

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO
NOS DADOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA:
UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA PROSÓDIA**

ANA PAULA NOBRE DA CUNHA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas
2004

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

**A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO
NOS DADOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA:
UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA PROSÓDIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE – UFPel, como requisito para obtenção do título de Mestre.
Mestranda: Ana Paula Nobre da Cunha.
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda.
Linha de pesquisa – Formação docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento.

Pelotas
2004

Dedico a Ricardo
meu amigo e meu marido
que sempre acreditou em mim
e me mostrou que a vida só tem sentido
quando temos um sonho e acreditamos que é possível realizá-lo

Dedico, também, a Ana Ruth
orientadora e amiga
que me guiou na construção de novos conhecimentos
e me apoiou em cada dificuldade
com paciência, carinho e sabedoria

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente

a meus pais Carlos e Yolanda

a meus irmãos, cunhados e sobrinhos

a Maria, Esmeralda, Jaciara e Shirley

pelas mais diversas formas de apoio que me dispensaram
e que tornaram possível a realização deste trabalho

Agradeço, também,

aos professores da banca avaliadora
Carmem Lúcia Matzenauer (UCPel)
Luiz Carlos da Silva Schwindt (UFRGS)
Magda Floriana Damiani (UFPel)
pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões dadas
para o aprimoramento desta pesquisa

aos colegas do Curso de Mestrado, em especial,
Cláudia Rombaldi, Marisa, Cláudia Boéssio, Marco,
Lígia, Ariadne, Arlete e Iara,
pela amizade, sugestões e incentivo

às bolsistas, Michele e Sabrina,
pela disponibilidade e atenção dispensadas

aos meus antigos professores, hoje amigos,
do Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas,
em especial a Nóris, pela revisão deste trabalho,
e Isabella, pela revisão do “résumé”

à Universidade Federal de Pelotas, em especial à Faculdade de Educação,
através da coordenação e dos professores do Programa de Pós-Graduação,
pela oