' seria constituída de uma ou duas unidades gráficas.

Além dessas marcas de oralidade, reveladas através das características prosódicas deixadas pela criança em sua escrita, há também as marcas que parecem sinalizar a inserção da criança em práticas de letramento presentes em traços característicos das convenções ortográficas. Chacon (2007) destaca a maneira como a criança grafou, por exemplo, a estrutura 'en pé', delimitando corretamente os espaços em branco entre as palavras; pode-se também perceber a presença do grafema "e" na estrutura "en" (em) que, na variedade linguística da criança, é pronunciado como [i]. Comumente, no registro ortográfico apoiado na fala, seria também escrita com 'i'; e, por fim, a presença do acento agudo na palavra 'pé' pode ser considerada mais uma marca do letramento.

Chacon (2007) conclui sua análise dizendo que as flutuações na segmentação de palavras na escrita infantil são marcas que evidenciam um movimento de perda e busca de ancoragem na escrita, em que tal movimento aparece marcado diversas vezes por aspectos prosódicos da língua e por práticas de oralidade, ambos característicos da constituição do sujeito como falante.

Na mesma perspectiva teórica, tem-se o trabalho de Tenani (2004), o qual apresenta um estudo sobre a segmentação não-convencional que resulta da oscilação entre informação do sistema de escrita e a percepção que os sujeitos possuem sobre as fronteiras de constituintes prosódicos. A autora analisou estruturas de sequências de palavras que poderiam ter mais de uma interpretação em função do lugar em que se realiza a segmentação da cadeia fônica.



Ao analisar as estruturas 'feliz bina' (Felisbina) e 'na dando' (nadando), Tenani (2004) observa que a criança segmenta a escrita possivelmente por influência de alguns constituintes prosódicos. A pesquisadora considera que a língua não pode ser concebida como algo de domínio homogêneo, fechado, mas como um espaço marcado justamente pela heterogeneidade que o atravessa, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Sobre essa questão da escrita não ser algo impermeável, seguindo a mesma perspectiva teórica de Chacon e Tenani, Capristano (2004), reafirma o pressuposto da heterogeneidade da escrita ao analisar a segmentação não-convencional infantil e verifica que os dados resultantes dessa escrita segmentada apontariam para dois fatores relevantes: o funcionamento linguístico da escrita infantil e os processos de subjetivação do alfabetizando.

Segundo Capristano (2004), a segmentação não-convencional na escrita infantil resultaria de quatro tipos de funcionamento: a) da tentativa de escrita alfabética; b) da oscilação entre diferentes trânsitos por constituintes prosódicos e informações sobre o sistema de escrita; c) da oscilação entre constituintes abaixo da palavra fonológica, a saber, a sílaba e o pé e informações sobre o sistema de escrita; e d) de uma maior percepção de constituintes acima do domínio da palavra fonológica e, talvez sob menor influência, de informações sobre o sistema de escrita.

A partir de 45 textos de crianças da primeira série do ensino fundamental, Capristano (2004) coletou 248 ocorrências de segmentação não-convencional para analisar os quatro tipos diferentes de funcionamento, anteriormente citados, que possivelmente evidenciaríamos as relações do escrevente com aspectos relacionados às suas práticas orais e letradas.

Ao analisar estruturas como 'a terra para sacorela' (A terra para socorrê-la), Capristano (2004) verificou que a criança parece basear-se na percepção do grupo clítico (cf. NESPOR & VOGEL, 1996), ao mesmo tempo em que parece buscar um efeito de sentido relacionado com a noção que possui sobre a escrita mais formal, aprendida na escola, o que indicaria a sua busca por uma escrita de prestígio. Exemplo como esse confirmaria o pressuposto da pesquisadora sobre a segmentação não-convencional ser influenciada, muitas vezes, pela percepção de

constituintes que estão acima da palavra fonológica e, em menor grau, de informações resultantes do sistema da língua escrita.

Quanto às segmentações que apontam para uma maior percepção de uma frase fonológica e menor do sistema de escrita institucionalizada, encontrou dados como: ‘e ela vive u mutovelis’ (E ela viveu muito feliz), em que a junção ‘mutovelis’ (muito feliz) sinaliza sua percepção no domínio da frase fonológica. No entanto, Capristano (2004) não descarta a possibilidade desse dado de hipossegmentação ter ocorrido de um ajuste em função da palavra ocorrer no final da linha.

Outro dado de hipossegmentação como ‘o bravo saiofimrrido’ (o cravo saiu ferido) indicia a constituição de uma frase entonacional. Casos como esse mostram a segmentação não-convencional resultante de uma maior percepção desse constituinte mais alto da hierarquia prosódica e, provavelmente, em menor grau de informações de escrita institucionalizada. Tal influência, ainda que em pequena escala, é sinalizada pelo dado da sílaba final de ‘saio’ (saiu) na qual se verifica um processo de possível hiper-correção.

No que se refere às segmentações não-convencionais que evidenciarão a influência de uma maior percepção de um enunciado e, talvez em menor grau, de informações do sistema de escrita, Capristano (2004) cita o fragmento de um diálogo de uma produção infantil: ‘– agora vou na escola. – dijato. –professora – fou’ (- Agora vou na escola. – Que chato. – Professora – Vou ...). O dado hipossegmentado ‘dijato’ foi considerado relevante nas análises da pesquisadora por indiciar uma percepção mais acentuada de um enunciado fonológico, e também a presença de diferentes enunciadores no texto, introduzidos por travessão, que é um recurso característico do sistema de escrita. Assim, Capristano (2004) reafirma os pressupostos referentes à heterogeneidade da escrita e ainda acrescenta que as segmentações não-convencionais podem ainda ser influenciadas por dois fatores diferentes, um mais relacionado a aspectos prosódicos e outro à imagem que as crianças teriam do que seria característico da escrita.

Num estudo posterior, Capristano (2007) propõe a interpretação da trajetória de duas crianças ao longo de quatro anos, da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a partir dos dados de segmentação não-convencional em direção à

palavra escrita convencional. Através do pressuposto metodológico do Paradigma Indiciário (cf. GINZBURG, 1989), a pesquisadora analisou as modificações das segmentações das crianças ao longo do tempo levando em consideração a mudança que se opera na relação sujeito/linguagem.

Capristano (2007) concluiu que a trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional é marcada por transformações que podem ser observadas a partir das marcas de flutuação e da não-linearidade na escrita. No entanto, essas marcas não mostram apenas isso, mas, sobretudo, constituem-se valiosos indícios de movimentos de subjetividade que determinam a existência mesma do escrito. Uma trajetória de escrita marcada ora predominantemente pela submissão à escrita do *Outro*<sup>32</sup>, mostrando palavras e mesmo segmentações convencionais que indiciam uma atuação de parâmetros do sistema de escrita, ora deslizando e se distanciando da escrita do *Outro*. Nessa trajetória, é possível perceber que o próprio sujeito escrevente parece retomar, reformular e ainda reconhecer que sua escrita difere-se do *Outro* e, por momentos, ir além e se reconhecer em sua escrita.

No estudo anterior, Capristano (2004) argumentava que a segmentação não-convencional na escrita infantil resultaria de quatro tipos de funcionamento, ideia que reforçou ao estudar a trajetória da criança rumo à palavra convencional ao longo das séries iniciais (cf. CAPRISTANO, 2007). No entanto, no que se refere à sua primeira proposição, relativa ao fato das segmentações não-convencionais serem motivadas pela tentativa de escrita alfabética, a pesquisadora propõe certa resignificação, pois julga que estaria parcialmente equivocada. Parcialmente porque antes a autora interpretara o agrupamento de letras delimitadas por espaços em branco como um momento em que a criança estaria tentando representar a palavra convencional. Porém, Capristano (2007) percebeu que as escolhas de onde segmentar as palavras poderiam ser ou não-convencionais. Ao observar o exemplo: 'umaceuzado', embora não se tenha como atribuir-lhe sentido, poder-se-ia interpretá-la de duas maneiras: se a intenção da criança era de grafar uma palavra, a segmentação é convencional porque tem-se apenas uma estrutura vocabular, mas, se era grafar uma frase,

---

<sup>32</sup> O *Outro* é o interlocutor fisicamente presente ou representado, conforme já referido, sobre o trabalho de Abaurre (1997).

passa a ser não-convencional, pois as palavras não foram segmentadas. Embora os segmentos agrupados no referido exemplo pareçam uma escolha aleatória de letras, a presença de marcas de reelaborações deixadas no papel indicam que esse sujeito vivenciou algum tipo de conflito quanto à maneira de grafar a estrutura.

Em seu trabalho anterior, Capristano (2004) não levou em consideração, nos enunciados infantis, o que analisa posteriormente como fragmentos dos enunciados do *Outro*, que são marcas de escrita convencional, como o dado em que a criança grava e segmenta corretamente, conforme a norma, palavras do tipo: 'de, dia, abril'. Segundo Capristano (2007), embora na escrita inicial da criança apareçam estruturas coerentes com a norma, não se pode interpretá-las como índices de conhecimento. Segundo a autora, não são "acertos", mas uma espécie de colagem da escrita do *Outro*.

A pesquisadora observou que a criança, ao longo de sua trajetória, passa por diversos momentos de reformulação da escrita, por vezes intermediada pela escrita do *Outro*, assim como há momentos em que parece reconhecer que a sua difere da do *Outro*, e ainda outros momentos em que chega a se reconhecer em sua escrita, fato esse interpretado através da presença de marcas de correção. Todos esses movimentos constituem-se nas marcas da presença desse sujeito aprendiz na produção de sua escrita e de sua relação singular com a linguagem.

Com base no pressuposto de que o processo constitutivo do sujeito escrevente é uma ação ininterrupta, por estar sempre se envolvendo em novas práticas orais e letradas, Capristano (2007) constata que o processo de aquisição da escrita não segue uma linha direta, com acúmulos graduais, como se cada sujeito tivesse um estado zero e um estado final; não há começo nem fim. A aquisição da escrita constitui-se no que a autora nomeia como '*as metamorfoses mais inesperadas*', pois os movimentos de idas e vindas, reduções, desaparecimentos, etc., fazem parte desse processo marcado por flutuações e nada linear.

Nessa mesma perspectiva teórica, tem-se o trabalho de Paula (2007), com um corpus de 306 produções textuais de oito crianças, as quais frequentaram as três primeiras séries do ensino fundamental. Com base no Paradigma Indiciário (cf. GINZBURG, 1989), a autora analisou os dados de

hipersegmentação na escrita inicial infantil, verificando a inserção do alfabetizando em situações de práticas orais e letradas resultantes do seu aprendizado sistemático da escrita. Tal fato, segundo Paula (2007), ocorreria de acordo com determinados movimentos ao longo do processo de aquisição da escrita, em direção à forma canônica, podendo constituir-se em alguns momentos de manifestações da subjetividade do escrevente.

Na análise dos dados verificados pela pesquisadora, as hipersegmentações parecem ser igualmente motivadas por aspectos prosódicos e estariam ligadas ao que chamou de “*imaginário do sujeito escrevente da (sua) escrita*” (cf. PAULA, 2007, p. 119). Ao analisar estruturas do tipo ‘ca de ra’ (cadeira) ou ‘com sigo’ (consigo), observa-se a segmentação em limites de sílaba e de pé métrico (cf. NESPOR & VOGEL, 1986), corroborando os demais estudos que analisam tal fenômeno como decorrência da organização prosódica dos enunciados falados, representados na escrita inicial de alfabetizandos.

Segundo Paula (2007), desde o início da alfabetização, a criança vai percebendo sobre o modo de sistema de escrita, fruto de sua inserção numa sociedade letrada. Assim, em dados como ‘mão dano’ (mandando) ou ‘pé gando’ (pegando), a hipersegmentação pode ter sido influenciada pelo reconhecimento de palavras como ‘mão’ e ‘pé’. A separação dessas estruturas do restante da palavra acontece porque a criança imagina que é assim que se segmenta na escrita institucionalizada. A pesquisadora não acredita na existência de uma ordem hierárquica para a aquisição da escrita, mas que ela se constitui através de um processo heterogêneo, realizado por sujeitos extremamente ativos, capazes de elaborar e reelaborar suas hipóteses sobre tal sistema.

Assim, todos esses estudos sobre segmentação não-convencional da escrita infantil (cf. ABAURRE 1991, 1992, 1996; BAEZ, 1999; CHACON, 2004, 2005, 2006, 2007; CAPRISTANO, 2003, 2007; PAULA, 2007; TENANI, 2004, 2010 e CUNHA, 2004, 2010) partem, em geral, da perspectiva de que tais erros não seriam cópias imperfeitas realizadas pelas crianças, mas tentativas válidas de grafar as palavras baseadas nas suas ideias sobre a escrita, refletiriam o nível de elaboração alcançado pelas crianças sobre o conhecimento ortográfico ao longo do processo de aquisição da escrita. Embora com abordagens distintas, esses estudos apontam vários aspectos em comum, tais como a ocorrência expressiva

de dados de hipossegmentação em relação aos de hipersegmentação, principalmente bem no início do contato com a escrita institucionalizada, os quais tendem a diminuir ao longo das séries iniciais<sup>33</sup>.

De maneira geral, conclui-se que as hipossegmentações podem ser motivadas por diferentes aspectos, agindo de maneira individual ou simultânea. Dentre tais aspectos, destaca-se o fato de a escrita inicial estar apoiada na fala, que é um contínuo; outro aspecto importante está relacionado à dificuldade que as crianças apresentam em considerar estruturas de uma ou duas letras como palavra; finalmente, o ponto que parece unir os estudos recém descritos se trata da influência dos constituintes prosódicos na formação de estruturas maiores do que a palavra.

Assim como as hipossegmentações, as hipersegmentações também podem ser motivadas por diferentes aspectos. A inserção de espaço dentro dos limites de uma palavra muitas vezes parece ser motivada pelos constituintes mais baixos da hierarquia prosódica, tais como a sílaba e o pé métrico. Em outros casos, a hipersegmentação parece resultar do reconhecimento de uma (ou mais) estrutura que se assemelha à forma de palavra lexical existente na língua e que fazem parte do meio letrado da criança. Muitas dessas estruturas correspondem a pés binários trocaicos, o que indicia uma preferência acentual que corresponde à forma mais presente no léxico do PB, que são as palavras paroxítonas.

Ainda no que diz respeito aos critérios adotados pelas crianças quando segmentam o texto em palavras, verifica-se o quanto a escrita inicial é permeada pelos vazamentos do oral para o escrito, e o quanto os episódios de flutuação evidenciam um sujeito cognoscente que deixa marcas da sua relação histórica com a linguagem que, embora individual, possibilita uma melhor compreensão do processo de aquisição da escrita de forma geral.

Uma das preocupações de todos esses trabalhos sobre segmentação não-convencional foi a tentativa de interpretar como as crianças segmentam as palavras no período inicial de aquisição da escrita na escola, porém, no que diz

---

<sup>33</sup> Falar em predominância não significa descartar a possibilidade de acontecer mais processos de hiper do que de hipossegmentação. No estudo de Capristano (2007), um de seus sujeitos apresentou superioridade de ocorrências de hipersegmentação, o mesmo ocorrendo nos dados de um sujeito no estudo de Cunha (2004).

respeito à trajetória do adulto em fase de alfabetização, pouco, ou mesmo quase ausentes, são os estudos que investigam tal fenômeno.

#### **2.4 Estudos sobre a segmentação não-convencional na escrita de adultos**

Pesquisas sobre a segmentação não-convencional na escrita de adultos podem ser verificadas na área da linguística histórica, como no trabalho de Rita Marquilhas (2000) em que se tem um corpus composto por cartas e bilhetes de denúncia à Inquisição, escritos no século XVII por indivíduos portugueses semi-alfabetizados, sendo a segmentação não-convencional um dos aspectos analisados pela autora. O objetivo principal de Marquilhas, foi o de comprovar a hipótese de que as capacidades de leitura e escrita no Portugal seiscentista eram mais elevadas do que comumente se imagina, não sendo uma exclusividade apenas das camadas mais privilegiadas.

Ao analisar esses documentos, preservados nos arquivos da Inquisição, Marquilhas (2000) observou a presença de certos aspectos gráficos, tais como a insegurança no traçado em grafar letras maiúsculas ou minúsculas, e, entre outros, a segmentação não-convencional das palavras, indiciando que tais sujeitos, intitulados pela pesquisadora como mãos inábeis, possuíam pouca familiaridade com a língua escrita. No entanto, o desvio à norma não pareceu implicar ausência de padrão, ao contrário, as produções evidenciaram uma sistematicidade, embora não perceptível num primeiro momento.

Com base nesse estudo, surgiu o de Kajita (2009) que analisou especificamente os dados de segmentação não-convencional em documentos antigos<sup>34</sup> com a finalidade de tentar encontrar sinais que refletissem um possível padrão rítmico da língua falada naquela época. Os textos da primeira metade do século XVII, analisados por Kajita (2009), mostram que parece haver algumas similaridades e diferenças entre o PB e o PE, em especial no que diz respeito às segmentações não-convencionais daquela época.

Quanto às estruturas hipersegmentadas, verificou-se que a segmentação não-convencional desses adultos setecentistas está fortemente relacionada com

---

<sup>34</sup> Kajita (2009) utilizou o mesmo *corpus* de Marquilhas (2000) ampliando-o com outras cartas e bilhetes do acervo da Inquisição em Lisboa.

os constituintes prosódicos<sup>35</sup>, principalmente à palavra prosódica, ao pé métrico e à sílaba, como em estruturas nas quais os sujeitos isolaram primeiramente uma sílaba à direita e um pé binário trocaico à direita, 'la voras' (lavoura), 'es crava' (escrava), 'do mingo' (domingo). Um dado interessante no estudo de Kajita (2009, p. 97) diz respeito à junção de palavras funcionais à primeira sílaba da palavra lexical subjacente como: 'dassan ta' (da santa). Segundo a pesquisadora, a hipótese mais provável para justificar essa ocorrência seria a de que o adulto pouco escolarizado reconheceu a palavra funcional como parte integrante de um grupo maior, como o pé métrico, utilizando, portanto, novamente um critério fonológico para segmentar dessa forma, mantendo o critério da binariedade. No entanto, Kajita (2009) salienta que, nos documentos do século XVIII, o padrão de acento binário, um traço característico do português brasileiro, torna-se menos frequente nos dados com o passar do tempo, o que poderia ser considerado um indicativo da mudança rítmica sofrida pela língua na transição para o português europeu moderno. Desta forma, estudos como o de Kajita (2009), que analisa a segmentação não-convencional em textos antigos, são úteis não apenas para se analisar a língua escrita, mas também para retratar certos aspectos fonológicos, que em geral são associados apenas à língua falada, possibilitando, assim, um estudo diacrônico do português falado no século XVII e XVIII.

No que se refere aos estudos sincrônicos sobre segmentação não-convencional na escrita de adultos em fase de alfabetização, tem-se um artigo de Tenani (2008) no qual a autora busca explicitar relações que podem ser estabelecidas entre enunciados falados e escritos no que diz respeito à noção de palavra. O corpus foi composto de 35 textos fornecidos por professores-alfabetizadores, os quais solicitaram ajuda à pesquisadora para solucionar os erros de escrita de seus alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do município de Olímpia (SP). Esses sujeitos eram agricultores de cana-de-açúcar, em sua maioria, nordestinos.

Nesse estudo, Tenani (2008) seleciona apenas um desses textos por acreditar que essa produção escrita possibilitaria desenvolver várias reflexões sobre as relações entre as práticas de oralidade e letramento e entre os

---

<sup>35</sup> Segundo Kajita (2009), as hipersegmentações também parecem ser influenciadas em determinados casos por aspectos semânticos ou pelo próprio caráter formal da escrita.



enunciados falados e escritos, compartilhando da mesma perspectiva teórica já referida nos trabalhos sobre a escrita infantil como os de Chacon (2005, 2006, 2007), Capristano (2003, 2007) e Paula (2007).

No texto selecionado pela pesquisadora, havia a flutuação de ocorrências como: ‘uma raposa’, ‘dona raposa’, ‘araposa’, ‘arapousa’, nas quais há uma diferença quanto ao aspecto fonológico dessas estruturas, pois ocorre acento em ‘uma’ e em ‘dona’, mas não tem acento em ‘a’, por ser o artigo um clítico fonológico. Desta forma, a tonicidade poderia estar influenciando nessas segmentações. Ainda nessa mesma perspectiva fonológica, tem-se as segmentações de ‘araposa’, ‘arapousa’ que coincidem com os limites do constituinte prosódico que corresponde a uma palavra fonológica, e a segmentação de ‘dona rapousa’, que coincide com os limites do constituinte frase fonológica, ‘dona raposa’. No entanto, para Tenani (2008), é necessário considerar não só o aspecto fonológico para os dados selecionados, mas também observar o fluxo narrativo do texto, pois dessa maneira pode-se formular a hipótese de que a flutuação das fronteiras de palavra na escrita desses sujeitos, em determinados momentos, pode indiciar também o seu processo de subjetivação no texto escrito.

Segundo Tenani (2008), ao analisar a estrutura ‘dona rapousa’ no contexto da narrativa, verifica-se que ela aparece por meio da fala do personagem galo que, na história, precisava ganhar tempo com a raposa até que chegassem seus amigos cachorros para ajudá-lo, mostrando, assim, certa pausa através da segmentação, configurando movimentos de esperteza do personagem. Outras estruturas hipossegmentadas, como na ocorrência de ‘aivenhoctrescachoro’ (aí veio três cachorros), que parece corresponder a um momento de tensão da narrativa, pois se configura no momento da chegada de três cachorros amigos do galo que está sendo ameaçado pela raposa. Analisadas dessa maneira, as segmentações não-convencionais indiciam que as escolhas de onde segmentar podem ser usadas pelo escrevente para construir sentidos no texto e podem coincidir muitas vezes com os limites gráficos convencionais.

Ainda no que se refere aos estudos sobre segmentação não-convencional de adultos, alunos da EJA, tem-se os trabalhos de Ferreira, Devantier e Miranda (2008), Ferreira & Miranda (2009a, 2009b, 2009c, 2010), Ferreira (2009, 2010a,

2010b, 2010c)<sup>36</sup>, que apontam para similaridades em dados de crianças e adultos em fase de alfabetização.

O estudo de Ferreira & Miranda (2009a) trata das questões envolvidas na maneira como os espaços em branco que delimitam as unidades gráficas nos textos de adultos, alunos de EJA, se relacionam com o das crianças em fase de alfabetização no que diz respeito à influência dos constituintes prosódicos nos casos de hipersegmentação. As autoras coletaram 56 textos através de seis oficinas de produção textual durante o ano letivo de 2008, numa turma de EJA do município de Pelotas/RS.

Todos os dados de hipersegmentação encontrados nas amostras foram extraídos dos textos e agrupados de acordo com as categorias propostas por Cunha (2004). Verificou-se que, na maioria das vezes, os jovens e adultos, assim como as crianças, segmentam a palavra conforme a categoria de PG+PF (palavra gramatical + palavra fonológica), como na estrutura 'da quele' (daquele), originando, assim, uma estrutura que corresponde a um clítico da língua e outra a um pé troqueu, comumente encontrado nos dados de escrita inicial infantil. Na categoria PF+PG (palavra fonológica + palavra gramatical), as autoras encontraram apenas uma ocorrência, 'corren do' (correndo). Tal segmentação pode ser consequência da tonicidade da palavra e da presença da nasal<sup>37</sup>, também pode exercer influência, o reconhecimento da estrutura 'do' como uma palavra gramatical, assim como já observara Cunha (2004), ao analisar dados semelhantes na escrita infantil. Não foi encontrado nenhum tipo de PG+PG (palavra gramatical + palavra gramatical) nos dados de EJA, ocorrência rara também nos dados de escrita infantil (cf. CUNHA, 2004).

Segundo Ferreira & Miranda (2009a), nos dados referentes à categoria PF+PF (palavra fonológica + palavra fonológica), foram encontradas apenas duas ocorrências de hipersegmentação, a saber: uma palavra que resultou em duas outras sem significado na língua 'enco trei' (encontrei) e uma com dois significados na língua 'chapéu sinho' (chapeuzinho). Na primeira ocorrência de hipersegmentação, observa-se o apagamento da coda nasal, estrutura que,

---

<sup>36</sup> Todos esses trabalhos mencionados referem-se às produções acadêmicas publicadas em livro ou anais de congressos resultantes da minha atuação como pesquisadora no grupo GEALE.

<sup>37</sup> Palavras que possuem sílabas com nasal em posição de coda representam certa complexidade para o aprendiz de escrita (cf. MIRANDA, 2007).

segundo Miranda (2008), traz grande complexidade à criança no processo de aquisição da escrita. Assim, por não saber o que colocar nesse espaço que representaria a coda nasal, o alfabetizando o deixa em branco, originando uma estrutura hipersegmentada que resulta em duas palavras sem sentido lexical na língua.

No que se refere à segunda ocorrência, 'chapéu sinho' (chapeuzinho), a hipersegmentação pode ter sido originada pelo reconhecimento das palavras lexicais que correspondem a tais fragmentos ou mesmo pela possibilidade de se considerar a presença de duas sílabas sucessivas acentuadas. Os vocábulos com sufixo '-zinho' possuem duas palavras fonológicas devido ao acento primário do sufixo e, nesse caso, como bem explica Cunha (2004), a palavra 'chapéu' tem acento oxítono. A hipersegmentação 'chapéu sinho' (chapeuzinho) pode ser decorrente do fato de a grade métrica do português ser sensível ao choque de acentos (cf. BISOL, 2004).

Desta forma, os dados dos alunos de EJA em comparação com os encontrados na escrita infantil revelaram, de acordo com Ferreira & Miranda (2009a), semelhanças no comportamento de ambos os grupos, nos quais os dados de hipersegmentação mais numerosos dizem respeito à sequência de clítico separado por palavra fonológica, em geral um troqueu silábico.

Como as hipersegmentações que correspondem a essa categoria PG+PF (palavra gramatical + palavra fonológica) apresentaram-se de forma expressiva nos dados de alunos de EJA, Ferreira & Miranda (2009b) decidiram analisar, separadamente, cada uma dessas estruturas, PG e PF, para interpretar o que poderia estar impulsionando tais segmentações não-convencionais.

A partir de um corpus de hipersegmentações extraídas de textos de escrita espontânea de duas turmas de EJA (1ª e 2ª etapas) de uma escola pública de Pelotas/RS, em 2009, as autoras encontraram estruturas à esquerda que correspondiam aos clíticos da língua e, à direita, a uma palavra fonológica, com ou sem significado na língua, dado já apontado no estudo anterior (cf. FERREIRA & MIRANDA, 2009a). No entanto, restava saber que tipo de clítico estaria interferindo nas escolhas de onde segmentar a escrita e que tipo de palavra fonológica seria mais frequente nessas hipersegmentações.

Verificou-se que 49% das ocorrências correspondiam aos artigos definidos como em 'a tendeu' (atendeu), ocasionando a separação logo após uma palavra de conteúdo começada por consoante; 37%, às preposições, em especial, à palavra gramatical 'de', exemplificada em dados como: 'de veria' (deveria). A terceira categoria de clíticos mais utilizada pelos adultos foram as conjunções, 14%, como em 'e le' (ele). Quanto à estrutura que corresponde à palavra fonológica, Ferreira & Miranda (2009b) encontraram, após a hipersegmentação do clítico, uma estrutura que corresponde a uma forma de palavra trissílaba e paroxítona da língua como: 'a tirava' (atirava) ou uma dissílaba e também paroxítona 'em bora' (embora), ambas referentes a um pé troqueu silábico (cf. BISOL, 1996a), o que mostra, conforme já referido por Abaurre (1991), nos estudos sobre escrita infantil, a preferência pela forma canônica da língua.

Assim, segundo Ferreira & Miranda (2009b), as estratégias utilizadas pelos adultos parecem corresponder àquelas adotadas pelas crianças no momento em que decidem onde segmentar, evidenciando que a noção de palavra passa também pelo reconhecimento de que uma letra ou duas podem ser representações de palavras desde que correspondam às formas pertencentes às classes funcionais (cf. CUNHA, 2004). De acordo com as autoras, a palavra fonológica que os adultos isolam à direita, assim como nos dados da escrita inicial infantil, não corresponde necessariamente a uma palavra lexical; os alunos preservam nessa ruptura um segmento que correspondente a um pé métrico, no caso um troqueu silábico.

Num estudo posterior, Ferreira & Miranda (2009c) analisaram os dados de hipossegmentação extraídos de 98 textos, de alunos de EJA que cursavam a 1ª e 2ª etapas, através de 10 coletas ao longo do ano letivo de 2009. Com um total de 227 casos de segmentação não-convencional, obteve-se, assim como na escrita infantil, a maior incidência relativa aos casos de hipossegmentação (70%)<sup>38</sup>. As autoras perceberam que, assim como nos dados de hipersegmentação, o tipo de palavra envolvida nos dados de hipossegmentação também se refere à juntura de um clítico, a saber, os artigos (48%), as preposições (27%) e os pronomes (25%) com a palavra seguinte, numa posição proclítica como em: 'aporta' (a porta).

---

<sup>38</sup> Totalizando 27% de casos de hipersegmentação (em bora / embora) e os 3% restantes àqueles em que ocorrem hipo e hipersegmentação simultaneamente, ou seja, os dados de híbridos (mea pavorei /me apavorei) (cf. FERREIRA & MIRANDA, 2009c, p. 02).

No entanto, num movimento contrário ao das hipersegmentações, os adultos, segundo as autoras, parecem não reconhecer o que, via de regra, seria um clítico da língua e o juntam à palavra subjacente como se fosse uma sílaba pretônica, formando, assim, um só vocábulo com a palavra seguinte (cf. ABAURRE, 1991). Faz-se necessário mencionar que essas ocorrências são muito comuns bem no início do processo de aquisição da escrita que, assim como já atestado nos estudos de escrita infantil, podem estar relacionadas também à hipótese do número mínimo de caracteres, segundo a qual o aprendiz, por uma dificuldade de reconhecer como palavra sequências de uma ou duas letras, acaba juntando-as à palavra seguinte (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Tal hipótese, segundo Ferreira & Miranda (2009c), pode estar também operando no processo de aquisição da escrita dos jovens e dos adultos.

As segmentações não-convencionais exemplificadas nesta seção reafirmam o quanto esses erros, tanto na escrita infantil quanto adulta em fase de aquisição, são reveladores de um modo de pensar e refletir sobre a língua sob a ótica de quem está apreendendo esse sistema. Tais erros evidenciam um movimento construtivo desses sujeitos que, ao segmentarem seus textos, mesmo de forma não convencional, tomam decisões que não parecem ser aleatórias, mas obedecem a uma lógica possível de ser interpretada e que carece, porém, de estudos mais aprofundados, principalmente no que diz respeito à escrita inicial de alunos da EJA.

## **3. METODOLOGIA**

---

Este capítulo traz informações sobre os procedimentos metodológicos utilizados para estudar os processos de segmentação não-convencional na escrita de jovens e adultos em fase de aquisição da escrita. Para tanto, serão apresentados os critérios adotados para a escolha desses sujeitos e a caracterização do tipo de pesquisa e dos sujeitos que produziram os dados empíricos para esta análise. Farão parte deste capítulo, também, a descrição do modo como foi realizada a coleta de dados e dos procedimentos para a sua análise.

### **3.1 DESCRIÇÃO GERAL DA METODOLOGIA**

O presente estudo assume um caráter qualitativo (cf. BOGDAN & BIKLEN, 1994), na medida em que procurará descrever alguns dados encontrados na escrita inicial de jovens e adultos, dando prioridade ao processo de aquisição da língua escrita, que se apresenta mais importante que o seu resultado final. Pode-se dizer que esse tipo de abordagem, amplamente usado na área educacional, favorece o conhecimento aprofundado sobre uma temática para verificar o que estaria interferindo ou influenciando na ocorrência de determinado fenômeno.

Salienta-se que o caráter investigativo da pesquisa qualitativa ajusta-se perfeitamente à proposta desse estudo uma vez que ele procura abordar a aquisição da escrita como um processo. Considerando que o foco das análises incide sobre a escrita inicial de jovens e adultos, convém contextualizar o que se define atualmente como Educação de Jovens e Adultos no Brasil bem como o perfil do aluno da EJA.

#### **3.1.1 Educação de Jovens e adultos (EJA)**

Assegurada pela lei LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que abrange as etapas do ensino fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e é adotada por algumas redes particulares. Por esta modalidade de ensino, jovens e adultos que não completaram a educação básica em idade apropriada são acolhidos. No início dos anos 90, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização

inicial. No Brasil, a educação de jovens e adultos consolidou-se com influência das ideias do educador Paulo Freire e em forte relação com o movimento de educação popular (cf. PALUDO, 2001)

No município de Pelotas (RS), a EJA está estruturada em três programas: O PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos – o Brasil Alfabetizado e o Programa de Complementação.

O PEJA existe na rede municipal pelotense desde 1990 e atualmente é implementado em 22 escolas, incluindo a zona rural. Divide-se em 3 etapas: 1ª etapa, que corresponde à alfabetização (ler e escrever); a 2ª que diz respeito a 2ª série; e a 3ª que corresponde a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Já os demais programas, Brasil Alfabetizado e o Projeto de Complementação correspondem à alfabetização inicial e à escolarização supletiva de 5ª à 8ª série do ensino fundamental, respectivamente.

Com a alteração da redução da idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio)<sup>39</sup>, em 2006, a relação entre o percentual de jovens e de adultos mudou. Antes disso, o percentual de adultos matriculados na 2ª etapa da EJA era de 56% e o de jovens 44%<sup>40</sup>, já em 2009, ano em que foram realizadas as coletas, o índice de jovens matriculados aumentou para 49% em relação aos 51% de adultos. Outro dado característico da EJA é o índice de evasão escolar<sup>41</sup> que, em 2006, correspondia a 31% e aumentou para 36%, em 2009.

Assim, a partir dessa breve contextualização, passa-se a apresentar a caracterização e os critérios que determinaram a escolha dos sujeitos que produziram os dados de segmentação não-convencional analisados neste estudo.

### **3.2 SUJEITOS**

Os sujeitos desta pesquisa são alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que, possuíam na época das coletas, idades entre 16 a 69 anos,

---

<sup>39</sup> Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município de Pelotas/RS.

<sup>40</sup> Segundo o sistema de controle escolar fornecido pela SME, a categoria jovem corresponde às idades de 15 a 21 anos e adultos a cima de 21 anos.

<sup>41</sup> A SME não dispõe do percentual de evasões dividido por idades.

pertencentes a uma determinada escola pública do município de Pelotas/RS, escolhida por disponibilizar o acesso para a realização dessa pesquisa.

Embora a coleta de dados tenha sido realizada com todos os alunos pertencentes à 1ª e 2ª etapa da EJA, totalizando 33 sujeitos, para a descrição e análise dos dados, foram escolhidos os alunos que: a) apresentaram maior número de dados de segmentação não-convencional; b) apresentassem frequência nas coletas igual ou superior a 50%, tendo em vista que esses sujeitos pertencentes ao EJA por diversas razões possuíam, segundo a professora responsável pela turma, altos índices de infrequência. Outro fato que contribuiu para aumentar a ausência desses alunos no período das coletas esteve relacionado à suspensão das aulas em razão da gripe H1N1; c) não apresentassem problemas neuropsicológicos, dado esse extraído a partir de informações fornecidas pela própria escola; e d) se encontrassem no estágio alfabético, pois é normalmente a partir desse momento que o sujeito, ao se apropriar do sistema alfabético de escrita, constrói diversos conhecimentos sobre o funcionamento desse sistema, partindo das hipóteses que formulou ao longo do processo. Dentre esses conhecimentos, encontra-se a determinação dos limites gráficos entre as palavras no texto, como salientado no aporte teórico.

Para identificar o nível de desenvolvimento da aquisição da escrita em que os sujeitos se encontram, foi realizada uma avaliação psicogenética por uma pedagoga integrante do grupo de pesquisa GEALE (Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Escrita) da UFPel/RS.

Apresenta-se, a seguir, a relação dos oito sujeitos<sup>42</sup> selecionados, bem como a frequência das ocorrências dos processos de segmentação não-convencional. Todos eram pertencentes à 2ª etapa da EJA.

---

<sup>42</sup> Para fazer referência aos sujeitos, se utilizará a nomenclatura 'S' e o respectivo número para manter o sigilo de suas identidades.



ALUNOS	HIPO	HIPER	HÍBRIDOS	TOTAL
1. <b>S1</b>	29	11	01	41
2. <b>S2</b>	17	11	05	33
3. <b>S3</b>	57	22	02	81
4. <b>S4</b>	03	05	-	08
5. <b>S5</b>	06	02	-	08
6. <b>S6</b>	01	01	-	02
7. <b>S7</b>	-	01	-	01
8. <b>S8</b>	-	-	01	01

Figura 03 - Sujeitos e a ocorrência de dados de segmentação não-convencional

Em razão do número expressivo de ocorrências de processos de segmentação não-convencional encontradas nos dados do 1º, 2º e 3º sujeitos, foram analisados apenas os dados desses três, visto que, em relação aos demais, são os que apresentaram o maior número dados de segmentação não-convencional em suas produções textuais (Fig. 03).

Apresenta-se a seguir a caracterização de cada um desses sujeitos, dos quais se analisou os dados de segmentação não-convencional na escrita.

### 3.2.1 Descrição dos sujeitos da pesquisa

Para auxiliar na caracterização de cada sujeito, utilizou-se o conteúdo de entrevistas semi-estruturadas, de forma individual, na própria escola, registradas pela pesquisadora em folha impressa, conforme roteiro presente no apêndice I deste estudo<sup>43</sup>. Segundo Lüdke e André (1986), as entrevistas possibilitam o aprofundamento de questões de pesquisa, que de outra forma não seriam possíveis, como as explicações do sujeito sobre suas experiências (ou ausência dessas) com o sistema de ensino.

#### 3.2.1.1 Sujeito 01: (S1)

<sup>43</sup> As entrevistas não foram gravadas nem tão pouco filmadas, para evitar constrangimentos nos alfabetizando em momentos que precisassem explicar os motivos que os levaram à evasão escolar ou mesmo o não ingresso na escola durante a infância, em idade escolar.

Natural do município de Morro Redondo /RS, o S1 relatou ter entrado na escola com 7 anos de idade, mas não conseguiu concluir a primeira série, pois naquele período precisava ajudar a família a trabalhar no campo. Retornou mais tarde, com 12 de idade, mas, pelas mesmas razões anteriores, também não concluiu o primeiro ano do ensino fundamental.

Aos 44 anos de idade S1, na época da pesquisa, encontrava-se matriculado regularmente na 2ª etapa do EJA. Quando perguntada se tinha o hábito de ler, respondeu que costuma ler livros, jornais (relatou preferência pelo horóscopo) e receitas de culinária. Quanto ao ato de escrever, disse que escrevia muito pouco, com muitas dificuldades e que teria procurado a escola para melhorar sua escrita.

### **3.2.1.2 Sujeito 02: (S2)**

O sujeito 02 disse que esteve na escola pela primeira vez com 07 anos de idade, mas não completou a primeira série. Depois de repetir várias vezes o primeiro ano decidiu, com o consentimento da família, por abandonar a escola. À época das coletas, com 22 anos de idade, relatou a importância que tem o estudo para se conseguir um bom emprego. Retornou à escola no ano anterior (2008), concluindo a primeira etapa na esperança de competir no mercado de trabalho que exige escolarização. Disse não gostar de ler e suas práticas de escrita reduzem-se às atividades atualmente realizadas na 2ª etapa do EJA, na qual se encontrava no período de coletas dos dados deste estudo.

### **3.2.1.3 Sujeito 03: (S3)**

O sujeito 03 é o mais novo dos informantes. Com apenas 16 anos, disse ter passado por inúmeras reprovações desde os 07 anos de idade, quando ingressou pela primeira vez na escola. Ficou um tempo afastado e não soube especificar quando, nem por quanto tempo esse afastamento perdurou. Relatou que gostava de ler, mas que a leitura não costumava ser frequente. Não soube especificar algum tipo de leitura em especial e nem soube precisar há quanto tempo não faz uso da leitura ou da escrita, exceto em atividades exigidas na 2ª etapa do EJA, a qual frequentava na época das coletas dos dados deste estudo.

Retornou à escola por acreditar que o ensino fundamental possa ser um meio de ascender socialmente e competir com mais chances no mercado de trabalho.

### 3.3 Os dados

Os dados de segmentação não-convencional analisados foram extraídos das produções de textos espontâneos produzidos pelos três sujeitos selecionados para esse estudo e que integram parte do Banco de Textos de Aquisição da Escrita (FaE UFPel).<sup>44</sup> A escolha da metodologia empregada corresponde, portanto, a ideia de que a escrita inicial é um espaço de reflexão e, quanto mais espontâneo o texto se constituir, mais enriquecedor será o universo da aquisição da escrita a ser analisado (cf. ABAURRE, 1991).

#### 3.3.1 As coletas dos dados

Visando à obtenção de textos criativos e espontâneos, optou-se pela realização de 10 oficinas de produção textual que foram realizadas de março a dezembro de 2009, pela pesquisadora e com o consentimento dos alunos, durante o período regular de aula. Os sujeitos eram sempre previamente avisados sobre os dias de coleta, em acordo com a professora responsável pela turma, para que não inviabilizasse suas atividades escolares.

Em relação à frequência, pode-se verificar que os três sujeitos selecionados participaram da maioria das coletas, conforme apresentado na figura 04:

---

<sup>44</sup> O Banco de Textos do Projeto de Pesquisa - *Aquisição e desenvolvimento da Escrita: Ortografia*, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Ruth Miranda, é composto por, aproximadamente, 2020 textos de crianças com idades de 06 a 11 anos, que cursavam as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, pertencentes a duas escolas do município de Pelotas/RS, uma particular e outra pública. Esses textos de escrita infantil foram obtidos através de oficinas de Produção Textual aplicadas por bolsistas de Iniciação Científica vinculadas ao projeto. Atualmente o banco está sendo ampliado com dados de escrita inicial de alunos EJA, de Educação Infantil da rede pública e dados de escrita de crianças portuguesas.

C O L E T A S											
SUJEITOS	Mar.	Abril	Maio	Maio	Jun.	Jul.	Set.	Nov.	Nov.	Dez.	TOTAL
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	
S1	X	-	X	X	-	X	X	X	X	-	<b>07</b>
S2	X	X	X	X	-	-	-	-	-	X	<b>05</b>
S3	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	<b>06</b>

Figura 04 - Frequência dos sujeitos na realização das coletas

Todas as atividades de escrita, nas oficinas, foram precedidas por um aquecimento realizado pela pesquisadora, que iniciava por meio de atividades de pré-leitura e de debates que estimulassem, num segundo momento, a criatividade e a espontaneidade na produção textual.

Algumas das oficinas aplicadas<sup>45</sup> com os alunos de EJA foram similares às executadas com as crianças que participaram das coletas para a obtenção de dados para o Banco de Textos de Aquisição da Escrita (FaE/UFPel). Como exemplo, tem-se uma atividade que se iniciou com a apresentação de uma capa de gibi ampliada do personagem Chico Bento. Chamou-se a atenção para a narrativa que as imagens suscitavam e se instigou a turma a construir oralmente um texto coletivo. Após, os alunos receberam individualmente uma tirinha em quadrinhos, do mesmo personagem, com a tarefa de produzir outro texto, só que dessa vez, individualmente, por escrito e com a liberdade de acréscimo de novos elementos que julgassem enriquecedores para sua narrativa.

Outras propostas de produção textual foram criadas especificamente para este estudo. A exemplo, cita-se a que se configurou com a exibição de duas diferentes mensagens sobre amizade no programa PowerPoint com o auxílio do *datashow*. Após, perguntou-se ao grupo: “Que valor têm os amigos em nossas vidas?” e “Em quem pensaram ao assistir à mensagem?”. Por algum tempo, estabeleceu-se um longo debate sobre o tema e a maioria relatou que teriam

<sup>45</sup> A descrição de todas as oficinas de produção textual executadas para a obtenção da coleta de dados deste estudo encontra-se no apêndice II.

recordado de suas mães. Um grupo menor disse ter lembrado de um amigo que não via desde a infância. Logo depois, sugeriu-se que escrevessem uma carta endereçada a essa pessoa que recordaram ao participar da atividade, dizendo o quanto era significativa em suas vidas. As demais oficinas podem ser consultadas no apêndice B.

O objetivo dessas oficinas de produção textual foi, portanto, o de proporcionar a esses alunos, em fase de alfabetização, momentos de discussão que os deixassem à vontade para escrever sobre algum tema, pois, como já mencionado, o texto espontâneo constitui-se em um espaço fecundo de observação para a análise dos dados sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. O fato de serem gerados de propostas sugeridas pela pesquisadora, apenas como temas geradores para que as produções fossem estimuladas, não os descaracterizou como textos espontâneos.

Após cada coleta, os textos foram *scaneados* e transcritos<sup>46</sup> no computador pela pesquisadora. Houve o cuidado de fornecer aos sujeitos, durante as produções de textos, folhas pautadas para facilitar as decisões sobre a disposição dos espaços entre as palavras, que poderia ser complexificada na ausência de limites de uma folha completamente em branco. Tomou-se o cuidado também em observar atentamente o traçado da letra de cada sujeito, analisando-se todos os textos na tentativa de se configurar algum tipo de regularidade no padrão de espaços decorrente da letra o que poderia descartar a ocorrência de processos de segmentação não-convencional.

### **3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Uma das grandes questões ligadas à segmentação não-convencional parece estar diretamente ligada à instabilidade do sujeito em determinar as fronteiras entre as palavras ao produzir um texto escrito. Como já mencionado no referencial teórico, em função dessa instabilidade, os aprendizes acabam gerando erros de segmentação não-convencional. Assim, os dados encontrados foram classificados conforme os tipos de processo de segmentação: hipossegmentação,

---

<sup>46</sup> Essas transcrições atualmente fazem parte do Banco de Textos de Aquisição da Escrita (FaE UFPel).

hipersegmentação e híbridos e categorizados conforme a proposta de Cunha (2004).

### **3.4.1 Processos de segmentação não-convencional**

Tendo em vista que o objetivo geral deste estudo é descrever e analisar os processos de segmentação não-convencional encontrados nos textos de alunos de EJA, optou-se por operacionalizar esse estudo da seguinte forma: primeiramente, se fará uma descrição de todos os processos encontrados nas produções escritas de cada sujeito, classificando-as conforme cada tipo de ocorrência de segmentação não-convencional: hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos e comparando-os aos estudos de segmentação na escrita infantil.

### **3.4.2 Categorias proposta por Cunha (2004)**

Considerou-se pertinente a utilização das categorias de análise relacionadas ao tipo de palavra, propostas por Cunha (2004)<sup>47</sup>, para se verificar se os processos encontrados na escrita de EJA se assemelhavam ou não ao que já foi constatado, até então, na literatura sobre a escrita infantil. Acreditou-se que essa categorização relativa ao tipo de palavra pudesse auxiliar na análise do dado encontrado na escrita do adulto, tentando interpretar quais são as fronteiras que esses sujeitos estariam elegendo para determinar os limites gráficos de uma palavra.

Para a análise dos dados encontrados procurou-se agrupar os processos de hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos, conforme a proposta de palavra de Cunha (2004). São elas:

---

<sup>47</sup> São: palavra gramatical + palavra fonológica (PG + PF); palavra fonológica + palavra gramatical (PF + PG); palavra gramatical + palavra gramatical (PG + PG); e palavra fonológica + palavra fonológica (PF + PF).

	Palavra gramatical + palavra fonológica	Palavra fonológica palavra gramatical	Palavra gramatical + palavra gramatical	Palavra fonológica + palavra fonológica
<b>Hipo</b> ➡	<b>osgatos</b> (os gatos)	<b>matalo</b> (matá-lo)	<b>oque</b> ( o que)	<b>belodia</b> (belo dia)
<b>Hiper</b> ➡	<b>em bora</b> (embora)	<b>correm do</b> (correndo)	<b>por que</b> (porque)	<b>chapéu sinho</b> (chapeuzinho)

Figura 05 - Categoria de palavra proposta por Cunha (2004)

Todas as ocorrências de segmentação não-convencional de cada sujeito foram descritas, com comentários dos dados que se mostraram mais relevantes para as discussões, ancorados no referencial teórico sobre os processos de segmentação não previstos pela norma, e a proposição de algumas hipóteses que auxiliaram em tal discussão.

## 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

---

Neste capítulo serão apresentados os dados dos três sujeitos estudados nesta pesquisa, atendendo ao primeiro objetivo desta dissertação que consiste em descrever e analisar os dados de segmentação não-convencional na escrita da EJA, comparando-os com os dados de escrita infantil. Primeiramente, será realizada a descrição e análise de forma individual de cada um dos sujeitos para que se possam evidenciar as ocorrências do fenômeno da segmentação não-convencional analisado nos dados. Após, serão retomadas as principais semelhanças e diferenças entre os dados da EJA em relação aos dados da escrita inicial infantil. Os textos não serão transcritos integralmente; de modo geral, serão apresentadas apenas as palavras, conjunto de palavras ou estruturas correspondentes aos dados que possam auxiliar na ilustração das descrições e análises dos dados de segmentação não-convencional.

Os dados de cada sujeito serão apresentados primeiramente através de gráficos com o total das ocorrências dos processos de segmentação não-convencional, a saber, os dados de hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos. Haverá um outro gráfico apresentando os dados de acordo com as coletas e visualizados num quadro com a transcrição de cada ocorrência e divididos por coleta e por tipo de processo de segmentação não-convencional, que serão descritos de forma agrupada ou individualmente, conforme a necessidade da análise. Os dados de hipossegmentação envolvendo o clítico, pelo número expressivo de ocorrências, serão, também, representados em gráfico para que se possa visualizar a realização em contextos nos quais foram segmentados de acordo ou não com a norma da língua escrita.

Pretende-se, por fim, atender neste capítulo ao segundo objetivo desse estudo, que é verificar a adequação das categorias de Cunha (2004), utilizadas na análise das segmentações não-convencionais na escrita infantil, aos dados da EJA.

### **4.1. As segmentações não-convencionais na escrita de cada sujeito de EJA**



A seguir, serão analisados os dados de hipossegmentações, hipersegmentações e híbridos encontrados nos textos produzidos por cada um dos três sujeitos de EJA que fazem parte deste estudo, apresentados separadamente.

#### 4.1.1 Sujeito 01 (S1)

O S1 participou de sete das dez coletas realizadas para esta pesquisa. Em suas produções textuais, percebe-se a presença dos três tipos de dados de segmentação não-convencional: 29 casos de hipossegmentação, 11 de hipersegmentação e apenas 01 referente aos híbridos, como se pode observar, representados em percentuais na figura 01 a seguir:

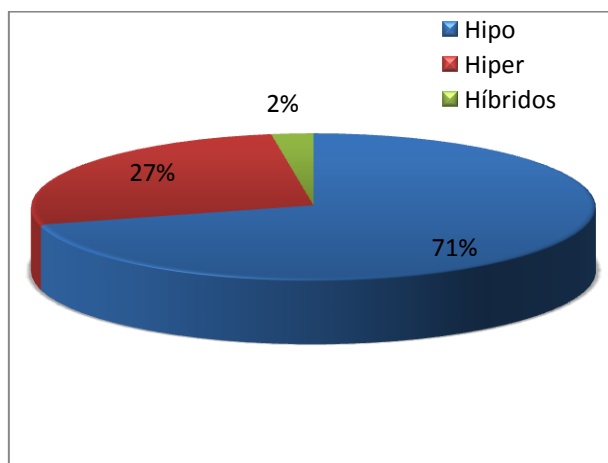


Figura 06 - Percentual de dados de segmentação não-convencional do S1

A predominância de dados de hipossegmentação na escrita do S1, representada na figura 06, confirma uma tendência já atestada em estudos sobre a escrita infantil, segundo os quais os dados de hipossegmentação são mais frequentes no início da alfabetização e tendem a diminuir com o avanço da escolarização (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 1992).

Para Baez (1999, p. 40), a preponderância da hipossegmentação pode indicar dois fatores: um de ordem quantitativa, apontando para uma possível regularidade nas decisões de segmentar as palavras em polissílabos; e outro de ordem qualitativa, que pode estar relacionado diretamente à determinada classe de palavra que propicia com mais frequência tal junctura indevida segundo a norma escrita.

Na figura 07, observa-se a distribuição das ocorrências de segmentação não-convencional ao longo das sete oficinas de produção textual de que participou o sujeito 01:

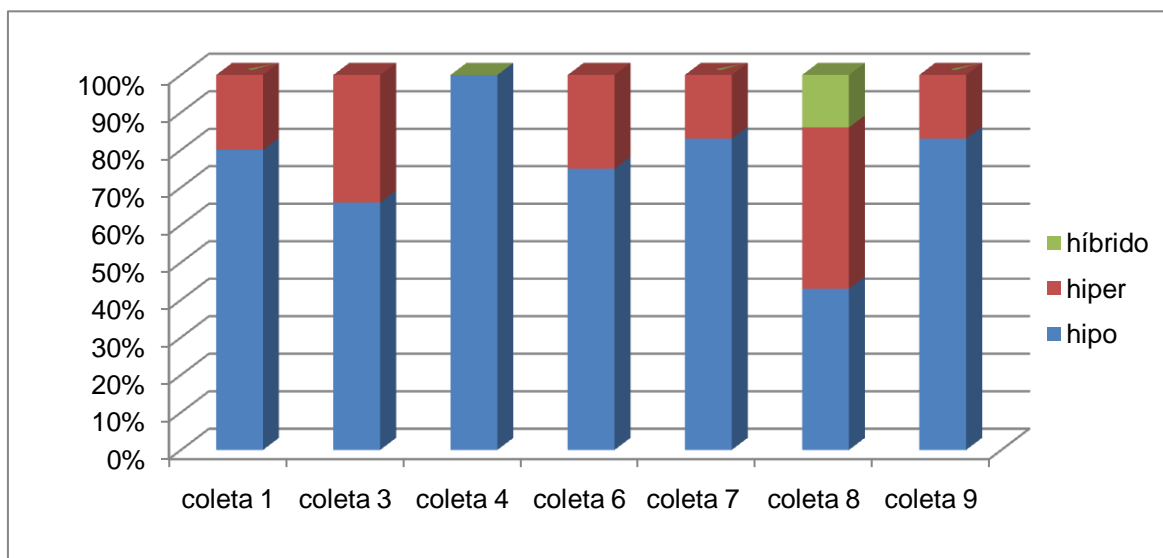


Figura 07 - Percentual dos dados de segmentação não-convencional do S1 por coletas

Nota-se que o predomínio das hipossegmentações se mantém em todas as coletas realizadas<sup>48</sup>. Houve apenas uma ocorrência de híbrido, na coleta 8. Na coleta 4, apenas hipossegmentações foram encontradas, já nas coletas 3 e 8 nota-se um aumento de casos de hipersegmentação na distribuição dos erros, havendo, inclusive, uma equiparação entre o número de erros de hipo e hiper na coleta 8.

A oscilação nos dados de hipossegmentação apresentada na figura 07 parece reforçar a premissa de que a aquisição da escrita não pressupõe um sistema pronto. O alfabetizando passa por diversos momentos de construção e reconstrução, para, por fim, apropriar-se da norma escrita (cf. FERREIRO, 2004). Nesse sentido, o texto espontâneo é capaz de evidenciar esses momentos em que o alfabetizando parece oscilar entre o que está concebendo como certo e o que é realmente aceito pelas convenções ortográficas (cf. ABAURRE, 1991). Assim, a oscilação presente na escrita do S1 é um dos aspectos característico de um processo cognitivo em vias de evolução, evidenciando o quanto a aquisição da escrita é adquirida de forma contínua, porém, nada linear (cf. FERREIRO, 1991).

<sup>48</sup> S1 não compareceu às coletas: 2, 5 e 10.

Elencam-se, a seguir, os dados de segmentação não-convencional encontrados nas produções textuais do S1 apresentados em sua totalidade, por coleta.

COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO	HÍBRIDOS
1ª	<b>ovinho</b> (o vinho) <b>uburaco</b> (o buraco) <b>ogarfo</b> (o garfo) <b>agazulinha</b> (a gasolina) <b>tasaqebu</b> (taça quebrou) <b>afitatouca</b> (a fita toca) <b>caromata</b> (carros matam)	<b>de zirola</b> (desenrola) <b>es budiu</b> (explodiu) <b>en bébéda</b> (embebedada)	
2ª	Não compareceu		
3ª	<b>éum</b> (é um) <b>qesixama</b> (que se chama) <b>ospasarino</b> (os passarinhos) <b>descausanuca</b> (descansa nunca)	<b>es pantalho</b> (espantalho) <b>goita dimlho</b> (coitadinho)	
4ª	<b>sepamina</b> (se banhar)		
5ª	Não compareceu		
6ª	<b>geéra</b> (que era) <b>eliéra</b> (ela era) <b>porgenosdeixou</b> (porque nos deixou)	<b>pre ferido</b> (preferido)	
7ª	<b>nucuida</b> (nos cuidar) <b>asmau</b> (as mãos) <b>acaza</b> (a casa) <b>daizeini</b> (da higiene) <b>dasgriasa</b> (das crianças)	<b>de vemos</b> (devemos)	
8ª	<b>couéla</b> (com ela) <b>boupesoua</b> (boa pessoa) <b>qeéla</b> (que ela)	<b>a mica</b> (amiga) (2x) <b>senti um</b> (sentimos)	<b>é raminha</b> (era minha)
9ª	<b>minhacaza</b> (minha casa) <b>umote</b> (um monte) <b>coéla</b> (com ela) <b>coela</b> (com ela) <b>mefaisrir</b> (me faz rir)	<b>é la</b> (ela)	
10ª	Não compareceu		

<b>TOTAIS:</b>	<b>29</b>	<b>11</b>	<b>01</b>
----------------	-----------	-----------	-----------

Figura 08 - Ocorrências de processo de segmentação não-convencional do S1

De acordo com a figura 08, podem ser observados os dados de segmentação não-convencional extraídos das produções textuais do S1.

#### 4.1.1.1 Hipossegmentação nos dados do S1

Os dados de hipossegmentação encontrados nas produções textuais do S1 resultam, na maioria das vezes, da junção de uma palavra gramatical com uma palavra fonológica, conforme demonstrado em (01):

(01)

a. <b>ovinho</b>	(o vinho)	a. <b>daizeini</b>	(da higiene)
b. <b>ogarfo</b>	(o garfo)	j. <b>dasgriasa</b>	(das crianças)
c. <b>uburaco</b>	(o buraco)	l. <b>couéla</b>	(com ela)
d. <b>acaza</b>	(a casa)	m. <b>coéla</b>	(com ela)
e. <b>agazulinha</b>	(a gasolina)	n. <b>coela</b>	(com ela)
f. <b>ospasarino</b>	(os passarinhos)	o. <b>qeéla</b>	(que ela)
g. <b>asmau</b>	(as mãos)	p. <b>nucuida</b>	(nos cuidar)
h. <b>umote</b>	(um monte)	q. <b>sepamina</b>	(se banhar)

Pode-se observar, nas ocorrências em (01), que a palavra gramatical envolvida nos processos de hipossegmentação corresponde à categoria dos clíticos<sup>49</sup>. No que se refere às palavras localizadas numa posição adjacente a esses clíticos, formando as ocorrências de hipossegmentação, pode-se observar que a grande maioria é relativa à classe dos substantivos como: vinho, buraco, garfo, gasolina, passarinhos, mãos, casa, higiene, crianças e monte. E, em menor incidência, verbos: cuidar, banhar e o pronome pessoal ela.

<sup>49</sup> Os clíticos abordados nesse estudo dizem respeito aos monossílabos átonos, como artigos: a(s), o(s); determinadas preposições: com, de, em, por e as contrações com artigos: de + o(s) = do(s), de + a(s) = da(s); pronomes pessoais do caso oblíquo: me, te, se, lhe(s), nos, vos, o(s) e a(s) e algumas conjunções: e, ou, mas.

Os clíticos, às vezes, não são representados na escrita infantil como uma unidade linguística independente<sup>50</sup>, as crianças os escrevem como se fossem uma sílaba integrante da palavra de conteúdo que os sucede (cf. ABAURRE, 1991; FERREIRO & PONTECORVO, 1996; CUNHA, 2004). É possível que S1, do mesmo modo que as crianças, nas vezes em que hipossegmenta, unindo o clítico à palavra de conteúdo, não esteja levando em conta que existem outros tipos de palavras além de substantivos, adjetivos ou verbos.

Nas oito primeiras ocorrências, (01.a), (01.b), (01.c), (01.d), (01.e), (01.f), (01.g) e (01.h), o clítico envolvido na hipossegmentação da escrita de S1 é o artigo<sup>51</sup> e, em especial, o artigo definido<sup>52</sup>, unido geralmente a uma palavra iniciada por consoante como em ovinho e acaza, por exemplo.

A hipossegmentação que une artigo definido à palavra fonológica iniciada por consoante parece ser também uma tendência apontada nos estudos referentes à escrita inicial infantil (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004). Tal juntura acaba gerando uma estrutura silábica inicial do tipo **V** que, apesar de não corresponder à estrutura canônica CV, não parece constituir-se um problema para as crianças em período de aquisição da escrita, como também se observa no processo de aquisição da fonologia por crianças brasileiras (cf. LAMPRECHT, 1990).

Clíticos, como os artigos definidos, que são estruturas átonas que cumprem uma função preponderantemente sintática (cf. BAEZ, 1999), podem ser interpretados também pelo alfabetizando adulto como uma sílaba pretônica da palavra adjacente (cf. BISOL, 2004), assim como tantas palavras presentes no léxico que começam com o mesmo tipo de sílaba: assustou, amarelo e areia, por exemplo. Nesses casos, a percepção rítmica e prosódica que os alfabetizandos já possuem sobre a língua parece influenciar nos processos de segmentação não-convencional da escrita (cf. ABAURRE, 1991).

---

<sup>50</sup> Embora os clíticos sejam considerados palavras do ponto de vista morfológico e sintático, do ponto de vista fonológico constituem-se formas dependentes que sozinhas não constituem uma palavra fonológica pela ausência de acento.

<sup>51</sup> Os dados de segmentação não-convencional envolvendo a vogal 'a' são analisados neste estudo como sendo hipoteticamente resultado do reconhecimento de um artigo e não de uma preposição, ou um pronome, visto que, no período inicial da aquisição da escrita, é muito maior a frequência do uso do artigo em contextos de frases curtas ou pequenos textos trabalhados no âmbito escolar do que o uso desta vogal como sendo uma preposição.

<sup>52</sup> Com exceção do oitavo dado que contém um artigo indefinido (um monte / umote).

O alfabetizando adulto, assim como a criança, parece tratar toda a sequência como uma palavra fonológica, independentemente de haver a elevação ou não da pretônica<sup>53</sup>. Cunha (2004), em seu estudo sobre a segmentação infantil, não encontrou evidências que lhe permitissem considerar ocorrências deste tipo como grupo clítico. Assim, uma grafia como **uburaco** (o buraco), em que há a elevação da vogal, também passa a ser interpretada neste estudo como sendo equivalente a uma palavra fonológica.

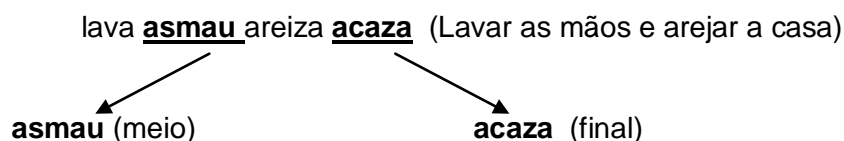
A hipótese de que a hipossegmentação, envolvendo artigo mais palavra lexical, preferencialmente ocorre em posições intermediárias no texto (cf. BAEZ, 1999) não é corroborada pelos dados de S1. Ao verificar o contexto em que se inserem esses artigos envolvidos nas junturas com palavras fonológicas, percebe-se que tanto podem estar no início de frase quanto no meio ou no final, não havendo, portanto, na escrita do S1, uma posição na frase fonológica que condicione a hipossegmentação do artigo definido. Nas ocorrências em **ovinho**, **ogarfo** e **agazulinha**, presentes na primeira produção textual do S1, verifica-se que o artigo ocupa a posição inicial de frase. Essas ocorrências, no entanto, refletem o tipo de frase que S1, em razão da oficina realizada, veio a produzir, estrutura simples formada basicamente por artigo+substantivo+verbo:

(02)

- |    |                   |           |      |                        |
|----|-------------------|-----------|------|------------------------|
| a. | <b>ovinho</b>     | é         | tito | (O vinho é tinto)      |
| b. | <b>ogarfo</b>     | geibrou   |      | (O garfo quebrou)      |
| c. | <b>agazulinha</b> | esta cara |      | (A gasolina está cara) |

Nos demais dados do S1, em que a hipossegmentação é decorrente da junção de um artigo a uma palavra fonológica, os artigos apareceram também no meio de frases, como nas ocorrências, **ospasarino** (os passarinhos), **asmau** (as mãos) e **umote** (um monte) e no final de frases, nos dados, **uburaco** (o buraco) e **acaza** (a casa), como no exemplo a seguir, em (03):

(03)



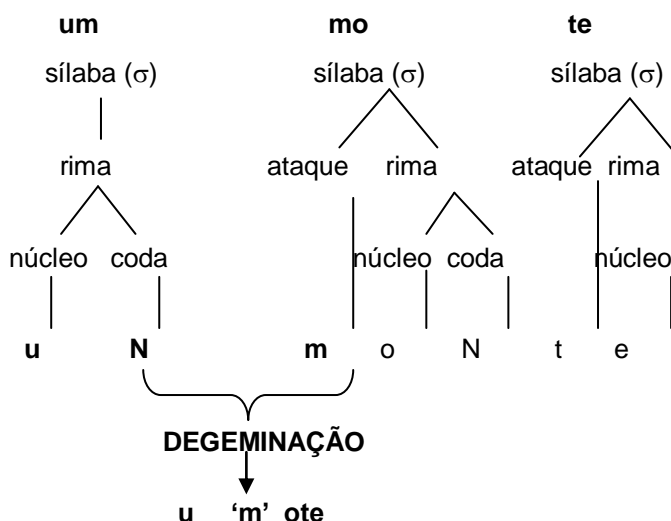
<sup>53</sup> Neste estudo, não está em discussão a existência ou não do grupo clítico que, de acordo com Bisol (1996a), teria sua existência condicionada à elevação ou não da pretônica em dados de oralidade.

Ainda no que se refere às ocorrências de hipossegmentação envolvendo artigos unidos a palavras de conteúdo, tem-se o dado ‘umote’<sup>54</sup> para ‘um monte’ no qual se pode observar a resolução encontrada pela alfabetizanda ao se deparar com a nasalidade em fronteira de palavra. Ao hipossegmentar as palavras ‘um monte’, a alfabetizanda efetuou uma fusão da nasal em posição de coda do artigo indefinido ‘um’ com a nasal em posição de ataque do substantivo **monte** (monte), o que resultou na forma ‘umote’ (04):

(04)  
um monte > **u [m] ote**

Se considerarmos esta forma apenas do ponto de vista da ortografia, temos uma evitação de sequência de grafemas idênticos, que não é observada no sistema ortográfico do português. Já do ponto de vista fonológico, pode-se explicar tal escolha gráfica como decorrente do processo de degeminação de uma sequência de nasais. Tal processo fonológico<sup>55</sup> ocorre quando duas consoantes iguais se aproximam e passam por um processo de reestruturação silábica (cf. BISOL, 1996b), neste caso, da nasal em posição de coda e em posição de ataque, como se pode observar na representação (05) a seguir:

(05)



<sup>54</sup> Nesta grafia, observa-se um apagamento da coda nasal medial, erro comum em dados de escrita inicial que não será analisado neste estudo. Para maiores informações, conferir Abaurre (1987) e Miranda (2007).

<sup>55</sup> Os processos fonológicos caracterizam-se por transformações ocorridas na língua falada ou escrita, como o apagamento do ditongo na palavra 'feira' ['fera], são, portanto, mudanças que alteram a forma das palavras (cf. COLLISCHN, 1996).

A degeminação é um processo descrito em estudos de oralidade por Bisol (1996b) e também observado, com frequência, em dados de hipossegmentação da escrita infantil (cf. CUNHA 2004).

Embora se perceba um grande número de ocorrências de hipossegmentações que unem clíticos a palavras de conteúdo, há vários exemplos de contextos similares em todos os textos do S1 em que isso não ocorreu. Foi realizado um levantamento nos contextos nos quais se observa um clítico mais uma palavra fonológica sendo computados erros e acertos. O gráfico apresentado a seguir (Fig.09) traz o resultado encontrado em cada uma das coletas das quais S1 participou com o propósito de caracterizar de forma mais geral a segmentação dos clíticos no seu processo de aquisição da escrita.

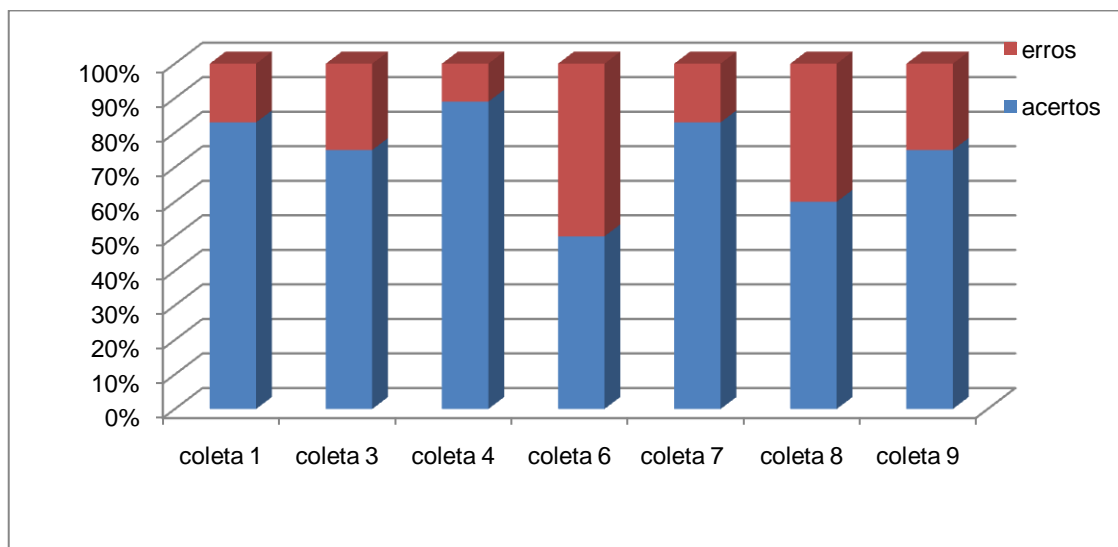


Figura 09 – Percentual de “acertos” e “erros” do S1 por coleta em contextos envolvendo o clítico

O resultado do levantamento apresentado na figura 9 ilustra de forma mais geral a distribuição dos erros e acertos e revela o predomínio da escrita convencional do clítico por S1 em praticamente todas as coletas. As ocorrências consideradas corretas por obedecerem à convenção da escrita concorrem com aquelas consideradas erradas. Este fato aponta para a multiplicidade de fatores que



podem estar influenciando o aprendiz na hora em que produz sua escrita. Pode-se pensar tanto na influência direta da norma, como do tipo de classe gramatical adjacente ao clítico, ou ainda do contexto em que ocorreu a produção textual. Os resultados referentes à sexta coleta dizem respeito apenas a dois dados, um em que o aluno segmentou a sequência de um clítico mais uma palavra fonológica e outro em que ele não o fez.

Na primeira coleta, há contextos, por exemplo, com os artigos localizados no início de frase que são grafados conforme a norma escrita, como em (06.a) e (06.b):

(06)

- a. O carzso é muito bonto      (O garçom é muito bonito)  
 b. A linha de zirola              (A linha desenrola)

Há, ainda, frases nas quais o artigo foi grafado pela alfabetizanda ora hipossegmentado, ora de acordo com a norma da língua escrita no mesmo texto, como mostra (07):

(07)

- a. O tatu fais uburaco      (O tatu faz o buraco)

Esse movimento do artigo – que ora aparece escrito conforme os limites convencionais de palavra, ora em desacordo com a norma – parece sinalizar qualitativamente um dos aspectos da oscilação da hipossegmentação representado anteriormente (Fig. 09). Para o sujeito em fase de alfabetização, a decisão de onde segmentar as palavras remete a um processo psicolinguístico, que implica reconstruir linguisticamente o que constitui uma palavra e, conseqüentemente, suas fronteiras que precisam ser ensinadas (cf. BAEZ, 1999). Embora o alfabetizando receba ensino sistematizado, isso não garante a apropriação imediata das convenções linguísticas, podendo ocorrer regularidades e/ou irregularidades na segmentação de determinadas palavras, como a instabilidade na grafia do artigo presente na escrita do S1.

Durante o processo de alfabetização, os sujeitos podem apresentar, na escrita, comportamentos que parecem ser uma tentativa de representar pausas reais de fala e também outros que podem estar relacionados a escolhas de estruturas típicas da escrita (cf. ABAURRE, 1991; CHACON, 2007; CAPRISTANO, 2007; CUNHA, 2004). Tem-se como exemplo nos dados do S1 a representação, de forma sistemática, da maioria dos 'os' de início e final de palavra, ovinho, ogarfo,

**estasujo**, assim como dos ‘es,’ **estasujo**, **umote**, quando o que normalmente se ouve, segundo o dialeto gaúcho de Pelotas, seriam [i] e [u]. Esses erros e acertos<sup>56</sup> evidenciam o quanto o processo de aquisição da escrita constitui-se num período de experimentações advindas ora dos conhecimentos que o alfabetizando já possui inconscientemente sobre a língua, ora sob influência das práticas de letramento<sup>57</sup> a que está exposto.

Retornando a hipossegmentações como **ovinho**, **ogarfo**, **agazulinha**, **acaza** e **asmau**, que unem um clítico a uma palavra de conteúdo, considera-se que, além da formação de uma palavra fonológica, a ausência de espaço pode também ter sido motivada pela influência de constituintes mais altos na hierarquia prosódica.

Os domínios que regem a frase fonológica não são os mesmos da sintaxe. Nem tudo o que é relevante para a fonologia é relevante sintaticamente, no entanto, a frase fonológica encontra-se num nível intermediário entre essas duas áreas. A frase fonológica filtra uma série de informações da sintaxe e realiza alguns reajustes no que seriam os limites sintáticos, reorganizando-os para produzir domínios de regras fonológicas (cf. COLLISCHONN 1996).

A frase fonológica apresenta como cabeça, à direita do constituinte no português, um nome (N), um verbo (V) ou um adjetivo (A)<sup>58</sup>. No exemplo, [Plantou]φ um lindo ipê]φ roxo]φ, a estrutura sintática divide-se em três fases fonológicas. Num processo de reestruturação, obtém-se duas frases fonológicas: [Plantou]φ um lindo ipê roxo]φ (cf. BISOL, 1996a). Na hipossegmentação em (08), pode-se considerar que tenha havido esse mesmo processo de reestruturação.

(08)

- |    |            |              |            |                   |
|----|------------|--------------|------------|-------------------|
| a. | [ovinho] φ | [ é ] φ      | [ tito ] φ | (O vinho é tinto) |
| b. | [ovinho] φ | [ é tito ] φ |            | (reestruturação)  |

A frase analisada em (08.b) pode ser considerada como uma frase entonacional, tendo como características um contorno de entonação e um final coincidente com a possibilidade de introduzir uma pausa.

<sup>56</sup> Erros e acertos tendo como parâmetro a norma da língua escrita.

<sup>57</sup> A perspectiva de letramento abordada neste estudo refere-se a todas as atividades de leitura e escrita de acordo com a perspectiva teórica de Magda Soares (1997).

<sup>58</sup> Somente o adjetivo posposto ao nome pode ser considerado como cabeça de constituinte.

Uma das características da frase entonacional, segundo Bisol (1996a), é que uma de suas frases fonológicas pode ser forte, devido a características semânticas, e as demais, fracas. Não há um foco fixo, ele pode variar de acordo com o valor semântico. Vê-se, no exemplo a seguir, a possível representação do foco semântico representado por (S) e as demais frases fonológicas fracas representadas por (W):

- (09)
- a. [[ **ovinho** ]  $\phi$  [ **é tito** ]  $\phi$  ] I (por reestruturação)  
           S  W  (O vinho é tinto)
- b. [[ **ogarfo** ]  $\phi$  [ **geibrou** ]  $\phi$  ] I (O garfo quebrou)  
           S  W
- c. [[ **agazulinha** ]  $\phi$  [ **esta cara** ]  $\phi$  ] I (por reestruturação)  
           S  W  (A gasolina está cara)

As frases entonacionais apresentadas em (09) são constituídas por duas frases fonológicas cada uma, as quais representam a separação entre um sintagma nominal e um sintagma verbal, neste caso, sujeito e predicado. Desta forma, podemos argumentar que o foco está em um sujeito topicalizado e que as hipossegmentações **ovinho**, **ogarfo** e **agazulinha** foram motivadas pela presença da frase fonológica forte.

Em (10), apresenta-se um dado do S1 que pode ser considerado como um enunciado completo, dividido por duas linhas de entonação.

- (10)
- a. [[ [lava]  $\phi$  [ **asmau** ]  $\phi$  ] I [ [areiza]  $\phi$  [ **acaza** ]  $\phi$  ] I ] U (Lavar as mãos e arejar a casa)  
       [ W                  S          ] I [ W                  S          ] I ] U

Os constituintes mais altos da hierarquia prosódica, que envolvem critérios ligados à linha entonacional, são mais difíceis de serem analisados no texto escrito (cf. CUNHA, 2004). No entanto, com base nos estudos de Bisol (1996a) e Cunha (2004, 2010), pode-se analisar que os dados **asmau** e **acaza** sejam também motivados pela presença de uma frase fonológica forte dentro de uma estrutura maior, neste caso, o enunciado.

Além das hipossegmentações que unem um artigo a uma palavra de conteúdo, é possível também verificar na escrita de S1 dados que resultam da junção da preposição (**com**) ou da contração da preposição (**de**) com artigo (**a**), (**da**), unidas a uma palavra fonológica, conforme se apresenta em (11):

(11)

- |                            |                                    |
|----------------------------|------------------------------------|
| a. <b>couéla</b> (com ela) | d. <b>daizeini</b> (da higiene)    |
| b. <b>coéla</b> (com ela)  | e. <b>dasgriasa</b> (das crianças) |
| c. <b>coela</b> (com ela)  |                                    |

As preposições, assim como os processos de contração envolvendo preposição e artigo, são categorias de palavras que isoladas não permitem identificar em si um significado lexical, pois cumprem uma função exclusivamente sintática (cf. BAEZ, 1999).

Nos dados de juntura envolvendo a preposição como palavra gramatical, tem-se três diferentes representações para a sequência ‘com ela’:

(12)

- |                            |
|----------------------------|
| a. <b>couéla</b> (com ela) |
| b. <b>coéla</b> (com ela)  |
| c. <b>coela</b> (com ela)  |

Em (12.a) percebe-se que, na forma hipossegmentada **couéla** (com ela), há uma influência direta da forma fonética da sequência, conforme mostra (13). Como no período de aquisição da escrita os alfabetizandos escrevem, por vezes, apoiados na fala, é possível que S1, no momento em que escreveu essa preposição, tenha sido influenciado pela língua oral. Assim como parece ter sido também a motivação fonética que motivou o uso do acento gráfico com a finalidade de representar a abertura do timbre vocálico:

(13)

<b>Forma fonética 1</b>	[ˈkõw] [ˈɛla]
<b>Forma fonética 2</b>	[kõwˈɛla]
<b>Forma gráfica</b>	<b>couéla</b> (com ela)

Nas demais representações, que correspondem à juntura de preposição com pronome, **coéla** e **coela**, um fenômeno semelhante ao que está descrito em (13) é observado. Nesses casos, porém, houve um processo de desnasalização<sup>59</sup>, fenômeno também verificado em dados de fala de variação do português brasileiro (cf. BATTISTI, 2002), como mostram os exemplos, ‘falaru’ e ‘homi’ para ‘falaram’ e ‘homem’, respectivamente. Uma outra hipótese para a interpretação dos erros em

<sup>59</sup> Desnasalização: supressão da nasal ‘comu ela > **coéla**’

(13) poderia estar na própria dificuldade do aprendiz com o registro gráfico da coda (cf. MIRANDA & MEDINA, 2004).

Essas hipossegmentações podem também ter sido motivadas pela possibilidade da existência de uma frase fonológica forte, pertencente a uma frase entonacional. Como se observa a seguir em (14)<sup>60</sup>:

(14)

a. [ [ gosto ] φ [ de conversa ] φ [ **coela** ] φ ] I  
           W                  W                                  S

b. [ [ goto ] φ [ de tomar ] φ [ ximarão ] φ [ **coéla** ] φ ] I  
           W                  W                                  W                                  S

No dado **daizeini** (da higiene), ocorre indícios de uma ditongação<sup>61</sup> devido à juntura que promove o processo de ressilabação. Já na forma **dasgriasa** (das crianças), embora ocorra uma juntura e se observe que o aprendiz usa uma letra que grafada promove a sonorização da plosiva dorsal /k/ que passa para /g/, não há indício de processo fonológico como a assimilação na fronteira intervocabular.

A classe dos pronomes é mais um tipo de clítico envolvido nos processos de segmentação não-convencional, que unem palavra gramatical com uma de conteúdo; como exemplo, tem-se na escrita do S1 as ocorrências em (15):

(15)

- |    |                 |             |
|----|-----------------|-------------|
| a. | <b>qeéla</b>    | (que ela)   |
| b. | <b>nucuida</b>  | (nos cuida) |
| c. | <b>sepamina</b> | (se banhar) |

Na ocorrência em (15a), tem-se a junção de dois pronomes ‘que<sup>62</sup>’ e ‘ela’. Nesse dado não ocorre a degeminação entre os dois grafemas, ‘e’, possivelmente por dois motivos, as vogais em questão, ainda que sejam grafadas com a mesma

<sup>60</sup> A sentença em (14a) corresponde à ‘gosto de conversar com ela’ e em (14b) ‘gosto de tomar chimarrão com ela’.

<sup>61</sup> Processo fonológico que forma um ditongo com a vogal final de uma palavra e a inicial de outra, resultando no alçamento da vogal átona, ou seja, uma dessas vogais precisa ser alta, [i] ou [u], menina inteligente > menin [i] nteligente – menin [aj] nteligente (cf. BISOL, 1996b)

<sup>62</sup> A omissão da letra ‘u’ no dado de segmentação não-convencional em (15.a) parece sinalizar que S1 ainda não faz uso sistemático do dígrafo.

letra, correspondem a fonemas distintos, [ke'ɛla], e a presença do acento prosódico na segunda vogal tende a bloquear a degeminação. O sujeito 01 marca essa diferença ao grafar o segundo 'e' com um acento agudo. Nos dados (15.b) e (15.c), os pronomes 'nos' e 'se' unem-se, respectivamente, aos verbos 'cuidar' e 'banhar'<sup>63</sup>. No dado **nucuida** (nos cuidar), o apagamento<sup>64</sup> da fricativa /s/ em coda, '**nu**'/nos, não parece representar uma influência fonética, mas a própria dificuldade com o preenchimento de coda e a preferência pela grafia de sílabas do tipo CV, o que é comum no período de alfabetização (cf. MIRANDA, MEDINA e SILVA, 2004).

Ainda no que se refere aos dados de segmentação não-convencional, que envolvem as junturas com clítico, há na escrita de S1 apenas um dado que une dois clíticos, a saber, a forma verbal 'é' <sup>65</sup> e o artigo indefinido 'um', **éum** (é um). Diferentemente dos demais dados que envolvem o artigo definido, nessa hipossegmentação o artigo indefinido está numa posição enclítica.

Pode-se observar na representação (fig.10)<sup>66</sup>, a seguir, que primeiramente a alfabetizanda grafou 'éu' para 'é um'. Depois, parece retornar à sua escrita acrescentando a letra 'm', grafada de forma mais comprimida, como se tentasse evitar a hipossegmentação com a palavra seguinte (menino). Por fim, ainda tenta unir a letra 'u' com a letra 'm', fazendo um traço representativo de juntura entre esses grafemas, resultando na ocorrência hipossegmentada: '**éum**'.

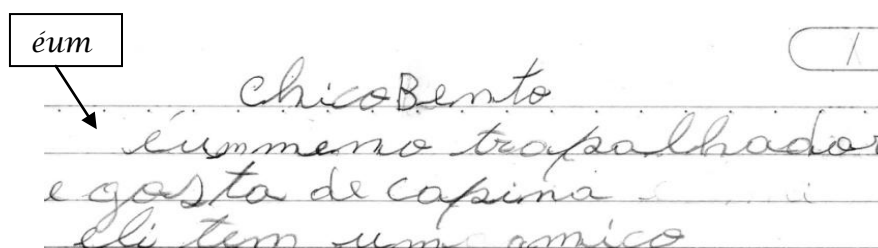


Figura 10 – Dado de hipossegmentação, 'éum', contextualizado na escrita do S1

<sup>63</sup> Embora não seja relevante para o dado de segmentação não-convencional o apagamento da líquida não lateral /r/ em posição final de palavra, como em 'cuidar' e 'banhar', cabe relacioná-lo ao aspecto fonético, no qual é comum nos atos de fala o apagamento da forma infinitiva do verbo.

<sup>64</sup> Apagamento, nesse estudo, diz respeito ao fato do sujeito deixar de grafar uma determinada letra.

<sup>65</sup> A forma verbal 'é', do verbo auxiliar 'ser', é considerada, nesse estudo, como clítico (cf. BISOL, 1996b).

<sup>66</sup> Transcrição do fragmento retirado de uma produção textual do S1: "Chico Bento é um menino trabalhador e gosta de capinar. Ele tem um amigo."

Essa hipossegmentação pode estar relacionada com a instabilidade da noção de palavra e com a influência da hipótese do número mínimo de caracteres, o que pode ter influenciado tanto a juntura (éu), como o acréscimo da nasal final (éum) (cf. FERREIRO & PONTECORVO, 1996), formando uma palavra de duas sílabas.

Verificou-se que as hipossegmentações que unem um clítico a uma palavra de conteúdo, formando uma palavra fonológica, são as mais recorrentes na escrita do S1, no entanto, há também outros tipos de juntura que extrapolam os limites da palavra fonológica e que se estendem aos limites da frase e, às vezes, do enunciado, no âmbito da hierarquia prosódica (cf. NESPOR & VOGEL, 1986), como se observa em (16):

(16)

- |    |                     |                  |
|----|---------------------|------------------|
| a. | <b>caromata</b>     | (carros matam)   |
| b. | <b>tasagebu</b>     | (taça quebrou)   |
| c. | <b>boupesoua</b>    | (boa pessoa)     |
| d. | <b>estasujo</b>     | (está sujo)      |
| e. | <b>minhacaza</b>    | (minha casa)     |
| f. | <b>descausanuca</b> | (descansa nunca) |
| g. | <b>eliéra</b>       | (ele era)        |

Em (16.a)<sup>67</sup> e (16.b) a hipossegmentação envolve um substantivo e um verbo; em (16.c)<sup>68</sup>, um adjetivo e um substantivo; em (16.d), um verbo e um adjetivo; em (16.e), um pronome possessivo e um substantivo; em (16.f), um verbo e um advérbio e, por fim, em (16.g), um pronome pessoal e um verbo. Essas estruturas serão analisadas tendo em vista o contexto de sua produção, uma vez que os domínios prosódicos nem sempre apresentam isomorfia com os domínios sintáticos (cf. NESPOR & VOGEL, 1986).

Estruturas como as que se observam nos dois primeiros exemplos, **caromata** (carros matam) e **tasagebu** (taça quebrou), resultam da junção de duas palavras de conteúdo que correspondem a um contorno entonacional, observável no

<sup>67</sup> Conforme mostra a estrutura, **caromata** (carros matam), S1 parece não ter compreendido ainda a regularidade do uso do /r/ no contexto da palavra 'carro / **caro**'. E, provavelmente por influência fonética, também não grafou a coda no final de 'matam'.

<sup>68</sup> Para além do processo de hipossegmentação, é interessante ressaltar nessa estrutura um processo de supergeneralização, no qual o sujeito grafou 'ou' para 'o', provavelmente, uma decorrência do processo de alfabetização, em particular, o ensino da grafia do ditongo 'ou' (cf. ADAMOLI, 2006).

contexto em que cada sentença se realiza. Levando-se em conta que esses dados fazem parte da primeira coleta, em que a produção textual de S1 foi constituída basicamente por frases simples com estruturas do tipo: artigo+substantivo+verbo, podemos considerar as hipossegmentações **caromata** e **tasaqebu** como um enunciado, o constituinte mais alto e maior da hierarquia prosódica (cf. NESPOR & VOGEL, 1986), conforme se apresenta em (17):

- (17)
- |    |                          |                   |
|----|--------------------------|-------------------|
| a. | [ Os <b>caromata</b> ] U | (Os carros matam) |
| b. | [ A <b>tasaqebu</b> ] U  | (A taça quebrou)  |

O fato de o artigo se apresentar separado do restante do enunciado, nos exemplos mostrados em (17.a) e (17.b), pode estar relacionado com o reconhecimento dessas estruturas, pelo sujeito escrevente, como palavras gramaticais, dada a frequente utilização dos artigos em situações de escrita durante a alfabetização, assim como atestado por Cunha (2004) nos dados de escrita infantil. Dados como esses exemplificam a atuação de duas forças que influenciam as escolhas dos sujeitos: as que são da ordem da prosódia e as que advêm das experiências de letramento.

A hipossegmentação **minhacaza**<sup>69</sup> (minha casa), resultante da juntura de duas palavras fonológicas, [minha]ω[caza]ω, apesar de ter o 'ei' (em) escrito separadamente do restante da estrutura, pode ser analisada como a frase fonológica forte de uma frase entonacional, conforme se apresenta em (18):

- (18)
- |                     |   |                         |   |              |   |                |   |   |
|---------------------|---|-------------------------|---|--------------|---|----------------|---|---|
| [ [ Coãondo xeica ] | φ | [ ei <b>minhacaza</b> ] | φ | [ ela fais ] | φ | [ uma pagusa ] | φ | I |
| W                   |   | S                       |   | W            |   | W              |   |   |

Em (19)<sup>70</sup>, tem-se outros exemplos de hipossegmentação que unem duas palavras fonológicas inseridas em uma frase entonacional. Analisando-se o contexto em que os dados se apresentam, pode-se supor que cada um dos enunciados seja composto por duas linhas de entonação.

- (19)

<sup>69</sup> A estrutura representada em (18) corresponde à frase: 'Quando chega em minha casa ela faz uma bagunça'.

<sup>70</sup> As transcrições das frases em (19) correspondem às frases: a) O tapete está sujo; b) Era uma boa pessoa; c) Coitadinho do Chico Bento não descansa nunca e d) Ele era o meu cantor preferido.



- a. [ [O tabeti] I [estasujo] I ] U
- b. [ [éra ] I [ uma **boupesoua** ] I ] U
- c. [ [Goita dimlho do Chico Bento] I [nãou **descausanuca**] I ] U
- d. [ [**eliéra** ] I [um gantor pre ferido] I ] U

Conforme mostra (19), é provável que as hipossegmentações tenham sido motivadas pelo contorno entonacional das frases em que estão inseridas. Esses dados corroboram o pressuposto de Capristano (2004) sobre a segmentação não-convencional ser influenciada, muitas vezes, pela percepção de constituintes que estão acima da palavra fonológica e em menor grau por informações resultantes do sistema da língua escrita. No entanto, vale ressaltar que em (19.b) e (19.c), essas duas forças parecem atuar concomitantemente, uma vez que o artigo ‘uma’ e o advérbio ‘não’ foram, respectivamente, grafados de maneira a preservar o espaço determinado pela norma.

No dado hipossegmentado em (19.d), **eliéra**, ocorre um processo de sândi, a ditongação. Segundo Bisol (1996a), tal processo fonológico acontece quando a última vogal de uma palavra forma um ditongo com a vogal inicial da palavra seguinte, desde que uma delas seja alta, como o que ocorreu em: el [jɛ] ra > **eliéra** (ele era). Tal contexto mostra-se favorável para o surgimento da ditongação, visto que os alfabetizando tendem a criar estruturas polissílabas, evitando formações que sejam menores que as palavras dissílabas (cf. BAEZ, 1999).

A escrita do S1 apresenta mais cinco tipos de junturas, nas quais os constituintes mais altos da hierarquia prosódica parecem ser também os responsáveis pelas ocorrências de hipossegmentação. O que as diferencia das anteriores é o fato de serem junturas compostas com mais de duas palavras. Essas palavras, conforme Cunha (2010), podem ser combinações variadas entre palavras gramaticais e/ou palavras fonológicas, como em (20):

(20)

- a. **afitatuca** (A fita toca)
- b. **mefaisrir** ( me faz rir)
- c. **porgenosdeixou** (porque nos deixou)
- d. **geéra** ( que ele era)
- e. **qesixama** (que se chama)

A ocorrência (20.a)<sup>71</sup> é constituída por um artigo unido a um substantivo e a um verbo, ou seja, uma palavra gramatical agrupada a duas fonológicas. Tal sequência pode ser analisada prosodicamente como um enunciado completo, [afitatouca] U, por tratar-se de uma oração relativamente curta e sem pausas, o que pode caracterizar esse constituinte prosódico (cf. NESPOR & VOGEL, 1986).

Para os demais dados apresentados em (20), também é possível que se considere uma supressão de espaços em função de contornos entonacionais, conforme se apresenta em (21):

(21)

- a. [ [éla] I [mefaisrir ] I ] U  
(me faz rir)
- b. [ [estou muito tristi] I [porgenosdeixou] I ] U  
(porque nos deixou)
- c. [ [qesixama] I [es patalho] I ] U  
(que se chama)
- d. [ [eu axo ] I [geéra] I ] U  
(que ele era)

#### 4.1.1.2 Hipersegmentação nos dados do S1

Os dados de hipersegmentação encontrados na escrita do S1 são bem mais escassos comparados aos de hipossegmentação. Isso pode evidenciar que esse sujeito ainda esteja usando a oralidade como a principal referência nas suas produções textuais. Os dados hipersegmentados apresentados a seguir mostram que a separação indevida das palavras presentes na escrita do S1 resulta, à esquerda, em alguns dados, em estruturas que coincidem com as palavras gramaticais da língua, como os exemplos que seguem em (22):

(22)

- a. **a mica** (amiga)

<sup>71</sup> Esse dado consta na primeira produção textual do S1 que, como mencionado anteriormente, é constituída de frases com estruturas básicas (art.+subst.+verbo) que coincidem com os limites determinados sintaticamente. Embora não seja relevante para a segmentação não-convencional, mas interessante na perspectiva de como o aprendiz vai internalizando determinadas informações, o dado 'touca' (tocar) apresenta um processo de supergeneralização, provavelmente decorrente da dificuldade que os usuários têm, no início da aquisição ortográfica, de determinar a grafia do ditongo 'ou' medial, que, conforme Mattoso Câmara Jr (1969), é um ditongo meramente estilístico. Já o dado 'boupesoua' (boa pessoa) traz uma grafia do ditongo 'ou' que decorre de motivação fonético/articulatória (cf. ADAMOLI, 2006).

- b. **de vemos** (devemos)
- c. **de zirola** (desenrola)
- d. **en bébéda** (embebeda)
- e. **é la** (ela)

Nas quatro primeiras ocorrências mostradas em (22), a inserção de espaço parece ter acontecido em decorrência do reconhecimento das sílabas que correspondem a palavras gramaticais, a saber, ‘**a**, **de** e **en (em)**’, corroborando o padrão já atestado em estudos sobre segmentação não-convencional em período inicial de escrita (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; CHACON, 2004; CAPRISTANO, 2004; FERREIRA & MIRANDA; 2009b).

A estrutura hipersegmentada **é la** (ela) pode ter sido motivada pelo reconhecimento do ‘e’ como um clítico, neste caso, uma conjunção coordenativa, bastante comum nos contextos de frases simples e pequenos textos trabalhados em práticas de alfabetização. Ou ainda reconhecida como a forma verbal do verbo ser, no presente do indicativo e terceira pessoa do singular (ela é), também frequentemente utilizada em práticas de escrita inicial no ambiente escolar. Tal hipersegmentação pode ainda estar associada aos próprios traços que constituem essa vogal que, nesse contexto, é aberta. Assim, sua tonicidade pode ter influenciado a alocação de espaço no interior desse vocábulo, o que provavelmente motivou S1 a acentuá-la graficamente.

Nos dados em (22), além do isolamento de estruturas gramaticais à esquerda, se percebe que à direita resultam tanto palavras que correspondam ao léxico, como em (22.b) e (22.e)–, ‘**vemos**’ e ‘**la**<sup>72</sup>’– ou como nos demais dados (22.a), (22.c) e (22.d) – ‘**mica**’, ‘**zirola**’ e ‘**bébéda**’– que não correspondem a palavras lexicais (cf. CUNHA, 2004). Segundo Baez (1999), o fato de os alfabetizandos grafarem palavras aparentemente sem sentido parece não causar estranhamento a eles, pois, quando precisam escrever pseudopalavras, o fazem sem qualquer tipo de questionamento semântico. Desta forma, a tentativa de preservar a estrutura que fica à direita, referente aqui às palavras dissílabas paroxítonas, como em **mica** e **vemos**, e trissílabas paroxítonas, como em **zirola** e

---

<sup>72</sup> A forma hipersegmentada ‘la’ pode ter sido interpretada como o advérbio de lugar ‘lá’.

**bébéda**, parece estar relacionada à constituição de pés troqueus (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; CHACON, 2004).

O pé troqueu, como todo pé métrico, constitui-se na combinação de duas sílabas, uma sílaba forte e outra fraca, em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça<sup>73</sup> e a outra ou outras, o recessivo<sup>74</sup>. A posição do acento tônico determina diferentes tipos de pés métricos, no caso do troqueu, o cabeça fica à esquerda, correspondendo ao padrão acentual das palavras paroxítonas no português brasileiro (cf. BISOL, 1996a). Conforme os estudos de Cunha (2004, 2010), o troqueu silábico parece ser um dos grandes motivadores na inserção de espaços, no que se refere aos dados de hipersegmentação na escrita infantil.

Nos dados do S1, verificou-se uma ocorrência que pode ter sido hipersegmentada em função da sensibilidade ao acento trocaico<sup>75</sup>, conforme apresentado em (23):

(23)

**goin.ta di.mlho** (coitadinho)  
( \* .) ( \* .) (dois troqueus silábicos)

A hipersegmentação originou a divisão de uma palavra polissílaba em dois pés troqueus, sem qualquer correspondência com palavras existentes na língua. Isso pode significar que a única motivação do S1 para hipersegmentar ‘coitadinho’ em **gointa dimlho** tenha sido a sua sensibilidade à prosódia da língua (cf. CUNHA, 2004). A formação de dois pés, ambos troqueus, pode estar relacionada com o padrão acentual mais frequente no PB, a saber, o paroxítono.

Assim como a criança em fase de alfabetização, também S1 parece adotar momentaneamente o troqueu como a forma “canônica” de palavra. É importante ressaltar que a segunda sequência da hipersegmentação, **-dimlho** (dinho), representa um sufixo de diminutivo. Segundo Bisol (1996b), alguns sufixos podem ser considerados como palavras, desde que portem um acento primário, nesse caso,

---

<sup>73</sup> Sílaba tônica

<sup>74</sup> Sílabas átonas

<sup>75</sup> Esse pé tem a seguinte representação (\* .), na qual a sílaba mais forte é indicada pelo asterisco e a mais fraca pelo ponto.

S1 poderia ter percebido o acento trocaico nesse segmento tê-lo como uma nova palavra independente da estrutura anterior, **gointa-** (coita).

No dado em (24), o que resulta à esquerda corresponde a uma palavra fonológica, o verbo 'sentir' (**sen.ti**), que apresenta, prosodicamente, a estrutura de um pé iambo, caracterizado pelo acento oxítono (cf. BISOL, 1996a). A estrutura resultante à direita, (**mu**), não possui valor vocabular na língua, mas é importante salientar que há dados de escrita de alunos de séries mais avançadas em que desinências verbais como -sse e -mos, das formas flexionadas 'ficasse' e 'cantamos', são grafadas como pronomes átonos enclíticos, produzindo formas gráficas como 'fica-se' e 'canta-mos', por exemplo.

(24)

<b>sen.ti mu</b>	(sentimos)
( . * )	

As hipersegmentações apresentadas em (25) isolam à esquerda uma estrutura que pode estar correspondendo a uma motivação morfológica, se for considerada a possibilidade do S1 ter associado a sílaba '**es**' ao prefixo '**ex**'.

(25)

a.	<b>es pan.ta.lho</b>	(espantalho)
b.	<b>es bu.diu</b>	(explodiu)

Como as estruturas hipersegmentadas, tanto as que ficam à esquerda, quanto as que ficam à direita, não correspondem a nenhuma palavra da língua, poder-se-ia dizer que, a princípio, a motivação em segmentar de forma não-convencional residiria no reconhecimento do morfema prefixal, sendo que à direita observa-se em (25.a) estrutura trissilábica e paroxítona, uma das formas de palavra preferida pelas crianças em fase de alfabetização (cf. ABAURRE, 1991). Já em (25.b), à direita, a estrutura correspondente a de um pé iambo<sup>76</sup>.

Na ocorrência de hipersegmentação em (26), tem-se como resultado duas estruturas que equivalem a palavras de uso corrente, a primeira é um prefixo muito utilizado na língua e a segunda, uma palavra lexical que certamente faz parte do repertório do S1.

<sup>76</sup> De acordo com a análise métrica de Mateus e Andrade (2000:126), verbos e nomes estão submetidos a diferentes algoritmos para atribuição do acento. No caso dos verbos, nas formas da terceira pessoa do pretérito perfeito, os marcadores -u e -i, de 'cantou' e 'saiu', os quais se tornarão glides ou serão apagados, não são computados quando a onda rítmica e o princípio da ancoragem forem aplicados, o que resultará em um padrão de acento que recai na última sílaba.

(26)

**pre fe.ri.do** (preferido)  
( \* . )

É provável que o fator que impulsionou a hipersegmentação apresentada em (26) seja mais de ordem morfológica do que fonológica (cf. ABAURRE, 1991). Ao reconhecer esses vocábulos como formas independentes no léxico, o S1 pode ter decidido separá-los.

#### 4.1.1.3 Híbridos nos dados do S1

Há apenas um dado de híbrido nas produções do S1, conforme se apresenta em (27):

(27)

**é raminha** (era minha)

Segundo Cunha (2004), os híbridos, muitas vezes, podem ser o resultado de um processo em que ocorre primeiro uma hipossegmentação para depois haver uma hipersegmentação. Para o dado em (27), pode-se pensar nessa alternativa proposta por Cunha (2004) se a sequência “era minha” for tomada como parte de um contorno entonacional “era minha melhor amiga”, interrompido pela mudança de linha, conforme se apresenta na (fig.11).<sup>77</sup>

Nesse caso, haveria primeiro a hipossegmentação (‘eraminha’), para depois, devido ao provável reconhecimento da forma verbal ‘é’, haver a hipersegmentação (**é raminha**).

A. minha mãe é raminha  
melhor a mica mais ela partiu

Figura 11 – Dado de híbrido, ‘é raminha’, contextualizado na escrita do S1

No entanto, pode-se pensar em outra hipótese explicativa para esse dado híbrido, contrária a proposta de Cunha (2004). Nesse caso, verifica-se que primeiro S1 separa a vogal ‘e’ do verbo ‘era’, e acentua essa vogal originando a forma verbal

<sup>77</sup> Transcrição de um fragmento retirado da escrita de S1 realizado na 8ª coleta:

A minha mãe é raminha (A minha mãe era minha)  
mellor a mica mais ela partiu. (melhor amiga mas ela partiu)

'é'. O restante da estrutura hipersegmentada do verbo (**ra**), por ser simplesmente uma sílaba, é unida à palavra adjacente.

Devido à instabilidade no processo de segmentação do texto em palavras, pode-se pensar em ambas as alternativas como movimentos possíveis de gerar um dado híbrido.

#### 4.1.2 Sujeito 02 (S2)

O Sujeito 02 participou de cinco, das dez coletas realizadas para esta pesquisa. Verificou-se em sua escrita a presença de 33 dados de segmentação não-convencional, 17 casos de hipossegmentação, 11 de hipersegmentação e 05 referentes aos híbridos, como se pode observar no gráfico da Figura 12:

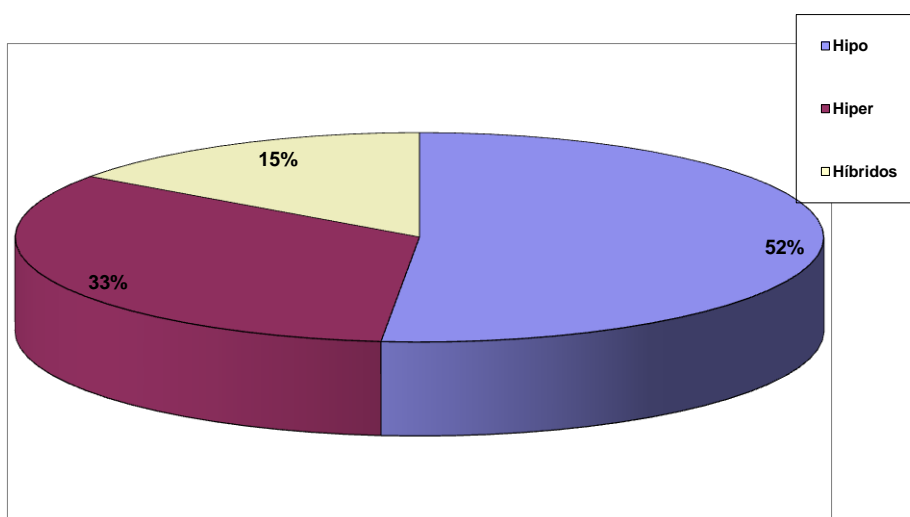


Figura 12 - Percentual dos processos de segmentação não-convencional do S2

Os dados de hipossegmentação na escrita do S2, representados na figura 12, corroboram, assim como os dados do S1, os estudos sobre segmentação não-convencional, que atestam a tendência de haver, na escrita de sujeitos em fase inicial de alfabetização, maior número de hipossegmentações do que de hipersegmentações (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; ABAURRE, 1991; ABAURRE e CAGLIARI, 1985). Nos dados deste sujeito, observa-se um percentual um pouco maior de hipersegmentação.

É possível observar, na figura 13, a distribuição das ocorrências de cada tipo de segmentação não-convencional ao longo das cinco oficinas de produção textual de que participou o sujeito 02:

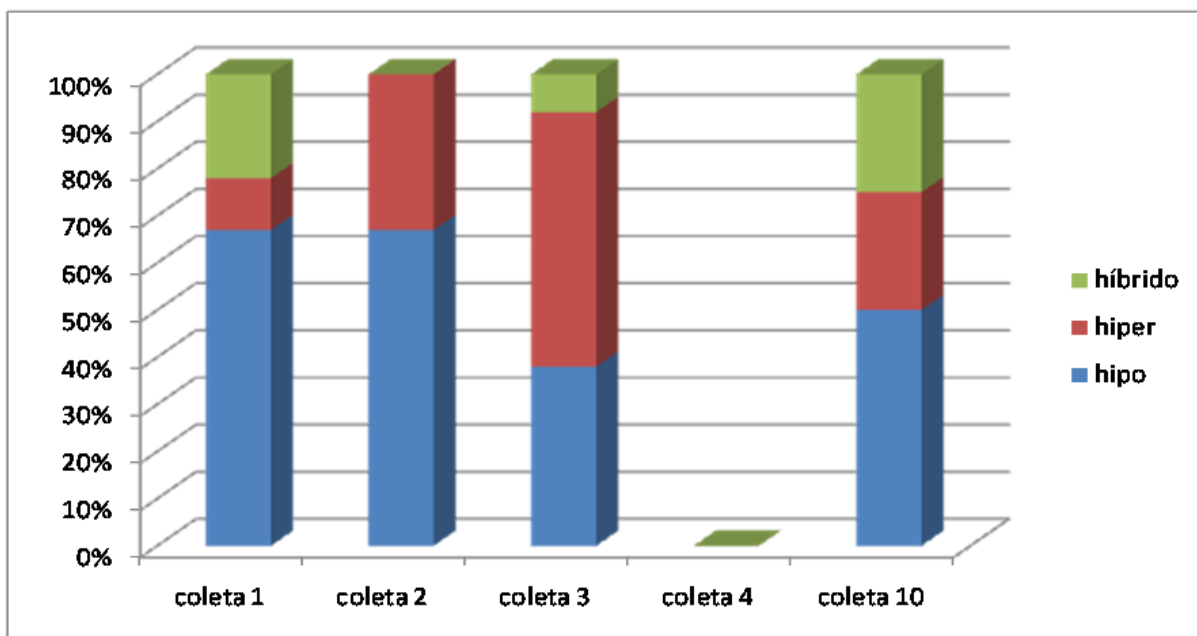


Figura 13 – Percentual dos dados de segmentação não-convencional do S2 por coletas

Nos dados do S2, de modo geral, confirma-se a predominância das hipossegmentações, mas é possível verificar, na figura 13, que isso não ocorreu em todas as produções. Foram encontrados mais casos de híbridos do que nos dados de S1 e, na primeira coleta, há mais dados em que se observa simultaneamente hipo e hipersegmentação do que somente hipersegmentações. Na coleta 4, não houve dados de segmentação não-convencional. Também nos dados do S2 observa-se o comportamento instável do sujeito diante da complexa tarefa de segmentar o texto em palavras conforme a norma, por isso, serão examinados qualitativamente os dados referentes aos processos de segmentação não-convencional extraídos dos textos do S2.

Apresentam-se, a seguir, os dados encontrados nas produções textuais do S2 apresentados em sua totalidade, por coleta.

COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO	HÍBRIDOS
1 <sup>a</sup>	<b>udia</b> (um dia) <b>fui pasiar</b> (fui passear) <b>amiha</b> (a minha) <b>amia</b> (a minha) <b>dacarosa</b> (da carroça) <b>eu</b> (e o)	<b>a tupelou</b> (atropelou)	<b>ibo teiamia</b> (e botei a minha)  <b>comiu ma</b> (comi uma)



2 <sup>a</sup>	<b>batemotodo</b> (batemos tudo) <b>tepovado</b> (ter provado)	<b>de pois</b> (depois)	
3 <sup>a</sup>	<b>nalavora</b> (na lavoura) (2x) <b>saiocoredo</b> (saiu correndo) <b>eo</b> ( e o) <b>comedo</b> (com medo)	<b>e le</b> (ele) (3x) <b>es tava</b> (estava) <b>es puso</b> (expulsou) <b>es pantalho</b> (espantalho) <b>de po is</b> (depois)	<b>u maideia</b> (uma ideia)
4 <sup>a</sup>			
5 <sup>a</sup>	Não compareceu		
6 <sup>a</sup>	Não compareceu		
7 <sup>a</sup>	Não compareceu		
8 <sup>a</sup>	Não compareceu		
9 <sup>a</sup>	Não compareceu		
10 <sup>a</sup>	<b>queajetevimos</b> (que a gente vimos) <b>ajetefizemo</b> (a gente fizemos) <b>muioespesiau</b> (muito especial) <b>amenho</b> (a melhor)	<b>a dorei</b> (adorei) <b>em terasote</b> (interessante)	<b>um i tosipatica</b> (muito simpática)  <b>a teofinau</b> (até o final)
<b>TOTAIS:</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>05</b>

Figura 14 - Ocorrências de processo de segmentação não-convencional do sujeito 02

Conforme (Fig.14), podem ser observados os dados de segmentação não-convencional extraídos das produções textuais do S2.

#### 4.1.2.1 Hipossegmentação nos dados do S2

Os dados de hipossegmentação encontrados nas produções textuais do S2 resultam, em grande parte, da juntura de uma palavra gramatical com uma palavra fonológica, dado bastante recorrente nos estudos sobre segmentação não-convencional na escrita de alfabetizandos conforme já referido na seção anterior. Em (28) estão expostos os dados agrupados de acordo com o tipo de elemento envolvido na hipossegmentação:

(28)

- a. **amenho** (a melhor)
- b. **amiha** (a minha)
- c. **amia** (a minha)
- d. **udia** (um dia)
- e. **dacarosa** (da carroça)
- f. **nalavora** (na lavoura)
- g. **comedo** (com medo)

Nas junturas em (28), tem-se um clítico, à esquerda (artigos definido e indefinido, preposição e contração de preposição mais artigo definido), e uma palavra de conteúdo, à direita (substantivo, pronome possessivo ou adjetivo). Interessante observar que todas as palavras de conteúdo são iniciadas por consoantes, obedecendo a uma preferência já atestada na escrita infantil, como tentativa de preservar sequências de sílabas canônicas, CV (cf. ABAURRE, 1991).

Nos três primeiros dados, (28.a), (28.b) e (28.c), o clítico hipossegmentado à palavra de conteúdo é o artigo definido feminino 'a'. Na ocorrência **amenho**, o artigo está unido a um adjetivo (melhor) e nos demais dados, **amiha** e **amia**, fazem junção com um pronome possessivo (minha). No dado (28.d), a junção se estabelece entre um artigo indefinido ('um') e, um substantivo, como palavra de conteúdo, **udia** / um dia.

Nos dados **amenho**, **amiha** e **amia**, a junção não resulta em perda de material segmental nas fronteiras vocabulares, ou seja, a hipossegmentação não modifica as sílabas de fronteira<sup>78</sup>. No entanto, no dado **udia**, tem-se a supressão da nasal, que pode estar relacionada à dificuldade dos escreventes em representar graficamente a coda nasal, comportamento já descrito na literatura (cf. ABAURRE, 1990; MIRANDA, 2007). Em (28.e) e (28.f), os clíticos envolvidos nas junturas são contrações de preposição mais artigo definido<sup>79</sup>, **dacarosa** (da carroça) e **nalavora** (na lavoura), ligadas, à direita, a substantivos (carroça e lavoura). O dado (28.f) se repete na mesma produção textual, nos dois únicos contextos em que tal sequência aparece.

<sup>78</sup> Embora nos dados **amenho**, **amiha** e **amia** o sujeito apresente dificuldades com a grafia das soantes palatais 'nh' e 'lh', tal processo não interfere nos processos de segmentação não-convencional, por isso, não serão aqui explorados. Conferir dados sobre esse tema em Teixeira e Miranda (2008).

<sup>79</sup> Contração da preposição 'de' com artigo definido 'a' : *de + a = da* e contração da preposição 'em' com artigo definido 'a': *em + a = na*

No dado (28.g), tem-se uma preposição ('com') unida a um substantivo ('medo'), no qual se observa, do ponto de vista fonológico, um processo de degeminação de uma sequência nasal. Ao evitar as duas consoantes iguais, S2 reestrutura, neste caso, a nasal em posição de coda (com) e em posição de ataque (medo), gerando a estrutura hipossegmentada representada em (29):

(29)

com medo > **co [m] edo**

Dados de degeminação são frequentemente encontrados nos casos de hipossegmentação da escrita infantil (cf. CUNHA 2004). No corpus referente à escrita do S2, tem-se apenas o dado observado em (29). Cabe salientar ainda que tal corpus apresenta, desde a primeira coleta, tanto ocorrências de hipossegmentações que unem clíticos a palavras de conteúdo, quanto momentos em que o processo de juntura não aconteceu. Isso significa que, assim como observado com S1, nem sempre que S2 se deparou com um contexto envolvendo uma palavra gramatical (clítico) e uma de conteúdo ele as hipossegmentou.

Nos dados **dacarosa** e **nalavora**, em particular, observa-se que os clíticos, ao serem unidos à palavra de conteúdo, dão origem a uma palavra polissílaba, constituída por dois pés troqueus. Conforme se apresenta em (30):

(30)

a. da.ca.ro.sa (* .) (* .)	b. na.la.vo.ra (* .) (* .)
-------------------------------	-------------------------------

As hipossegmentações apresentadas em (30) parecem ser consideradas por S2 como uma palavra fonológica, ou seja, o clítico unido à palavra de conteúdo constitui uma só palavra fonológica (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004). Se levada em conta a posição da estrutura hipossegmentada na frase, vê-se que essas palavras fonológicas são encontradas em diferentes posições na escrita do S2: no início de frases (31.a), no meio (31.b) ou mesmo no final de sentenças (31.c).

(31)<sup>80</sup>

- a. [**udia**]<sub>ω</sub> e fuipasiar cou miha vaca.
- b. chico e le es tava [**nalavoura**]<sub>ω</sub> capindo

<sup>80</sup> As frases em (31) correspondem às sentenças: a) Um dia fui passear com minha vaca, b) Chico, ele estava na lavoura capinando, c) Chico ficou feliz e depois ficou com medo.

c. chico fico felis e de po is fico **[comedo]**<sup>(o)</sup>

Como se pode verificar em (31), não há uma posição determinada na sentença que possa apontar uma maior ou menor motivação para que tal juntura aconteça. No entanto, a ausência de espaço nos dados apresentados– que unem um clítico a uma palavra de conteúdo, além da formação de uma palavra fonológica– é provável que possa ter sido motivada pela influência de constituintes mais altos na hierarquia prosódica (cf. BISOL, 1996a). Muitas vezes o contexto em que está inserido um determinado dado de segmentação não-convencional pode fornecer pistas de outros fatores que influenciariam uma juntura, não efetuada em outros contextos.

Alguns dados presentes na escrita de S2, envolvendo o clítico unido a uma palavra de conteúdo, podem ser também analisados como integrantes de uma frase fonológica. Pode-se considerar, em (32)<sup>81</sup>, a possível representação do foco semântico indicado por (S), frase fonológica forte, e as demais frases fonológicas fracas, representadas por (W):

(32)

- a. [ [a tropelou]  $\phi$  **[amiha]**  $\phi$  [vaca]  $\phi$  ] I  
           W          S          W
- b. [ [pegei]  $\phi$  **[amia]**  $\phi$  [carosa]  $\phi$  ] I  
           W          S          W
- c. [ [ibo teiamia]<sup>82</sup>  $\phi$  [vaca ]  $\phi$  [deto]  $\phi$  **[dacarosa]**  $\phi$  ] I  
           W          W          W          S
- d. [ [chico]  $\phi$  [e le es tava]  $\phi$  **[nalavoura]**  $\phi$  [capindo]  $\phi$  ] I  
           W          W          S          W
- e. [ [ [ boto]  $\phi$  **[nalavora]**  $\phi$  ] ] I  
           W          S

<sup>81</sup> As estruturas e sua correspondência: a tupelou [amiha] vaca (Atropelou a minha vaca); pegei [amia] carosa ibo teiamia vaca deto [dacarosa] (Peguei a minha carroça e botei a minha vaca dentro da carroça); chico e le es tava [nalavoura] capindo (Chico, ele estava na lavoura capinando); pegu u espantalho e boto [nalavora] eo pasariho viro (Pegou o espantalho e botou na lavoura e os passarinhos viram).

<sup>82</sup> Esse dado (híbrido) será analisado posteriormente.

Embora os constituintes mais altos da hierarquia prosódica sejam mais difíceis de serem analisados, depreende-se que as frases entonacionais, mostradas em (32), apresentam frases fonológicas com um foco semântico representado através das hipossegmentações, que funcionam como a frase fonológica forte inserida num contorno entonacional.

Outro tipo de juntura encontrada nos dados do S2, diz respeito às hipossegmentações que envolvem duas palavras gramaticais como, **eu** e **eo** para 'e o', uma conjunção mais um artigo definido masculino. Há em todos os dados se S2 apenas essas duas ocorrências, as quais, por serem raras, foram consideradas por Cunha (2004) como não motivadas prosodicamente. Considerando-se que há apenas duas ocorrências desse tipo de dado em todo o *corpus* do S2, é possível que tais hipossegmentações estejam relacionadas com a instabilidade da noção de palavra, e sob influência da hipótese do número mínimo de caracteres (cf. FERREIRO & PONTECORVO, 1996).

A instabilidade em determinar os espaços entre as palavras gera a segmentação não-convencional. No entanto, a partir de um levantamento quantitativo do número de acertos e de erros, relativo ao número de palavras possíveis de serem identificadas em todas as produções textuais do sujeito 02, verificou-se que, na grande maioria dos contextos em que poderia haver hipossegmentações envolvendo o clítico, isso não ocorreu, pois as estruturas foram grafadas corretamente conforme a língua escrita (Fig. 15):

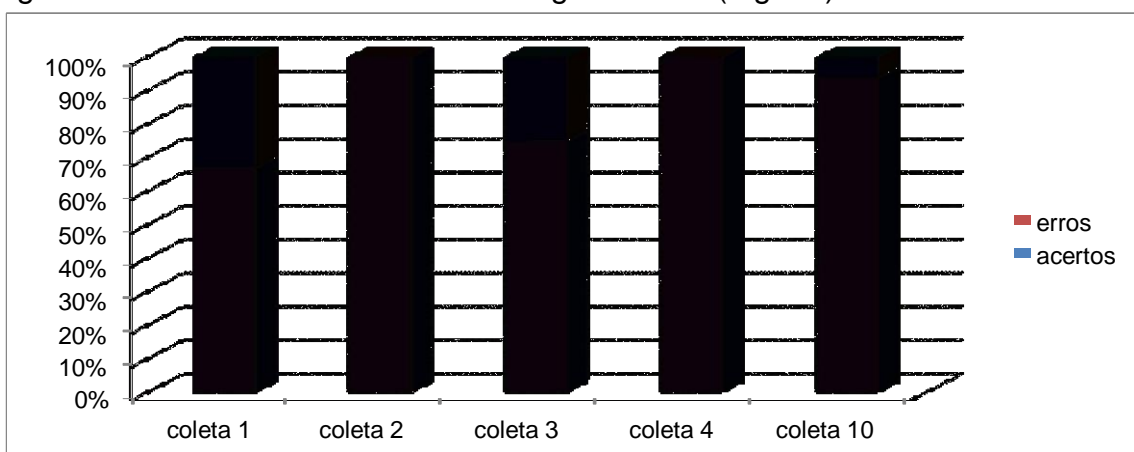


Figura 15 - Percentual de “acertos” e “erros” do S2 por coleta em contexto envolvendo o clítico

Esse levantamento (Fig.15) evidencia o predomínio da escrita convencional do clítico por S2. No entanto, o fato de segmentar corretamente não significa que o

alfabetizando domina integralmente as fronteiras entre as palavras. Tanto que é possível encontrar determinados clíticos escritos de formas diferentes nas produções textuais realizadas por S2, conforme as duas frases em (33)<sup>83</sup>:

(33)

- a. **eo** carro a tupelou aminha vaca
- b. **e o** filme queajetevimos e tudo que ajetefizemo é umito em terasote

Em (33) tem-se exemplos envolvendo clíticos, a conjunção 'e' e o artigo 'o', localizados no início de frases, que ora aparecem na escrita inicial do S2 segmentados convencionalmente e ora em desacordo com as normas da língua.

Considerando, portanto, os dados apresentados (Fig.15), verifica-se que na primeira e terceira coletas os erros e acertos quase se equivalem em se comparando as demais coletas. Na segunda e na quarta coletas não há casos de hipossegmentação envolvendo um clítico e uma palavra fonológica ou gramatical. Na décima coleta há muito mais acertos do que erros referentes à segmentação de palavras envolvendo clíticos. Cabe salientar que as produções textuais realizadas na terceira e décima coletas são de textos mais longos se comparados com os demais.

Além das junturas envolvendo o clítico, há outro tipo de dado recorrente na escrita do S2, os que envolvem a hipossegmentação de duas palavras fonológicas, conforme mostra (34):

(34)

- a. **fui pasiar** (fui passear)
- b. **batemotodo** (batemos tudo)
- c. **saio coredo** (saiu correndo)
- d. **teprovado** (ter provado)
- e. **muito espesiau** (muito especial)

Essas ocorrências verificadas em (34) são hipossegmentações que podem ter surgido por interferência da entoação dos atos de fala (cf. CAGLIARI, 1992), pois há um contorno entonacional gerado pela junção de duas palavras de conteúdo, como nos dados que unem dois verbos, (34.a) (34.c), (34.d), um verbo e um advérbio, (34.b) e um advérbio e um adjetivo, (34.e). Todas essas estruturas

---

<sup>83</sup> As frases presentes em (33) correspondem às sentenças: a) E o carro atropelou a minha vaca; b) E o filme que agente vimos e tudo o que agente fizemos é muito interessante.

correspondem a um contorno entonacional e podem ser categorizados como frases entonacionais **(I)**, conforme está representado em (35)<sup>84</sup>.

(35)

- a. [e **fui**passiar] I
- b. [asuca] I [ metega ] I [ e **batemos**tudo] I
- c. [ e le teve u maideia ] I [ e **saiu**correndo] I
- d. [de pois] I [de **ter**provado] I
- e. [divatido] I [**muito**especial] I

Nos dados recém demonstrados, pode-se observar que as hipossegmentações, em (35.a), (35.b), (35.c) e (35.d), embora apresentem o clítico 'e' grafado com o devido espaço, parecem ser motivadas por um contorno entonacional limitado pela inserção de uma pausa.

A escrita do S2 apresenta mais dois tipos de hipossegmentação, nas quais se tem a juntura de mais de duas palavras: **queajetevimos** (que a gente vimos) e **ajetefizemo** (a gente fizemos). A segmentação não-convencional nesses dois dados, assim como nos exemplos mostrados em (35), parece ter sido influenciada por uma linha de entonação, como se vê a seguir, na cópia do trecho retirado do texto original (Fig.16):

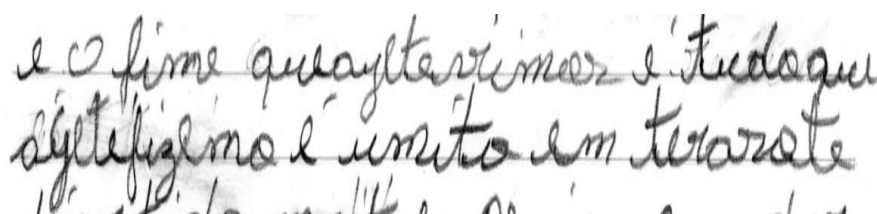


Figura 16 – Dado do S2 com mais de duas palavras hipossegmentadas

Conforme se pode observar na figura 16, as estruturas hipossegmentadas são orações encaixadas dentro de uma oração principal, o que pode, naturalmente, gerar uma linha de entonação, conforme se apresenta em (36)<sup>85</sup>:

<sup>84</sup> As frases em (36) correspondem às sentenças: a) eu fui passear; b) açúcar, manteiga e batemos tudo; c) ele teve uma ideia e saiu correndo; d) depois de ter provado; e) divertido e muito especial.

<sup>85</sup> A sentença corresponde a, 'É o filme que a gente vimos e tudo que a gente fizemos é muito interessante.'

(36)

a. [e o filme ] I [**queajetevimos**] I [e tudo] I [que **ajetefizemo**] I [é umito em terasote] I

É importante ressaltar que na segunda hipossegmentação, **ajetefizemo**, não se pode avaliar se há ou não falta de espaço entre o clítico “que” e o restante da estrutura, uma vez que existe uma interrupção natural da escrita devido à mudança de linha, conforme se vê na Figura 16.

#### 4.1.2.2 Hipersegmentação nos dados do S2

As hipersegmentações encontradas na escrita do S2 correspondem a 33% de ocorrências, em relação às hipossegmentações com 52%<sup>86</sup>. Nos dados hipersegmentados, a separação indevida das palavras resulta à esquerda, na maioria das vezes, em estruturas que coincidem com palavras gramaticais e à direita, em palavras fonológicas, que podem ou não pertencer ao léxico (cf. CUNHA, 2004), como nos dados em (37):

(37)

- |                       |                |
|-----------------------|----------------|
| a. <b>a tupelou</b>   | (atropelou)    |
| b. <b>a dorei</b>     | (adorei)       |
| c. <b>de pois</b>     | ( depois)      |
| d. <b>de po is</b>    | (depois)       |
| e. <b>em terasote</b> | (interessante) |
| f. <b>e le</b>        | (ele)          |

Pode-se observar em (37) que as sílabas que ficam à esquerda, correspondem ao artigo definido (a), às preposições (de, em) e à conjunção (e). É possível que S2, em decorrência do reconhecimento dessas sílabas como palavras gramaticais, tenha inserido o espaço dentro da palavra, transformando uma palavra em duas (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; CHACON, 2004; CAPRISTANO, 2004; FERREIRA & MIRANDA, 2009b).

Segundo Capristano (2007), os clíticos que parecem motivar as hipersegmentações são aqueles que normalmente aparecem nos contextos de escrita no período de alfabetização, como no caso dos artigos e das proposições, (**em bora** / embora). Desse modo, as estruturas isoladas à esquerda nos dados em (37), parecem corresponder, assim como nos dados de segmentação não-

<sup>86</sup> Os 15% restantes referem-se aos dados de híbridos (cf. Fig.12).



convencional infantil, aos clíticos comumente usados em contextos de aquisição da escrita. Tem-se, como exemplo, o dado em (37.e), no qual S2 escreveu **em terasote** (interessante), com a letra ‘m’ em posição de coda final, e com ‘e’, parecendo confirmar o reconhecimento dessa estrutura como uma palavra gramatical, preposição ‘em’ (cf. CUNHA, 2004). Tal estrutura pode estar sinalizando a própria influência das práticas de letramento nesse período inicial de alfabetização.

Nos dados em (37), além do isolamento de estruturas gramaticais à esquerda, verifica-se à direita o isolamento de palavras que não correspondem ao léxico, como em (37.a), **tupelou**, e (37.e), **terasote**, e de palavras lexicais como em (37.b), **dorei**, que tem sua forma correspondente ao verbo ‘dorar /dorei’.

No dado (37.c), tem-se uma hipersegmentação que origina duas palavras gramaticais, a saber, a preposição ‘de’ e a conjunção ‘pois’, na qual os limites de sílaba foram mantidos. Dados como esse foram encontrados por Chacon (2005) que, ao pesquisar as hipersegmentações na escrita infantil, verificou que 18,38% das segmentações aconteceram em limites de sílaba, como no exemplo *câ me ra* (câmera), ruptura essa similar ao dado (37.c), **de pois** (depois), na escrita do S2, que, apesar da fragmentação em sílabas, corresponde a pontos da organização do componente fonológico da língua em que ainda se podem detectar limites prosódicos. Diferentemente do que aconteceu no dado (37c), a ocorrência em (37.d) suscita curiosidade pela forma como foi hipersegmentada, **de po is** (depois), visto que o constituinte basilar foi rompido ao segmentar o monossílabo ‘pois’ ( **po is**). Esse é um dado atípico e que pode ser considerado como exceção, já que, normalmente, o constituinte sílaba é preservado, conforme os estudos de Chacon (2005) e Cunha (2004). De qualquer modo, mesmo diante de um dado como este, que parece contrariar a tendência à preservação da sílaba, tem-se como resultado uma estrutura silábica que está plenamente de acordo com a formação de sílabas do português, uma estrutura VC, segmentalmente preenchida em consonância com as regras da língua.

Na estrutura hipersegmentada em (37.f), o que sobra à direita pode ter duas interpretações: primeiro, pode-se considerá-la como uma palavra lexical, o presente do indicativo do verbo “ler” (levando-se em conta que poucas vezes alunos em fase de alfabetização usam o acento gráfico referente a este verbo); segundo, pode-se pensar na sua associação, por parte do S2, à forma pronominal “lhe”, uma vez que é

comum, em textos de alfabetizandos, estruturas como ‘deu-**le**’ para ‘deu-lhe’ (cf. CUNHA, 2010).

As hipersegmentações apresentadas a seguir isolam, à esquerda, uma estrutura sem significado lexical ou gramatical, mas que corresponde a uma estrutura bem formada, ‘**es**’, e, à direita, em (38.a), uma palavra trissílaba; em (38.b) e (38.c), palavras dissílabas.

(38)

- a. **es pantalho** (espantalho)
- b. **es tava** (estava)
- c. **es pesu** (expulsou)

As estruturas hipersegmentadas em (38) apresentam semelhança com os dados do S1, apresentados em (25)<sup>87</sup>. Em (38.b) e (38.c), mesmo com a inserção do espaço dentro da palavra, dois constituintes prosódicos são preservados, a saber, a sílaba e o pé métrico, conforme se mostra em (39).

(39)

- a. **es tava** (estava)
- b. **es pesu** (expulsou)

A estrutura que resulta à direita, em (39.a), é um pé do tipo troqueu silábico, enquanto em (39.b) o acento prosódico recai sobre a última vogal (conforme nota 77). Vale ressaltar que, em (39.a), o reconhecimento do léxico também pode ter sido uma das motivações para a inserção do espaço, pois a estrutura que fica à direita pode corresponder à forma reduzida e coloquial do verbo ‘estava > tava’.

#### 4.1.2.3 Híbridos nos dados do S2

Na escrita do S2, verifica-se a presença de cinco ocorrências de híbridos, que correspondem aos dados que misturam hipo e hipersegmentação, como em (40):

(40)

- a. **um i tosipatica** (muito simpática)
- b. **a teofinau** (até o final)
- c. **u maideia** (uma ideia)
- d. **comiu ma** (comi uma)
- e. **ibo teiamia** (e botei a minha)

<sup>87</sup> Ver página 101, onde o dado **es pantalho** já foi analisado.

Os dados híbridos, por apresentarem dois processos concomitantes, pressupõem mais de uma motivação. De acordo com Cunha (2004), devido ao fato de, em fase inicial da aquisição da escrita, as hipossegmentações ocorrerem em maior número do que as hipersegmentações, pode-se supor que os híbridos sejam o resultado de uma sequência inicialmente sem espaços. Os dados apresentados em (41) podem ser ilustrativos dessa hipótese.

(41)

a. ela e **um i tosipatica** e bonita (ela é muito simpática e bonita)

[ [ela]  $\phi$  [e]  $\phi$  [**um i tosipatica**]  $\phi$  [e bonita]  $\phi$  ] I  
 W W S W

b. E ciria que els ficase **a teofinau** (E queria que ele ficasse até o final)

[ [E ciria]  $\phi$  [que els ]  $\phi$  [ficase]  $\phi$  [**a teofinau**]  $\phi$  ] I  
 W W W S

c. e le teva **u maideia** e le saiocoredo

[ [e le ]  $\phi$  [teva]  $\phi$  [**u maideia**]  $\phi$  ] I [ [e le ]  $\phi$  [saiocoredo]  $\phi$  ] I  
 W W S W S

Como se pode ver em (41), os dados híbridos parecem ser o resultado da presença de uma frase fonológica forte dentro de uma frase entonacional, o que motivaria a hipossegmentação de toda a sequência. A frase fonológica forte, inserida na segunda frase entonacional do dado (41.c), reforça essa ideia de uma sequência sem espaços. No entanto, as estruturas apresentam inserção de espaços não condizentes com as normas ortográficas. Reafirmando-se a hipótese de que as sequências seriam inicialmente hipossegmentadas (cf. CUNHA, 2004), o que parece acontecer nesses dados é uma hipersegmentação motivada pelo reconhecimento dos artigos **um**, **a**, **u** (para 'o'). No caso específico do dado (40.a), pode ter havido uma dificuldade no momento de organizar a grafia da palavra 'muito'<sup>88</sup> e,

<sup>88</sup> Conforme Abaurre (1990), crianças em fase de alfabetização apresentam grandes dificuldades com a grafia da palavra "muito".

consequentemente, na sua segmentação, gerando a inserção de dois espaços, o que resultou no isolamento da vogal 'i'.

O híbrido **cumiu ma**, (40.d), inserido na frase 'eu **cumiu ma** bala', parece ser resultado de motivação um pouco diferente das anteriores. Pensando-se na hipótese da estrutura ser inicialmente hipossegmentada, 'eu **comiuma** bala', não se descarta a possibilidade do reconhecimento do artigo 'uma', como nos dados anteriores, no entanto, não se pode excluir uma motivação morfológica. A instabilidade no reconhecimento de uma desinência verbal pode ter feito com que o sujeito 02 considerasse o 'u', do artigo "uma", como parte integrante do verbo, grafando 'eu **comiu**' para 'eu comi'<sup>89</sup>.

Por fim, o dado apresentado em (40.e), suscita dúvidas quanto à sua classificação como híbrido, uma vez que a separação da estrutura é gerada em função da troca de linha, conforme se vê em (42)<sup>90</sup>.

(42)<sup>91</sup>

atupelou amiha vaca pegei amia carosa **ibo**  
**teiamia** vaca deto dacarosa

O trecho transcrito em (42) pode ser dividido em quatro linhas de entonação, gerando quatro frases entonacionais. O dado híbrido corresponde a uma dessas frases, conforme se apresenta em (43).

(43)

[ atupelou amiha vaca ] I [ pegei amia carosa ] I  
[ **ibo teiamia** vaca ] I [ deto dacarosa ] I

A frase entonacional em que se insere o híbrido pode não se apresentar totalmente hipossegmentada em função de que a palavra 'vaca' tem uma grafia já delimitada pelo sujeito (aparece também no final da primeira frase entonacional) e, sem considerar a troca de linha, a estrutura 'ibo' pode ter sido hipersegmentada por uma motivação prosódica, a formação de um troqueu silábico.

<sup>89</sup> É comum em dados de escrita inicial (cf. DUARTE, 2010), e mesmo em dados de aquisição da fala (cf. LORANDI, 2006), que os verbos sejam conjugados de acordo com o paradigma de verbos regulares ("eu cabi" para "eu coube") ou que haja troca de pessoa, como é o caso do dado em questão: eu (1ª pessoa) comeu (3ª pessoa).

<sup>90</sup> Trecho transcrito de maneira fiel ao original.

<sup>91</sup> Leitura: "[...] atropelou a minha vaca, peguei a minha carroça e botei a minha vaca dentro da carroça[...].

#### 4.1.3 Sujeito 03 (S3)

O S3 participou de seis das dez coletas realizadas para esta pesquisa. Em suas produções textuais, constatou-se a presença dos três tipos de dados de segmentação não-convencional: 56 casos de hipossegmentação, 22 de hipersegmentação e apenas 02 referentes aos híbridos, como se pode observar, representados em percentuais, na figura 17, a seguir:

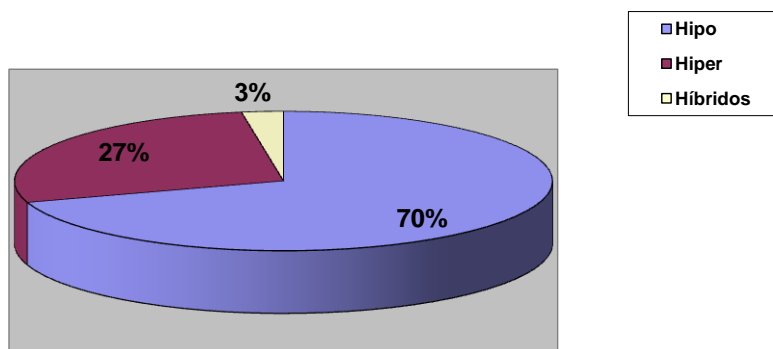


Figura 17 – Percentual dos dados de segmentação não-convencional do S3

Os dados referentes às segmentações não-convencionais na escrita do S3 mostram (fig.17) um percentual de 70% para as hipossegmentações, apontando uma incidência significativa em relação aos demais dados de hipersegmentação (27%) e híbridos (03%), resultados que vão ao encontro daqueles obtidos na computação dos dados dos sujeitos 01 e 02 e também dos estudos sobre o tema, conforme referido anteriormente.

Na figura 18, é possível observar a distribuição das ocorrências de segmentação não-convencional ao longo das seis oficinas de produção textual de que participou o sujeito 03:

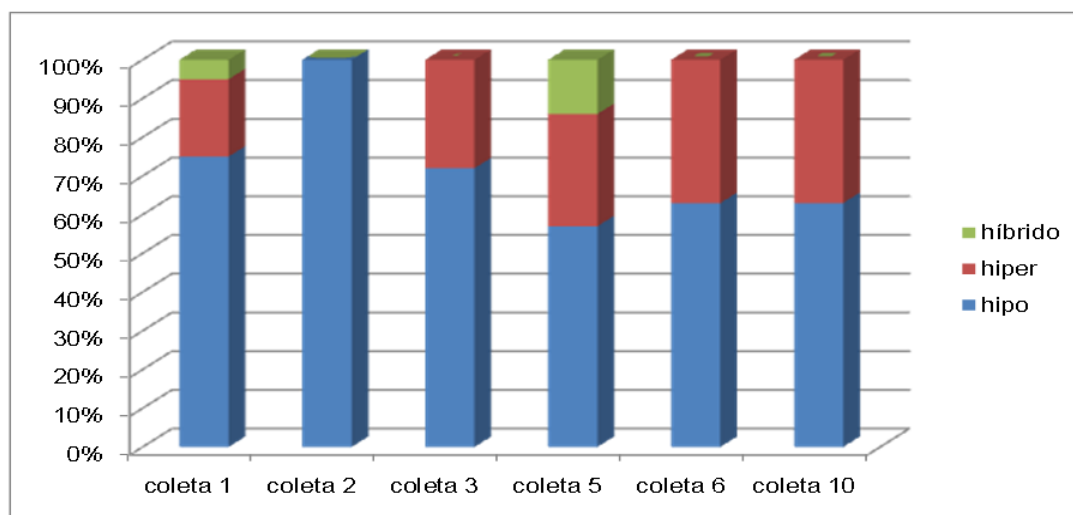


Figura 18 – Percentual dos dados de segmentação não-convencional do S3 por coletas

No gráfico apresentado (Fig. 18), é possível observar a distribuição das segmentações não convencionais de acordo com o tipo (hipo, hiper ou híbridos) em cada uma das coletas. Os resultados mostram que em todas as produções há o predomínio de hipossegmentações, o que reforça o resultado geral apresentado no gráfico anterior. As produções realizadas nas 01, 03 e 10 coleta resultaram em um maior volume de dados, pois os textos são mais longos, com uma média de 30 linhas cada um. Já os textos das coletas 02, 05 e 06 são de extensão menor, em torno de 16 linhas cada um. Pelo que se pode observar, o tamanho do texto não parece exercer influência sobre os resultados obtidos.

Elencam-se, a seguir, os dados de segmentação não-convencional encontrados nas produções textuais do S3, apresentados em sua totalidade e divididos por coleta:

COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO	HÍBRIDOS
1ª	<b>aminha</b> (a minha) (3x) <b>Eera</b> (E era) <b>abebida</b> (a bebida) <b>futomado</b> (fui tomando) <b>estavaindo</b> (estava indo) <b>minhafrente</b> (minha frente) <b>prave</b> (para ver) <b>obixo</b> (o bixo) <b>apata</b> ( a pata) <b>oanimau</b> (o animal) <b>eléficou</b> (ele ficou) <b>fiquefelis</b> (fiquei feliz) <b>simaxucou</b> (se machucou)	<b>es tava</b> (estava) <b>som zinho</b> (sonzinho) <b>de le</b> (dele) <b>ou perasão</b> (operação)	<b>mea pavorei</b> (meapavorei)
2ª	<b>foifeito</b> (foi feito) <b>exocolate</b> (e chocolate) <b>noforno</b> (no forno) <b>efeito</b> (é feito)		
3ª	<b>nalavora</b> (na lavoura) <b>decorer</b> (de correr) <b>eos</b> (e os) (3x) <b>pulugar</b> (para o lugar) <b>oispatalho</b> (oespantalho)(2x) <b>Eele</b> (E ele) <b>siasustaram</b> (se asustaram) <b>alavora</b> (a lavoura) <b>patraz</b> (para trás) (2x) <b>seasustou</b> (se assustou) <b>aimchada</b> (a enxada) <b>esim</b> (e assim) <b>anosa</b> (a nossa) <b>seasustar</b> (se assustar)	<b>em comodando</b> (incomodando) <b>e le</b> (ele) <b>em borá</b> (embora) <b>capi nando</b> (capinando) <b>pem sando</b> (pensando) <b>prou curando</b> (procurando) <b>com do</b> (quando)	
4ª	Não compareceu		
5ª	<b>avauta</b> ( a volta) <b>porsima</b> (por cima) <b>seda</b> (se da 'verbo') <b>padasar</b> (para dançar)	<b>de pois</b> (depois) <b>e le</b> (ele)	<b>e leficoudobem</b> (ele ficou do bem)

6 <sup>a</sup>	<b>porele</b> (por ele) <b>dacor</b> (da cor) <b>opai</b> (o pai) <b>teter</b> (de ter) <b>eacabou</b> (e acabou)	<b>precon seito</b> (preconceito) <b>tam bem</b> (também) <b>pein sa do</b> (pensado)	
7 <sup>a</sup>	Não compareceu		
8 <sup>a</sup>	Não compareceu		
9 <sup>a</sup>	Não compareceu		
10 <sup>a</sup>	<b>aprosora</b> (da professora) <b>afazer</b> (a fazer) <b>eoutras</b> (e outras) (2x) <b>dedespida</b> (de despedida) <b>onoso</b> (o nosso) <b>anosa</b> (a nossa) <b>oano</b> (o ano) <b>quidem</b> (que vem) <b>asenhora</b> (a senhora)	<b>que ria</b> (queria)(3x) <b>vou taria</b> (voltaria) <b>selem bre</b> (se lembre) <b>isque ser</b> (esquecer)	
<b>TOTAIS:</b>	<b>56</b>	<b>22</b>	<b>02</b>

Figura 19: Ocorrências de processo de segmentação não-convencional do S3

De acordo com a figura 19, podem ser observados os diferentes tipos de dados de segmentação não-convencional extraídos das produções textuais do S3.

#### 4.1.3.1 Hipossegmentação nos dados do S3

Apresentam-se, em (44), dados de hipossegmentação encontrados nas produções textuais do S3 que resultam, na maioria das vezes, da juntura de uma palavra gramatical com uma palavra fonológica, exceção feita ao dado **eos**.

(44)



a).		d).	
<b>aminha</b>	(a minha) (3x)	<b>efeito</b>	(é feito)
<b>asenhora</b>	(a nossa)	e).	
<b>abebida</b>	(a bebida)	<b>simaxucou</b>	(se machucou)
<b>apata</b>	(a pata)	<b>seasustar</b>	(se assustar)
<b>alavora</b>	(a lavoura)	<b>seda</b>	(se dá)
<b>aimchada</b>	(a enxada)	<b>siasustaram</b>	(se assustaram)
<b>anosa (2x)</b>	(a nossa)	<b>quivem</b>	(que vem)
<b>avauta</b>	(a volta)	f).	
<b>afazer</b>	(a fazer)	<b>teter</b>	(de ter)
b)		<b>decorer</b>	(de correr)
<b>oanimau</b>	(o animal)	<b>dedespedita</b>	(de despedida)
<b>obixo</b>	(o bixo)	<b>patraz</b>	(para trás) (2x)
<b>oano</b>	(o ano)	<b>prave</b>	(para ver)
<b>onoso</b>	(o nosso)	<b>pulugar</b>	(para 'pro' lugar)
<b>opai</b>	(o pai)	<b>porele</b>	(por ele)
<b>oispatalho</b>	(o espatalho) (2x)	<b>porsima</b>	(por cima)
c).		<b>padasar</b>	(para dançar)
<b>eacabou</b>	(e acabou)	<b>prsimá</b>	(por cima)
<b>eoutras</b>	(e outras) (2x)	g).	
<b>exocolate</b>	(e chocolate)	<b>dacor</b>	(da cor)
<b>eos</b>	(e os) (3x)	<b>apropesora</b>	(da professora)
<b>Eele</b>	(E ele)	<b>nalavora</b>	(na lavoura)
<b>asim</b>	(e assim)	<b>noforno</b>	(no forno)
<b>Eera</b>	(E era)		

Pode-se observar nas ocorrências em (44) que, à esquerda, a palavra gramatical envolvida nos processos de hipossegmentação corresponde à categoria dos clíticos: artigos feminino (44.a) e masculino (44.b); conjunção (44.c); forma verbal do verbo ser, 'é', (45.d); pronomes (44.e); preposições (44.f) e contrações (prepos.+art.) (44.g). No que se refere às palavras localizadas numa posição adjacente a esses clíticos, formando as ocorrências de hipossegmentação, pode-se observar que a grande maioria é referente à classe dos substantivos como: bebida, pata, lavoura e enxada. A categoria dos verbos aparece em segundo lugar nesses dados de juntura com clítico, como em correr, dançar e fazer. A seguir, com menor incidência, a categoria dos pronomes, principalmente o 'se', os advérbios e, por fim, uma junção que envolve dois clíticos, como **eos** (e os).

Quanto à proporcionalidade de palavras hipossegmentadas analisadas nos corpus da escrita inicial do S3, que corresponde a 89%<sup>92</sup> das junturas envolvendo um clítico e uma palavra de conteúdo, pressupõe-se que o alfabetizando parece estar entendendo o clítico como uma sílaba integrante da palavra de conteúdo que o sucede (cf. BISOL, 2004).

Verifica-se, na escrita do S3, que o artigo, em especial o artigo definido feminino, no singular, 'a', é um dos clíticos mais envolvidos em junturas com palavras de conteúdo iniciada por consoante, com exceção ao dado em (45.e):

(45)

- |                    |             |
|--------------------|-------------|
| a. <b>amina</b>    | (a minha)   |
| b. <b>abebida</b>  | (a bebida)  |
| c. <b>apata</b>    | (a pata)    |
| d. <b>alavora</b>  | (a lavoura) |
| e. <b>aimchada</b> | (a enxada)  |
| f. <b>anosa</b>    | (a nossa)   |
| g. <b>avauta</b>   | (a volta)   |
| h. <b>afazer</b>   | (a fazer)   |
| i. <b>anosa</b>    | (a nossa)   |
| j. <b>asenhora</b> | (a senhora) |

No dado (45.e), na fronteira em que há a juntura, acontece um processo de sândi, a ditongação (cf. BISOL, 1996a), que ocorre quando a última vogal de uma palavra forma um ditongo com a vogal inicial da palavra seguinte, como 'a enxada > [aj]mchada' (cf. BISOL, 1996a). Segundo Cunha (2004), as crianças, em fase de aquisição da escrita, apresentam uma forte tendência em evitar a formação de hiato quando hipossegmentam uma estrutura.

Nos dados de hipossegmentação com clítico, envolvendo o artigo 'o', observou-se que as palavras adjacentes a esse clítico, tanto começavam com consoantes quanto com vogais, como apresentado em (46):

(46)

- |                      |                |
|----------------------|----------------|
| a. <b>oano</b>       | (o ano)        |
| b. <b>onoso</b>      | (o nosso)      |
| c. <b>opai</b>       | (o pai)        |
| d. <b>oispatalho</b> | (o espantalho) |
| e. <b>oanimau</b>    | (o animal)     |

<sup>92</sup>Os 11% restantes são referentes às hipossegmentações envolvendo a junção de duas palavras fonológicas.

f. **obixo** (o bixo)

No dado (46.d), **oispatalho** (o espantalho), assim como no (46.e), observa-se uma grafia que pode ser a expressão de um processo de ditongação, 'o espantalho > [oj]spatalho', fenômeno comum à língua (cf. BISOL, 1996a). Há, porém, casos em que foram grafadas sequências vocálicas que não resultam em sequências que contêm vogal alta, conforme seria esperado se, novamente, fosse observada a influência da fonologia do português que tende a evitar hiatos. No entanto, uma regularidade pode ser detectada nas sequências resultantes da hipossegmentação em (46.a) e (46.e), **oano** e **oanimau**, respectivamente, a segunda vogal é sempre baixa (e nasal), possivelmente, por essa diferença existente entre as alturas vocálicas, não haveria impedimento para que o espaço entre elas fosse eliminado. Não se pode deixar de considerar ainda que a influência do processo de alfabetização pode estar exercendo pressão sobre o escrevente que já vem tendo contato com a forma escrita do artigo e também com a assimetria existente entre a grafia e a pronúncia dessas partículas que, embora sejam pronunciadas como [u], são grafadas como 'o'.

Na escrita do S3, em especial<sup>93</sup>, os dados apresentados em (45) e (46) corroboram com a preferência por utilizar esse tipo de juntura em posições intermediárias no texto, conforme atestado no estudo de Baez (1999) sobre a escrita infantil. Nos dados desse sujeito, verificou-se que não há esse tipo de dado na posição inicial da frase.

Cabe salientar, porém, que diversas vezes, independente da extensão da produção textual, o alfabetizando escreveu todo o texto, distribuindo-o em apenas dois parágrafos. Levando-se tal fato em consideração, isto é, que as frases, na escrita do S3, correspondem, normalmente, aos limites de parágrafos, poderia se pensar que os contextos para hipossegmentação em início de período são escassos e que, portanto, a afirmação feita no parágrafo anterior não encontra sustentação. Há, no entanto, um texto, o da coleta 3, que, diferentemente dos outros, possui 12 parágrafos, e nele não foi encontrado sequer um dado de hipossegmentação, envolvendo o artigo e uma

<sup>93</sup> Esse fato não ocorre nos textos dos demais sujeitos analisados.

palavra de conteúdo, localizado no início de sentença (cf. exemplos da coleta 3 na figura 19). Por essa razão, considera-se plausível sustentar a ideia de que esse tipo de dado está restrito às posições intermediárias no texto e, em menor incidência, no final das sentenças, como mostram os exemplos em (47)<sup>94</sup>:

(47)

Ele ficou ispiando **eos** pasaros chegaram e **siausutaram**.

As preposições e as contrações também aparecem em diversos casos de juntura envolvendo o clítico com uma palavra de conteúdo, como se verifica a seguir, em (48):

(48)

a. <b>teter</b>	(de ter)
b. <b>decorer</b>	(de correr)
c. <b>dedespedita</b>	(de despedida)
d. <b>aprosesora</b>	(da profesora)
e. <b>dacor</b>	(da cor)
f. <b>nalavora</b>	(na lavoura)
g. <b>noforno</b>	(no forno)
h. <b>patraz</b>	(para trás)
i. <b>prave</b>	(para ver)
j. <b>pulugar</b>	(para' pro' lugar)
k. <b>padasar</b>	(para dançar)
l. <b>porele</b>	(por ele)
m. <b>porsima</b>	(por cima)

Os dados em (48) envolvem as preposições, 'de', 'por' e 'para', e as contrações resultantes da fusão entre preposição e artigo, 'da', 'na' e 'no'.

Nos dados referentes à preposição 'para', tem-se a variação nas grafias em estruturas que correspondem àquelas foneticamente produzidas em sua forma reduzida. No dado (48.i), a grafia de 'pra', nos dados (48.h) e (48.k), 'pa'; e em (48.j), a forma 'pu'. Sendo essas duas últimas formas características de dialetos regionais (cf. BATTISTI, 2002), nos dois casos, observa-se a simplificação da estrutura silábica com ataque ramificado<sup>95</sup>, ou seja, a redução do encontro consonantal, pra>pa e pro>pu, que transforma

<sup>94</sup> A transcrição da frase corresponde à sentença: 'Ele ficou espiando e os pássaros chegaram e se assustaram'.

<sup>95</sup> Ataque ramificado é o encontro consonantal 'pra'.

uma sílaba complexa em uma sílaba CV. Interessante observar que em todos os casos a preposição ‘para’ perde o acento primário e a sílaba ‘pa’, átona, pode ser hipossegmentada à palavra adjacente ganhando o estatuto de sílaba pretônica.

O dado (48.j) apresenta uma transformação um pouco mais complexa. Antes da transformação da sílaba CCV (‘pra’) em uma sílaba CV (‘pu’), observa-se um processo de sândi, a elisão<sup>96</sup>, e um processo de elevação da vogal [o]. Conforme se apresenta em (49):

(49)

pr [a] [o]	>	pr [o]	elisão
pr [o]	>	pr [u]	elevação da vogal
[pr] u	>	[p] u	redução de encontro consonantal

Ainda no que se refere às ocorrências de junturas envolvendo clíticos unidos à palavra de conteúdo, tem-se os dados em que o clítico é uma conjunção (50):

(50)

a. <b>exocolate</b>	(e chocolate)
b. <b>Eele</b>	(E ele)
c. <b>esim</b>	(e assim)
d. <b>Eera</b>	(E era)
e. <b>eacabou</b>	(e acabou)
f. <b>eoutras</b>	(e outras) (2x)

Nos dados em (50), também a conjunção coordenativa ‘e’ passa a funcionar como pretônica das palavras que lhe são adjacentes, conforme foi observado em relação às outras classes gramaticais descritas, os artigos e as preposições.

No que diz respeito às características segmentais, bordas das palavras que se juntam, observa-se que, com exceção da primeira estrutura, **exocolate** (e chocolate), que une a conjunção ‘e’ a um substantivo iniciado por uma consoante<sup>97</sup>, nos demais dados, a conjunção é hipossegmentada a palavras

<sup>96</sup> De acordo com Bisol (1996a), a elisão ocorre, em geral, com a vogal baixa átona [a] diante de outra vogal, em especial, uma vogal posterior arredondada.

<sup>97</sup> Embora não interfira nos dados de segmentação não-convencional, percebe-se um erro arbitrário, no dado **exocolate** (e chocolate), no qual, S3 trocou ‘ch’ por ‘x’.

iniciadas por vogais. O que chama a atenção em boa parte desses exemplos é que, diferentemente do que foi observado anteriormente, nos casos de hipossegmentação que envolvem artigo definido mais palavra lexical, o mesmo sujeito produz resultados diferentes. A tendência de grafar sequências de vogais que contivessem diferentes graus de altura lá verificada, aqui não é mantida, pois como se observa em (50.b) e (50.d) vogais idênticas (inclusive ambas em maiúscula) e em (50.f) vogais com o mesmo grau de altura foram grafadas. Essa diferença entre as grafias dos dois grupos de dados pode estar relacionada à classe gramatical a que pertencem os clíticos.

Considerando-se a forma do dado (50.c) apenas do ponto de vista da ortografia, temos apagamento de letras que correspondem à sílaba pretônica, ‘assim’ > ‘sim’, além da hipossegmentação do clítico com esse advérbio de modo. Neste caso, não se pode atribuir a processos fonológicos específicos a causa da grafia resultante, mas se pode pensar que o enfraquecimento característico da sílaba pretônica aliado ao fato de a forma gráfica ‘sim’ ser mais frequente na língua são fatores responsáveis por esse tipo de grafia.

Outro dado de hipossegmentação envolvendo clítico nos dados de S3 é o do verbo ‘é’ no dado **efeito** (é feito). Nesse caso, o verbo está sendo tratado por S3 também como uma sílaba pretônica, seguindo a mesma tendência dos dados apresentados em (50) e em consonância com a proposta de Bisol (1996b), segundo a qual esta forma flexionada do verbo ‘ser’ funciona como clítico no português.

As hipossegmentações encontradas na escrita do S3 também envolvem a partícula pronominal ‘se’ e apenas um dado com o pronome ‘que’, conforme mostra (51):

(51)

- |                       |                 |
|-----------------------|-----------------|
| a. <b>simaxucou</b>   | (se machucou)   |
| b. <b>seasustar</b>   | (se assustar)   |
| c. <b>seda</b>        | (se da ‘verbo’) |
| d. <b>seasustou</b>   | (se assustou)   |
| e. <b>siasustaram</b> | (se assustaram) |
| f. <b>quivem</b>      | (que vem)       |

Em (51.a) e (51.f), observa-se indícios da elevação da vogal nos clíticos envolvidos nos dados de hipossegmentação, a saber, ‘se’ e ‘que’<sup>98</sup> seguidos de palavras iniciadas por sílaba CV. Já em (51.b), (51.d) e (51.e), estão três formas gráficas para sequência quase idênticas, o pronome mais o verbo ‘assustar’. Nessas duas primeiras estruturas hipossegmentadas, tem-se a grafia de vogais que estão de acordo com a convenção ortográfica e seguem a tendência já observada, nos dados do S3, de grafar sem registrar esse alçamento nas vogais cujos graus de altura sejam distintos; na última estrutura recém referida (51.e), há indícios do alçamento que se observa nos dados de fala que proporciona um processo fonológico como o da ditongação no momento em que ocorre a juntura, isto é, a vogal da partícula pronominal ‘se’, depois do alçamento, se junta à vogal inicial do verbo ‘assustaram’ através de um processo de ressilabação, ‘se assustaram > s[ja]sustaram’(cf. BISOL, 1996a).

A instabilidade observada, característica dos dados de escrita inicial, é referente, nestes dados, não apenas à presença ou não de segmentações não convencionais, mas também à manifestação ou não de processos fonológicos já largamente descritos em estudos sobre o português e suas variedades. Exemplo disso são os dados de escrita do S3 que em contextos muito similares, como os das grafias de (51.b), (51.d) e (51.e), revelam escolhas diferentes do aprendiz na mesma produção textual. A distribuição no texto das estruturas hipossegmentadas está conforme (52):

(52)

- a. Ele ficou ispiando eos pasaros chegaram e **siasustaram**.
- b. Ele olhou patraz teele **seasustou**.
- c. Nuca fique bravo porque vose pode **seasustar**.

Como é possível observar em (52), em todas as ocorrências, a forma hipossegmentada encontra-se no final das orações e é na primeira grafia que o alçamento da vogal foi graficamente registrado, mostrando maior correspondência com a língua oral. Nas formas subsequentes, observa-se que o sujeito começa a operar com informações que advêm de suas práticas de

<sup>98</sup> (/e/>/i/) na qual ‘se machucou’ > **simaxucou** e ‘que vem’ > **quivem**

letramento, como fica exemplificado na reprodução de seu texto, referente à segunda grafia, apresentada na figura (20):

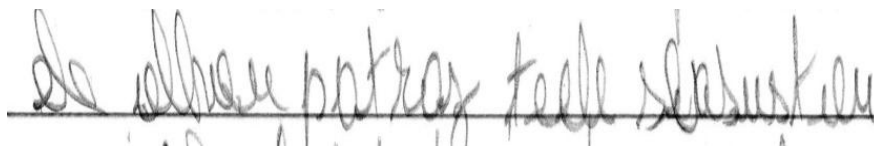


Figura 20 - Dado de reelaboração na escrita de S3

É possível perceber nessa frase que a estrutura hipossegmentada no final da sentença (Fig.20) passou por uma refacção. Embora não seja possível precisar o momento em que isso ocorreu, é razoável pensar, em razão da sequência observada (cf. dados em (52)), que, depois de ter escrito **siasustou**, o sujeito, na segunda grafia, foi mobilizado pela dúvida e optou pela forma **seasustou** a qual se repete na última forma (52.c), repetindo e mantendo a sua escolha.

Um dado como este, da forma como se apresenta, parece caracterizar episódios de escrita em que o alfabetizando é chamado a refazer o que recém havia feito, seja por que lembrou a letra ‘correta’ do pronome (se), devido a seu trânsito por práticas de letramento (cf. CHACON, 2004), seja pelo que representa semanticamente tal estrutura no texto (cf. ABAURRE, 1997), ou ainda por ambas as razões.

A ação de refazer pode estar relacionada a momentos singulares que, naquele determinado contexto de escrita, fazem com que o sujeito fixe a sua atenção em algo que seja representativo daquilo que quer comunicar (cf. ABAURRE, 1997). Embora os dados presentes em (52), com ou sem alçamento da vogal, continuem hipossegmentados, a ressalva que se faz é pela relevância de se observar a evolução presente no erro, mesmo que ainda segmentado de forma não-convencional, como indícios (dentro do próprio erro) de um sujeito cognoscente que ativamente age sobre sua escrita, num processo contínuo de elaboração e reelaboração (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Seguindo os procedimentos adotados ao longo deste estudo, foi feito o levantamento das ocorrências de hipossegmentações que unem clíticos a



palavras de conteúdo, em cada uma das produções textuais do S3. A seguir, apresenta-se a distribuição de acertos e de erros relativo à grafia das seqüências enfocadas, as quais foram extraídas das seis coletas de que o sujeito participou, conforme representado na figura 21:

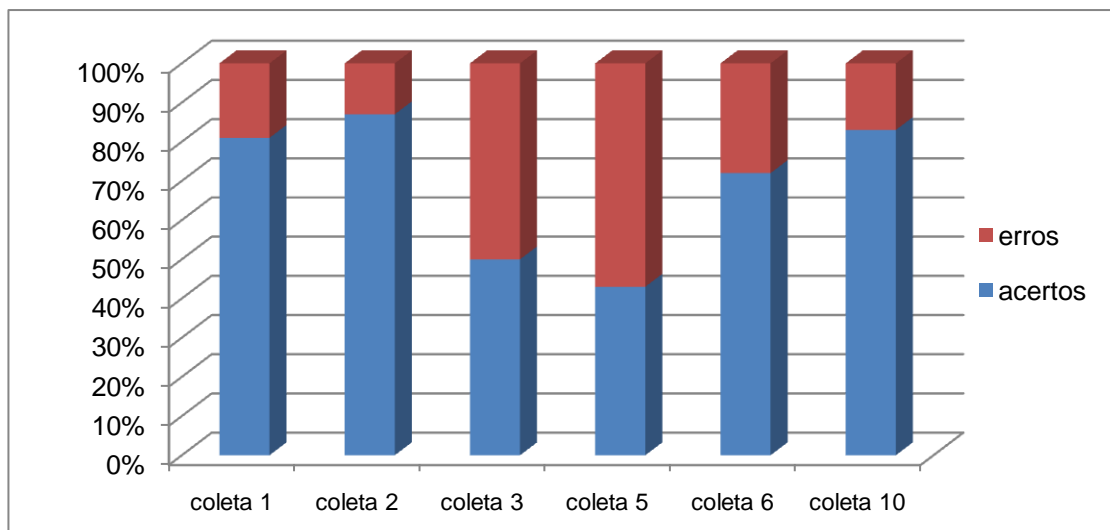


Figura 21- Percentual de “acertos” e “erros” na escrita de S3 em contextos envolvendo o clítico

De acordo com o levantamento apresentado (Fig.21), percebe-se que, de maneira geral, há o predomínio da segmentação convencional do clítico na escrita inicial de S3, o que segue a tendência observada nos dados apresentados até agora. Nas coletas 3 e 5, há uma distribuição quase equilibrada entre os dados de hipo e de hipersegmentação.

As hipossegmentações verificadas na escrita inicial de S3, predominantemente, constituem-se na juntura de uma palavra gramatical com uma de conteúdo, mas há também outros tipos de juntura que unem duas palavras fonológicas, como ilustram os dados em (53):

(53)

- |                       |                |
|-----------------------|----------------|
| a. <b>eléficou</b>    | (ele ficou)    |
| b. <b>fiquefelis</b>  | (fiquei feliz) |
| c. <b>futomado</b>    | (fui tomando)  |
| d. <b>estavaindo</b>  | (estava indo)  |
| e. <b>minhafrente</b> | (minha frente) |
| f. <b>foifeito</b>    | (foi feito)    |

A maioria das ocorrências verificadas em (53) são hipossegmentações que podem ter sido motivadas por interferência da possível entoação dos atos de fala (cf. CAGLIARI, 1992), pois há um contorno entonacional gerado pela junção de duas palavras de conteúdo, como nos dados que unem um verbo e um adjetivo (53.b), dois verbos (53.c),(53.d),(53.f) e um pronome possessivo e um verbo (53.e). Todas essas estruturas parecem corresponder a um contorno entonacional e podem ser categorizados como frases entonacionais **(I)**, conforme está representado em (54):

(54)

- a. [fiqueifelis] I [que eléficou bom] I
- b. [peguei abebida] I [ **futomado** ] I [ e toquando um som zinho] I
- c. [ Eu **estavaindo** ] I [ e peguei abebida] I
- d. [quando ve] I [ atravessa um bisero ] I [ na **minhafrente**] I
- e. [Bolo] I [foifeito] I [ de farinha e roial] I

A hipossegmentação **minhafrente** (minha frente), resultante da juntura de duas palavras fonológicas, [minha] $\omega$ [frente] $\omega$ , também pode ser analisada como a frase fonológica forte de uma frase entonacional, conforme se apresenta em (55)<sup>99</sup>:

(55)

[ [quando ve ]  $\phi$  [atravessa um bisero]  $\phi$  [na **minhafrente**]  $\phi$  ] I  
                           W                          W  S

Analisando-se o contexto em que o dado **minhafrente** se apresenta, supõe-se que essa estrutura em (55) seja composta por três linhas de entoação. Desse modo, o contorno entonacional pode ter favorecido a hipossegmentação no final da frase entonacional responsável pela frase fonológica forte. Assim, S3, nesse contexto de escrita, parece ter sido influenciado pela percepção de constituintes que estão acima da palavra fonológica, e em menor grau, por informações resultantes do sistema da língua escrita (cf. CAPRISTANO, 2004).

<sup>99</sup> A frase em (55) corresponde à sentença: 'Quando vê atravessa um bezerro na minha frente'.

#### 4.1.3.2 Hipersegmentação nos dados do S3

Os dados de hipersegmentação encontrados na escrita de S3 resultam, na grande maioria, da separação de uma palavra em duas outras, sendo o fragmento à esquerda coincidente com um clítico da língua, como pode ser observado nos dados em (56):

(56)

a. <b>de le</b>	(dele)
b. <b>de pois</b>	(depois)
c. <b>e le</b>	(ele)
d. <b>em comodando</b>	(incomodando)
e. <b>em bora</b>	(embora)
f. <b>ou perasão</b>	(operação)
g. <b>que ria</b>	(queria)
h. <b>com do</b>	(quando)

Esse tipo de segmentação pode ser decorrente do reconhecimento dos clíticos, '**de**, **e**, **em**, **ou**, **que** e **com**', já que tais formas são bastante recorrentes na língua escrita. Observa-se, nestes dados, a tendência a separar essa estrutura do restante da palavra, corroborando o padrão já atestado em estudos sobre segmentação não-convencional em período inicial de escrita (cf. ABAURRE, 1991; CUNHA, 2004; CHACON, 2004; CAPRISTANO, 2004; FERREIRA & MIRANDA, 2009b).

Provavelmente, o contado mais prolongado com atividades de leitura e escrita, tanto na escola como fora dela, tenha proporcionado a S3 o reconhecimento, em alguns episódios de escrita, de determinados clíticos que comumente são usados nas situações de letramento, como as preposições, '**de**', '**em**'; o pronome recorrente '**que**' e conjunções frequentemente utilizadas, a coordenativa '**e**', assim como a alternativa '**ou**' (cf. CAPRISTANO, 2004).

O dado em (56.b) acabou gerando duas palavras gramaticais, '**de**' e '**pois**' (depois), assim como nos dados (56.g) '**que**' e '**ria**' (queria), e (56.h) '**com**' e '**do**'(quando). No entanto, o que resulta à direita, nos demais dados em (56) não corresponde, necessariamente, a uma palavra presente na língua, como em (56.a) e (56.c) '**le**', (56.d) '**comodando**', (56.e) '**bora**' e (56.f) '**perasão**'.

No caso dos dados apresentados em (56.a) e (56.c), os quais são semelhantes àquele produzido pelo S2 (cf. dado em (37.f)), o que resta à direita

pode ser interpretado como uma forma declinada do verbo 'ler/**le**' ou mesmo como forma pronominal 'lhe/**le**' (cf. CUNHA, 2010).

No dado (56.d), a palavra polissílaba 'incomodando' é hipersegmentada isolando à esquerda uma forma que corresponde a um clítico da língua que, além de ter sido delimitado corretamente, foi escrito com 'e' inicial e no final com a nasal correspondente à preposição 'em'. Este dado chama atenção porque além do fato da sílaba inicial não ter sido escrita com 'i' e nem 'n', mesmo que o escrevente desconsiderasse tal forma do vocábulo, ainda poderia escrever apoiando-se na fala, visto que na variedade linguística de S3, esse vocábulo seria pronunciado com [i]. No entanto, é escrito com 'e' inicial e 'm' final. Estes traços característicos das convenções ortográficas presentes nessa estrutura isolada à esquerda, no dado hipersegmentado em (56.d), parece sinalizar os reflexos da imersão do S3 nas práticas de letramento (cf. CHACON, 2007). O reconhecimento da preposição 'em' é causa provável também do dado (56.e).

Quanto às estruturas que restam à direita, nos dados (56.d) e (56.e), tem-se '**comodando**' e '**bora**'. A primeira é uma palavra polissílaba e, a segunda, uma dissílaba, ambas com acento paroxítono. No dado (56.f), tem-se à direita um pé espondeu. As estruturas restantes têm em comum o fato de não corresponderem ao léxico do português, mas de estarem em consonância com as exigências prosódicas para a caracterização de uma palavra fonológica.

O dado (56.g) foi hipersegmentado três vezes dessa forma, 'que ria' (queria). Nessas ocorrências, tem-se uma estrutura gramatical, um pronome 'que'. Além disso, nesse dado, a sílaba que resta à direita começa com um 'r', 'ria', que, por mudar de posição<sup>100</sup>, deixou de ser 'r-fraco', tal como acontece na fala, para transformar-se em 'r-forte', em decorrência de uma restrição posicional do português, segundo a qual o 'r-fraco' não pode estar em início de palavra, formando o verbo 'ria' (rir) (cf. FERREIRA & MIRANDA, 2009a).

Em (56.h) o vocábulo 'quando' é hipersegmentado originando duas palavras gramaticais, a saber, '**com**' e '**do**'. Partindo da hipótese de uma leitura mais lenta da palavra 'quando', ter-se-ia uma sonoridade muito similar aos dois

---

<sup>100</sup> Primeiramente, estava dentro do vocábulo e depois da segmentação passou para a posição de início da palavra.

clíticos originados (com/do), assim, é provável que o fator fonético tenha motivado tal segmentação não-convencional<sup>101</sup>. Percebe-se foneticamente uma similaridade existente entre a sílaba ‘quan-’ e a preposição ‘com’ (57):

(57)

‘quan-’ [kuã] > [kõ]  
‘com’ [kõ]

Na escrita do S3 há outro dado hipersegmentado, **tam bem** (também), o qual poderia ser explicado como decorrência de uma motivação fonética e/ou uma semântica. Na primeira estrutura hipersegmentada, ‘tam’, poder-se-ia dizer que S3 a associou ao advérbio ‘tão’ (tanto), já que ambas guardam alguma semelhança (58):

(58)

a. **tam** [tã] > [tãw]  
b. **tão** [tãw] > [tã]

Tanto a sílaba ‘tam-’ quanto o advérbio ‘tão’ podem ser pronunciados como [tã] ou [tãw] dependendo do seu dialeto ou mesmo da forma particular internalizada por S3, visto que, no primeiro texto do S3, há uma ocorrência do advérbio ‘tão’ escrito ‘tam’ na frase ‘eu fiquei **tam** apavorado’, reforçando tal hipótese.

No que diz respeito à estrutura isolada à direita, ocorre uma correspondência à forma do advérbio ‘bem’, que provavelmente faz parte do léxico do alfabetizando, inclusive em práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Desta forma, a segmentação não-convencional no dado **tam bem** (também) pode ter sido motivada por questões de ordem fonética ou semântica, ou mesmo simultaneamente por ambos fatores. No entanto, não há como desconsiderar que a presença da nasal, nas estruturas isoladas à esquerda, tanto no dado em (57) como em (58), poderia ser outro fator que estaria impulsionando esse caso de hipersegmentação, dada a complexidade que a nasal constitui para o alfabetizando.

Ainda quanto à motivação semântica, se poderia argumentar que no dado **vou taria** (voltaria), o reconhecimento da primeira sílaba, como sendo uma

<sup>101</sup> É importante ressaltar, que além da provável influência da fonética no dado 56h, a própria inserção do sujeito em práticas de letramento, pode ter influenciado tal hipersegmentação.

declinação do verbo ir (eu **vou**), teria motivado S3 a isolá-la do restante da palavra, independente do significado que restaria à direita. De acordo com Abaurre (1991), os critérios semânticos podem muitas vezes ser os responsáveis pelos dados de hipersegmentações na escrita de alfabetizandos, assim como podem atuar concomitantemente com os aspectos prosódicos, como no dado em (59):

(59)            **som zinho** (sonzinho)  
                   ( \* ) ( \* .)

Além do aspecto semântico da primeira estrutura isolada à esquerda, 'som', o sufixo '- zinho', de acordo com Bisol (1996a), constitui-se uma palavra fonológica por ser dotada de acento primário e, com isso, acaba por formar duas sílabas sucessivas acentuadas na palavra 'sonzinho'. Segundo a autora, a grade métrica do PB é sensível ao choque de acentos, como representado em (59), o que motivaria S3 a hipersegmentar tal vocábulo.

Há na escrita do S3 outros dados de segmentação não-convencional nos quais as estruturas hipersegmentadas similares às formas lexicais não se encontram necessariamente na primeira sílaba da palavra, como nos dados em (60):

(60)

a. <b>isque ser</b>	(esquecer)
b. <b>prou curando</b>	(procurando)
c. <b>es tava</b>	(estava)
d. <b>capi nando</b>	(capinando)

As estruturas à esquerda não possuem correspondência com palavras na língua. Contrariamente, nas estruturas que ficam à direita, é possível verificar essa correspondência, como no dado (60.a) em que a estrutura corresponde ao verbo 'ser' na forma infinitiva, 'ser'; em (60.b) ao verbo curar no gerúndio, 'curando'; no dado (60.c) à forma reduzida, muito comum nos atos de fala, do próprio verbo 'estava > tava'; em (60.d) a um nome próprio, como, Fernando, na forma reduzida, 'Nando'. Outro fator que poderia ter motivado algumas dessas hipersegmentações em (60) pode estar relacionado com a própria prosódia da língua, visto que, nos dados (60.c) e (60.d) o ponto de corte corresponde ao acento prosódico das palavras, 'es tava' e 'capi

nando', reservando à direita, em ambas ocorrências, assim como nos dados de escrita inicial infantil, uma preferência natural por palavras paroxítonas dissílabas (cf. ABAURRE, 1991).

Nos dados **precon seito** (preconceito), **selem bre** (se lembre) e **pem sando** (pensando), é provável que a presença da nasal em posição de coda, nas estruturas isoladas à esquerda, pudessem ter motivado S3 a segmentá-las de forma não-convencional, dada a complexidade que constitui para o alfabetizando o preenchimento de tal posição silábica no período de aquisição da escrita (cf. MIRANDA; MEDINA e SILVA, 2004). Além disso, há que se considerar a presença do acento em uma das sílabas onde ocorreu a hipersegmentação na palavra.

No último dado de hipersegmentação encontrado na escrita inicial de S3, **ein sa do** (pensado), percebe-se que houve o apagamento do ataque na sílaba inicial, o acréscimo da vogal 'i' formando um ditongo, (pæn/ein), e a segmentação da palavra que originou três pontos que correspondem aos limites de sílaba, **ein sa do** (pensado) correspondendo a uma organização do componente fonológico da língua em que ainda se podem detectar limites prosódicos (cf. CHACON 2005). Percebe-se uma junção de fatores que poderiam ter desencadeado tais rupturas no interior da palavra, tais como, no dado **ein sa do** (pensado) a complexidade do preenchimento da coda (n:'ein'), o acento ('sa': pen sa do') e/ou reconhecimento de uma estrutura gramatical ('do': preposição).

#### 4.1.3.3 Híbridos nos dados do S3

Dentre todos os dados de segmentação não-convencional de S3, há apenas duas ocorrências de híbridos, representadas em (61):

(61)

- a. **mea pavorei** (me apavorei)
- b. **e leficoudobem** (ele ficou do bem)

Ao considerar o contexto no qual o híbrido **mea pavorei** ocorre, observa-se um possível contorno entonacional, conforme se apresenta em (62)<sup>102</sup>:

(62)

desi prave se não tinha acontecido  
Nada e **mea pavorei** eu fiquei tam apavora  
do com obixo que isaminei ele

Conforme o que se observa em (62), o híbrido **mea pavorei** (me apavorei) parece resultar da presença de uma frase fonológica forte dentro de uma frase entonacional, como representado, a seguir, em (63):

(63)

a. [ [desi]  $\phi$  [prave]  $\phi$  [se não tinha acontecido Nada]  $\phi$  [e **mea pavorei**]  $\phi$  ] I  
           W          W                          W  S

Ao analisar a frase entonacional apresentada em (63), pode-se considerar que a frase fonológica forte seja a última, uma vez que parece reforçar semanticamente o drama que está sendo narrado na cena. Seguindo esse argumento, o esperado seria uma hipossegmentação de toda a sequência, porém o que se apresenta é um dado híbrido. De acordo com Cunha (2004), os dados híbridos apresentam uma tendência quanto à sua formação, haveria um movimento de hipossegmentação das estruturas seguido de outro de hipersegmentação. Sendo assim, justifica-se a segmentação não convencional do dado **mea pavorei**, motivado pela presença de uma frase fonológica forte.

Da mesma forma que o dado anterior, o híbrido **e leficoudobem** parece ter sido motivado pela presença da linha de entonação de uma frase fonológica forte inserida em uma frase entonacional, conforme se pode

---

<sup>102</sup> Em (62), apresenta-se uma reprodução fiel do trecho retirado da escrita de S3, inclusive com a quebra de linha. Sugestão de leitura, preservando a quebra de linha:  
 “desci para ver se não tinha acontecido  
 Nada e me apavorei eu fiquei tão apavora  
 do com o bixo que examinei ele”



observar no trecho apresentado em (64)<sup>103</sup>, extraído da produção textual de S3.

(64)

a. Eu axei tri porque ele  
robava e depois **e leficoudobem**

b. [ [ele robava]  $\phi$  [e depois]  $\phi$  [ **e leficoudobem**]  $\phi$  ] I  
W W S

Novamente, em (64.b), observa-se a possibilidade de uma frase fonológica forte totalmente hipossegmentada. No entanto, o que ocorre é um dado híbrido, no qual, segundo Cunha (2004), primeiro teria ocorrido a hipossegmentação para depois haver a hipersegmentação, provavelmente devido ao reconhecimento do clítico “e”, seguindo o mesmo formato da frase fonológica anterior [e depois]  $\phi$ .

#### 4.2. Principais semelhanças entre os dados da EJA e os resultados de estudos sobre a escrita inicial infantil

Nesta seção, com base na descrição e análise dos dados de segmentação não-convencional de alunos da EJA, serão feitas considerações sobre as relações existentes entre os dados de segmentação não-convencional na escrita de jovens e adultos e os dados de escrita infantil já estudados por Abaurre (1991), Cunha (2004), Chacon (2004) e Capristano (2007), entre outros, atendendo-se assim, de modo mais direto, o primeiro objetivo específico desta dissertação.

Ao compararmos dados de crianças e de jovens e adultos, encontram-se os seguintes aspectos em comum:

**a)** a preponderância quantitativa de dados de hipossegmentação sobre dados de hipersegmentação e híbridos;

---

<sup>103</sup> Em (64.a), apresenta-se uma reprodução fiel do trecho retirado da escrita de S3, inclusive, com a quebra de linha. Sugestão de leitura, preservando a quebra de linha:  
'Eu achei tri porque ele  
roubava e depois ele ficou do bem'

**b)** a influência de constituintes prosódicos mais altos na formação de estruturas maiores do que a palavra fonológica nos dados de hipossegmentação (a frase fonológica, a frase entonacional e o enunciado) e, nos dados de hipersegmentação, a motivação advinda de constituintes mais baixos da hierarquia (sílabas e pé);

**c)** o envolvimento predominante do clítico nos dados de hipo e de hipersegmentação; em especial, os artigos seguidos das preposições e as contrações envolvendo artigos definidos e preposições;

**d)** a presença de processos de ressilabação tais como a ditongação (**eliéra**/ ele era) e a degeminação (**umote**/ um monte) nos dados de hipossegmentação, conforme atestado por Cunha (2004 e 2010) em seus estudos sobre as segmentações infantis;

**e)** a possível influência de conhecimentos prévios referentes à forma da palavra advindos do contato com a escrita no isolamento, à esquerda, de estrutura correspondente a palavras gramaticais da língua (**de vemos**/ devemos); e, à direita, de estrutura que se assemelha à forma de palavra lexical existente na língua;

**f)** a preservação de constituintes basilares que, em geral, não são rompidos;

**g)** a concorrência de diferentes formas gráficas em um mesmo texto, ou seja, a presença de flutuações conforme descritas por Chacon (2004) em casos nos quais a mesma palavra pode ser segmentada pelo alfabetizando de diferentes formas num mesmo contexto de escrita (**couéla**, **coéla**, **coela** / **com ela**).

Em vista de todos esses aspectos, recém referidos, observa-se que a escrita de alunos da EJA apresenta características muito similares às aquelas observadas nos estudos relativos aos dados de escrita das crianças de séries

iniciais, confirmando, ainda, a tendência apontada em alguns estudos preliminares de escrita adulta (cf. FERREIRA & MIRANDA, 2009 a e b).

#### 4.3 Os dados da EJA conforme as categorias de análise de Cunha (2004)

Nesta seção, serão tecidas algumas considerações referentes à adequação das categorias propostas por Cunha (2004)<sup>104</sup> aos dados de escrita de jovens e adultos, atendendo-se assim o segundo objetivo desse estudo.

Em (65), são retomadas as categorias de análise propostas por Cunha (2004, 2010):

(65)

- e) palavra gramatical + palavra fonológica (PG + PF)
- f) palavra fonológica + palavra gramatical (PF + PG)
- g) palavra gramatical + palavra gramatical (PG + PG)
- h) palavra fonológica + palavra fonológica (PF + PF)
- i) Mais de duas palavras (+2p)<sup>105</sup>

Não é intenção detalhar aqui as categorias, visto que elas já vinham sendo utilizadas ao longo do capítulo quando se procedeu a análise dos dados desta dissertação. Portanto, será feita uma síntese do que já foi anteriormente apresentado para que seja avaliada a pertinência das categorias de análise utilizadas.

Observa-se na figura 22, a seguir, um quadro com exemplos de dados dos três sujeitos estudados de acordo com as categorias empregadas.

<b>HIPOSEGMENTAÇÃO EM DADOS DE EJA</b>				
<b>PG + PF</b>	<b>PF+PG</b>	<b>PG+PG</b>	<b>PF+PF</b>	<b>+2p</b>
<b>ovinho(o vinho)</b>		<b>eu (e o)</b>	<b>minhacaza (minha casa)</b>	<b>afititouca</b>

<sup>104</sup> Inicialmente as categorias de palavra proposta por Cunha (2004) eram quatro, PG+PF, PF+PG, PG+PG, PF +PF. Estas categorias sofreram acréscimo com Cunha (2010), ao criar uma proposta de classificação de dados de Híbridos.

<sup>105</sup> Essa categoria é analisada por Cunha (2010) apenas nos dados referentes às hipossegmentações.

<b>ogarfo</b> (o garfo) <b>acaza</b> (a casa) <b>apata</b> (a pata)		<b>eo</b> ( e o)	<b>muioespesiau</b> (muito especial) <b>estasujo</b> (está sujo) <b>fui pasiar</b> (fui passear)	(A fita toca) <b>mefaisrir</b> (me faz rir) <b>ajetefizemo</b> (a gente fizemos)
<b>HIPERSEGMENTAÇÃO EM DADOS DE EJA</b>				
<b>PG + PF</b>	<b>PF + PG</b>	<b>PG + PG</b>	<b>PF + PF</b>	
<b>a mica</b> (amiga) <b>a dorei</b> (adorei) <b>de vemo</b> (devemos) <b>em bora</b> (embora)		<b>de pois</b> (depois) <b>com do</b> (quando)	<b>som zinho</b> (sonzinho) <b>capi nando</b> (capinando) <b>pem sando</b> (pensando) <b>prou curando</b> (procurando)	

Figura 22 - Dados da EJA conforme categorização proposta por Cunha (2004, 2010).

As categorias utilizadas para o agrupamento das segmentações não convencionais encontradas em textos de jovens e adultos mostram-se plenamente adequadas. Observou-se também que o detalhamento dos dados da EJA revela semelhança relativa à influência dos constituintes prosódicos envolvidos nos processos de segmentação não-convencional, assim como pontuado por Cunha (2004, 2010) em relação à escrita infantil.

No que se refere aos dados de hipossegmentações na escrita da EJA, o tipo de juntura que predomina é o que une a palavra gramatical, a saber, os clíticos, a uma palavra fonológica (PG+PF), como expresso na figura 23:

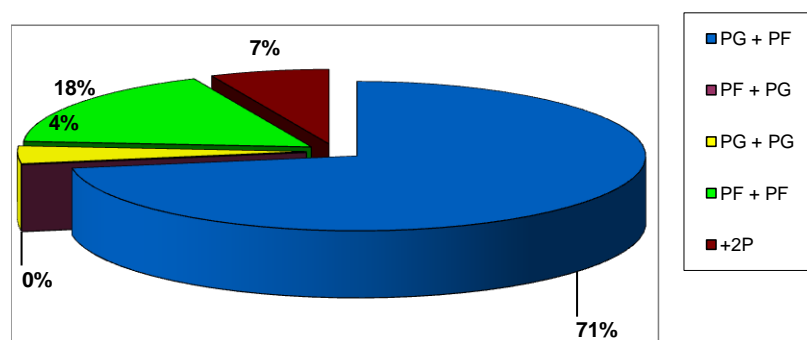


Figura 23 – Percentual dos dados de hipo da EJA conforme as categorias de Cunha (2004, 2010)

É possível observar, (Fig.23), que as duas categorias com maior número de hipossegmentações são as junturas de PG+PF, com 71% das ocorrências e, em menor escala, as que envolvem a hipossegmentações de PF+PF (18%). As motivações que originariam tais dados já foram amplamente discutidas na seção anterior, na qual pode ser verificado o papel do clítico que, nos dados de hipossegmentação, funciona, num primeiro momento, como uma não-palavra e, depois, com a imersão em práticas de letramento, acaba por ser reconhecido, provocando grafias em que sílabas iniciais de palavras são delas desconectadas e resultam em dados de hipersegmentação.

Na figura 24, a seguir, é apresentada a distribuição dos dados de hipersegmentação de acordo com as categorias utilizadas:

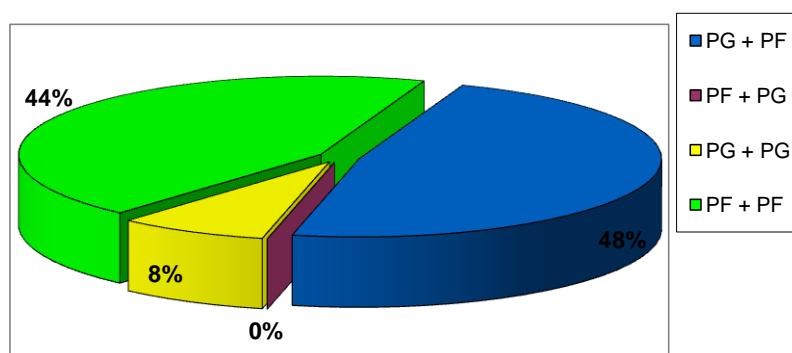


Figura 24 – Percentual dos dados de hiper da EJA conforme as categorias de Cunha (2004, 2010)

Os dados da EJA recém expressos mostram, (Fig. 24), em sua distribuição, que o reconhecimento da palavra gramatical e também de palavras fonológicas, com ou sem significado na língua, é crucial à tomada de

decisões dos sujeitos. Em relação aos dados classificados como híbridos, observa-se que são extremamente escassos na escrita inicial de jovens e adultos, assim como se verifica na escrita infantil.

Apenas dois dados de hipersegmentação encontrados nessa pesquisa não se encaixam nas categorias utilizadas para a análise. Os exemplos estão em (66):

(66)

- a. **pein sa do** (pensado)
- b. **de po is** (depois)

Exatamente pela excepcionalidade desses dados, pode-se pensar que as categorias propostas são plenamente adequadas ao tratamento das segmentações não convencionais também nos dados de jovens e adultos. É interessante observar que nas formas em (66), há a presença de clíticos que são isolados, 'do' e 'de' e a segmentação 'a mais' observada não resulta em rompimento de estrutura silábica<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Considera-se que os dados em (66) podem estar sob influência de diversos fatores, tais como os apontados no dado de S3 'ein sa do' (pensado), no qual, a complexidade do preenchimento da coda, a presença do acento e o reconhecimento de uma estrutura gramatical presente na língua, como os clíticos, podem ter influenciado tais rupturas na palavra.

## 5. PALAVRAS FINAIS

---

Ao final desta dissertação, salienta-se que, apesar de o alfabetizando da EJA estar há mais tempo em contato com situações de escrita não institucionalizada, isso não o impede de repetir os mesmos erros de segmentação não-convencional que as crianças em seus primeiros contatos com a escrita.

Assim, o erro de segmentação, na escrita inicial de alunos da EJA, foi abordado neste estudo com o intuito de que se possa refletir sobre a complexidade da tarefa que se impõe ao aprendiz da escrita, seja ele adulto ou criança e, sobretudo, com o propósito de oferecer um conjunto de descrições capaz de ampliar a compreensão que se tem desse processo.

Mesmo que incorretas, tais produções não são aleatórias. São, antes disso, reflexo de uma forma de pensamento que se encontra em pleno desenvolvimento. São muitas vezes erros construtivos, naturais e necessários ao processo de construção do conhecimento. Acredita-se que entender a aquisição da escrita como um processo, com o apoio de teorias linguísticas e de aprendizagem, auxilia o alfabetizador em seu trabalho, na medida em que amplia sua capacidade para compreender as produções de seus alunos, habilitando-o para que possa discernir processos que são naturais no período em que os aprendizes estão adquirindo a escrita. Assim, poderá o professor planejar ações para a continuidade do trabalho que deverá visar à superação deste tipo de erro.

Convém ressaltar novamente que não se pode considerar que as crianças ou os jovens e adultos da EJA se alfabetizam sozinhos, mesmo que os processos de aquisição da escrita sejam considerados naturais como se procurou explicitar nesta dissertação. Esta análise somente reforça a convicção de que é importante o alfabetizador trabalhar para que, durante esta etapa do desenvolvimento do aluno, período em que o alfabetizando desenvolve a capacidade de compreender e produzir textos, ele seja chamado

a refletir sobre questões que poderão levá-lo ao domínio da norma ortográfica, como, por exemplo, a definição de palavra, letra, sílaba para que possa, a partir daí, saber quando segmentar sua escrita.

Outro aspecto importante de ser salientado diz respeito à necessidade de um trabalho consistente com a leitura e a escrita, uma vez que é corrente a ideia de que o simples contato com essas práticas de letramento, nesse período inicial de alfabetização, não garante por si só a apropriação imediata das convenções linguísticas que, como se observou nesse estudo, são muitas vezes motivadoras de certa instabilidade na segmentação.

A partir das constatações, de que é preciso intervir de forma mais eficaz durante o processo de aquisição da escrita para que o aluno supere suas dificuldades, é necessário que se tenha alfabetizadores: melhor preparados e comprometidos com sua prática e que instiguem seu aluno através de atividades metalinguísticas, o que não significa o uso isolado de nomenclaturas e classes da língua, mas ações pedagógicas que levem em consideração as possíveis hipóteses que os alfabetizandos elaboram em seus primeiros contatos com a escrita institucionalizada.

Por fim, observa-se que, embora não seja possível determinar com precisão quais critérios estariam por trás das escolhas de segmentação de cada sujeito – nos momentos em que precisam ser determinadas as fronteiras vocabulares nos seus textos – nem mesmo ser taxativo em relação a uma variável específica que pontualmente estaria impulsionando as escolhas de onde segmentar as palavras — devido à influência tanto de variáveis linguísticas como daquelas decorrentes das práticas de letramento às quais o educando está sujeito— é possível afirmar que o acento prosódico e o reconhecimento das estruturas linguísticas que compõem a hierarquia prosódica são fatores que desempenham importante papel nos casos de segmentação não-convencional, conforme já referido em estudos sobre a escrita infantil como os de Aburre (1991), Cagliari (2002) e Cunha (2004), entre outros.



## BIBLIOGRAFIA

---

ABAURRE-AGENERRE, Maria Bernadete. Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do Português do Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n.2, p.23-44, 1981.

ABAURRE, Maria Bernadete. M.B.M. & L.C. CAGLIARI. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em: **Cadernos CEDES 14, Recuperando a alegria de ler e escrever**. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 25-29). 1985.

ABAURRE, Maria Bernadete. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? **Anais do GEL**, 1987.

ABAURRE, M. B. M **Língua oral e língua escrita: aspectos da aquisição da representação escrita da linguagem**. Mimeo, IEL– UNICAMP, Campinas, 1990.

ABAURRE, M. B. M A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, 1991.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, Ademar da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993 Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php> >. acessado em 30 nov. 2010.

ABAURRE, M. B M; Fiad, R., & M. L. Mayrink-Sabinson. **Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: Mercado de Letras. 1997.

ABAURRE, M. B. M e GALVES, Charlotte. Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, Ataliba; BASÍLIO, Margarida. (orgs.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP, v. 4, p.273-319, 1998.

ADAMOLI, Marco. **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia**. 2006. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo De Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo, 1998.

BAEZ, Mónica. La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolinguística. In: \_\_\_\_\_; CÁRDENAS, Viviana I. **Segmentacion y escritura. Dos estudios sobre adquisición**. Ed. Homo Sapiens. Rosario, 1999.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 7a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

BATTISTI, Elisa. A redução dos ditongos nasais átonos. In: Bisol, L., BRESCANCINI, C. **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

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

BISOL, Leda. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996a.

BISOL, Leda. Sândi externo: o processo e a variação. In. KATO, Mary (org.) **Gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP, v.5, p.55-94, 1996b.

BISOL, Leda. A palavra prosódica e a morfológica e suas repercussões no ensino. In **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2004. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/palavra>> Acesso em: 23 nov. 2010.

BOGDAN, Roberto. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Cedez, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CANÊZ, Taiçara F. **A relação morfologia-ortografia: um estudo sobre as representações de alunos do ensino fundamental**. 2010. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas.

CAPRISTANO, C.C. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São José do Rio Preto: 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP).

CAPRISTANO, C.C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 245p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAPRISTANO, C.C. **Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola**. Cadernos de Educação. Ano 19 n.35, Ed. UFPel- Pelotas, RS - Janeiro-Abril 2010.

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

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

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (org.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 155-167.

CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre os constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. 2007. (inédito)

CHOMSKY, Noam. A propósito das estruturas cognitivas e do seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

COLLISCHONN, Gisela. A Sílabas em Português. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.95-130, 1996.

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

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

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não-convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu**. Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

DAMIANI, Magda Floriana. **Linguagem escrita e cognição**. Estudos da linguagem: VII Círculo de estudos Linguísticos do Sul. Org. Mautzenauer, Miranda, Finger e Amaral. Ed. EDUCAT Católica de Pelotas, 2008.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (SP),1998. n. 42.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Taiçara F. Um estudo sobre a relação entre atividades reflexivas e o desempenho ortográfico de alunos do Ensino Fundamental. 2010. In: VIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2008 **Anais do 8º Encontro do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, p.1-9.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, Carmen. R. G., DEVANTIER, Natália de Oliveira, MIRANDA, Ana. Ruth. M. As hipersegmentações na escrita inicial de adultos e crianças In: VIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2008 **Anais do 8º Encontro do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, 2008.p.1-8.

FERREIRA, Carmen. R. G., MIRANDA, A. R. M. A relevância de dados sobre a aquisição da escrita para as reflexões e práticas pedagógicas In: **XIX Seminário do CELLIP**. Cascavel, 2009a. p.1 –9.

FERREIRA, Carmen. R. G., MIRANDA, A. R. M. As segmentações não-convencionais na escrita inicial de adultos e crianças In: **III Simpósio Internacional e VI Fórum Nacional de Educação**. Torres, 2009b. p.1 –8.

FERREIRA, Carmen. R. G., MIRANDA, A. R. M. As hipossegmentações na escrita inicial de adultos In: **II Seminário de Aquisição Fonológica**, 2009c, Santa Maria.

FERREIRA, Carmen R. G. A relevância de dados sobre a aquisição da escrita para as reflexões e práticas pedagógicas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP, ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939.

FERREIRA, Carmen. R. G.; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A relevância de dados sobre a aquisição da escrita de alunos de EJA para as reflexões e práticas pedagógicas. In: IV Simpósio Internacional - VII Fórum Nacional de Educação, 2010, Torres. **Anais do IV Simpósio Internacional e do VII Fórum Nacional de Educação**. Torres: ULBRA, 2010a. v. 1. p. 1-9. ISSN 1982877.

FERREIRA, Carmen R. G. Um estudo sobre a segmentação na aquisição da escrita de alunos de EJA. **XIII Encontro Nacional de educação – ENACED e Ciclo de Estudos da Pedagogia** (UNIJUÍ- Santa Rosa/RS) 2010a. In: CD/ ISSN 2175-0122.

FERREIRA, Carmen R. G. A escrita segmentada de alunos de EJA: marcas de um sistema em construção. **Formação, ética e política: Qual pesquisa? Qual Educação? AMPED SUL** Universidade Estadual de Londrina (Paraná) 2010b. In: CD / ISSN 2178-0374.

FERREIRA, Carmen R. G. As hipersegmentações como marcas de um sistema em construção na escrita inicial de crianças e alunos de EJA. **Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. (Eds) Maria João Merçalo & Maria Célia Lima Hernandes e et ali. 2010c. Universidade de Évora. Portugal ISBN 978-972-99292-4-3.

FERREIRO, Emilia. PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emilia. PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, Emilia. PONTECORVO, Clotilde. MOREIRA, Nadja Ribeiro. HIDALGO, Isabel García. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, p.38-66, 1996.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

FINGER, Ingrid. QUADROS, Ronice M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, Ed. da UFSC 2008.

GOODMAN, Yeta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

Ginzburg, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Em: **Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História**. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

KAJITA, Angela Satomi. **A segmentação inábil: um estudo da segmentação ortográfica não-canônica**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000446826>> dissertação 2009. Acesso em: 28 dez 2010.

KATO, Mary; MOREIRA, Nadja; TARALLO, Fernando. **Estudos em Alfabetização**. São Paulo: Pontes, 1997.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAMPRECTH, Regina. **Perfil da aquisição normal da fonologia do Português. Descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5**. 1990. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, 1990.

LANDSMAN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Ed. Antropos: Barcelona, 1993.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LORANDI, Aline. **Formas morfológicas variantes da gramática infantil: um estudo à luz da Teoria da Otimidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUILHAS, M.R.B. **A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII**. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2000.

MATEUS, M. H., FROTA, Sônia, VIGÁRIO, Marina. Prosódia. In: MATEUS, M. H. et alli. **Gramática da Língua Portuguesa**. 5<sup>a</sup> ed., revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 2003.

MATEUS, M. H., ANDRADE, E. **The Phonology of Portuguese**. Oxford:Oxford University Press. 2000.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1969.



MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-abrasco, 1992.

MIRANDA, Ana Ruth. **A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico**. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUCRS, 1996.

MIRANDA, Ana Ruth. Um estudo sobre a aquisição ortográfica das vogais do Português. **Anais da AMPED Sul** – UFSM, Santa Maria, 2006.

MIRANDA, Ana Ruth; SILVA, Michele; MEDINA, Sabrina. **A representação das codas do português e os dados de aquisição da escrita**. Manuscrito. 2004.

MIRANDA, Ana Ruth. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, Regina. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTEIRO, Carolina. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MORAIS, Arthur. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

MOREIRA, Nadja. **O nome próprio na aquisição da escrita: construção da nasal pré-consonantal**. São Paulo, 1991. Tese de doutorado. PUC – SP, 1991.

NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **La Prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PALUDO, Conceição. **A afirmação de uma Educação Popular**. POA: Tomo editorial & Camp, 2001.

PAULA, I. F. V. **Movimentos na escrita inicial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações**. São José do Rio Preto, 2007. 132p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual Paulista.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1978.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

PINKER, Steven. **O Instinto da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROMBALDI, Cláudia R. M. **Estratégias utilizadas por falantes nativos de português brasileiro na aquisição da ortografia das vogais do francês**. Pelotas. Rio Grande do Sul, 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANDALO, F. TRUCKENBRODT, H. Algumas observações sobre a Formação de Sintagmas Fonológicos no Português Brasileiro. **Delta**, São Paulo, V 19, n.2, 2006.

SCARPA, Ester M. (org.). Sobre a aquisição da prosódia. In: **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1991.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SELKIRK, E. **Phonology and syntax: the relation between sound and structure**. Cambridge: MIT Press, 1984.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolingüística**. São Paulo: Editora da USP, 1980.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Série Fundamentos. São Paulo, SP: Ática, 1997.

TENANI, L. E. **Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos**. 2002. 317f. Teses (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

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

TENANI, L. E. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, V16. N.1 p.231-254, jan/jun. 2008 <<http://relin.letras.ufmg.br/revista>> Acesso em: 15 set. 2008.

TENANI, L. E. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. **Cadernos de Educação**. Ano 19 n.35, Ed. UFPel - Pelotas, RS - Janeiro-Abril 2010.

TEXEIRA, Shimene de M. e MIRANDA, Ana Ruth M. **Descrição e análise dos erros ortográficos referentes à grafia das soantes palatais e discussão sobre seu status fonológico**. In: VIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2008 **Anais do 8º Encontro do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, 2008.p.1-9.

VALE, Maria José. Escrita e Leitura Iniciais na Alfabetização de Adultos: um enfoque sócio-construtivista. In:\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens de Adultos: a construção da leitura e da escrita**. São Paulo: IPF, 2002, p.6-63.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

## APÊNDICE

## APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS DA EJA

---

1. Qual é o seu nome? \_\_\_\_\_
2. Qual a sua data de nascimento? \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_      Idade: \_\_\_\_\_
3. Já esteve alguma vez na escola? \_\_\_\_\_
4. Em qual período (ano) estudou? \_\_\_\_\_
5. Quanto tempo frequentou? \_\_\_\_\_
6. Reprovou alguma vez?    ( ) Sim    ( ) Não    Em que série? \_\_\_\_\_
7. O que o (a) fez sair da escola? \_\_\_\_\_
8. Por que decidiu voltar a estudar? \_\_\_\_\_
9. Que etapa frequenta? \_\_\_\_\_
10. Há quanto tempo está nessa etapa? \_\_\_\_\_
11. Tem o hábito de ler? Se tiver, especifique-o (receitas de culinária, Bíblia, horóscopo, livros, revistas, rótulo de produtos, propagandas, encartes publicitários de lojas ou supermercados, letreiros de linhas nos ônibus, etc.)
12. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Tem o hábito de escrever? (cartas, bilhetes, mensagens em celular, lista de compra, cópia de receitas culinárias, etc.)
14. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE II: OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

---

### 1. Proposta: **Jogo da Memória**

Data: 18/03/09

- Nesse encontro, antes de propor a atividade, a pesquisadora perguntou ao grupo se já haviam jogado ou se conheciam o jogo da memória. Após a confirmação por boa parte dos presentes e alguns comentários sobre ser um jogo que lembrava a infância, a pesquisadora lembrou com o grupo as regras do jogo. Logo após, propôs que jogassem em duplas e, a cada par conquistado, deveriam tentar escrever a palavra correspondente. Ao final do jogo, escolheriam, no mínimo, quatro palavras para elaborar um texto narrativo.

### 2. Proposta: **Receita**

Data: 15/04/09

- Nessa noite, a pesquisadora sugeriu que sentassem em círculo e ao centro colocou sobre uma mesa três diferentes tipos de bolos. Numa consulta prévia, a pesquisadora já havia conversado com a turma sobre os sabores de bolos que consideravam mais atraentes. Assim, colocou sobre a mesa: um bolo de cor clara, um bem escuro, e outro metade claro e metade escuro. A pesquisadora sugeriu que, num primeiro momento, apenas olhassem para cada um dos bolos e após tentassem descrever como, de que forma, e com que prováveis ingredientes cada bolo teria sido feito, inclusive o tempo de preparo. A sugestão era para que fossem o mais minuciosos possível. Após, passaram para o momento da degustação, no qual cada participante poderia provar os bolos e retornar ao que havia escrito, confirmando ou retificando o que havia registrado. Ao final, a

pesquisadora leu para a turma as receitas de cada bolo para ver se alguém teria se aproximado mais da receita original.

### 3. Proposta: **Quadrinhos**

Data: 06/05/09

- Nesse encontro, a pesquisadora apresentou uma capa de gibi ampliada do personagem Chico Bento e pediu aos alunos que observassem o desenho e descrevessem verbalmente o que viam. Após, a pesquisadora falou-lhes do quanto estamos imersos numa sociedade que se utiliza de muitas linguagens, dentre elas as não verbalizadas que esperam do seu receptor a sua interpretação, isso acabou gerando um debate com a turma enriquecido com outros exemplos de linguagem não-verbal que os alunos foram lembrando. Feito isso, a pesquisadora distribuiu para os alunos uma cópia de uma tira em quadrinhos do Chico Bento e solicitou, inicialmente, que observassem a história que se passava nos quadrinhos (não havia diálogos). Em seguida, pediu para que alguns fossem contando oralmente o que haviam depreendido e, para concluir, sugeriu que tentassem escrever a história com a liberdade de modificar o seu final.

### 4. Proposta: **Jogo de trilha**

Data: 20/05/09

- Nesse encontro, a pesquisadora levou uns jogos de trilha e perguntou aos alunos se o conheciam. Explicou à turma que a proposta do jogo consistia em jogar em dupla, cada qual escolhendo a trilha a seguir. O avanço das casas era determinado por dados que ordenavam quantas casas deveriam avançar até que se chegasse ao centro do tabuleiro. Porém algumas casas eram marcadas e, se o jogador caísse nesse espaço, o adversário retiraria de um envelope uma figura que o outro deveria escrever. Ao



final da partida, deveriam ambos os jogadores escrever individualmente uma narrativa que contivesse algumas das palavras escritas no primeiro momento.

## 5. Proposta: **Filme**

Data: 10/06/09

- Nessa noite, os alunos assistiram ao filme “Ela dança eu danço” que narra a história de um garoto, Tyler Gage (Channing Tatum), que, após depredar um colégio, é enviado para fazer serviços comunitários em uma escola de artes. O personagem tenta o máximo que pode afastar-se dos estudantes bailarinos, mas acaba envolvendo-se com o mundo das artes e descobre a dança. Após assistirem ao filme, que tratava principalmente sobre delinquência ocorrida principalmente na escola, a pesquisadora propôs que tecessem comentários sobre ele. Em seguida, por solicitação da pesquisadora, escreveram um texto se posicionando sobre o assunto.

## 6. Proposta: **Notícia**

Data: 02/07/09

- Nesse encontro, a pesquisadora trabalhou com a turma diversas notícias sobre a morte de Michael Jackson, fato extremamente noticiado pela mídia. A pesquisadora comentou com os alunos que a notícia é a matéria-prima do jornalismo e que tem valor quando acabaram de acontecer, ou quando não foram noticiadas previamente por nenhum veículo. A "arte" do Jornalismo é escolher os assuntos que mais interessam ao público e apresentá-los de modo atraente. Assim, os alunos foram convidados a examinar diversas reportagens sobre a morte do cantor Michael Jackson e analisaram juntos o quanto a maneira como se escreve pode dar um

foco diferente para o mesmo assunto. Após, os alunos foram convidados a também escrever sobre a morte do cantor como se fossem publicar o seu texto num jornal.

#### 7. Proposta: **Campanha sobre a H1N1**

Data: 22/09/09

- Nessa oficina de produção textual, a pesquisadora apresentou, com o auxílio do datashow, um PowerPoint com material bem-humorado e ilustrado sobre a gripe H1N1, comumente conhecida como Gripe Suína. Depois de um debate sobre o assunto da gripe, os alunos foram convidados a escrever, individualmente, um material informativo sobre os sintomas e os cuidados que deveriam ter com a doença.

#### 8. Proposta: **Mensagem sobre Amigo**

Data: 04/11/09

- Nesta oficina, a pesquisadora preparou a exibição de duas mensagens no PowerPoint com o auxílio do datashow com o tema sobre a amizade. Após, perguntou ao grupo: “Que valor tem os amigos em nossas vidas e em quem pensaram ao ver a mensagem”. Logo depois, a pesquisadora sugeriu que cada um escrevesse uma carta a essa pessoa dizendo o quanto ela é significativa em sua vida.

#### 9. Proposta: **Instrumento de trabalho**

Data: 18/11/09

- Neste encontro, a pesquisadora começou indagando a turma sobre as funções de trabalho que exerciam (ou que já exerceram). Perguntou quais eram os seus instrumentos de trabalho. Após, pediu que tentassem imaginar como seria se não os tivessem, ou se não tivessem um em particular, de acordo com a profissão desempenhada. Em seguida, a pesquisadora sugeriu que cada um, em sua profissão, imaginasse uma ferramenta de trabalho que ainda

não existisse ou uma nova função para alguma já existente e descrevessem como seria trabalhar com a nova invenção.

#### **10 . Proposta: Mensagem de despedida**

Data: 02/12/09

- Nesse encontro, a pesquisadora, juntamente com os alunos, organizou uma festa de despedida que culminou com a produção textual de uma mensagem, de cada aluno, dirigida à pesquisadora, abordando o tempo de convívio do grupo.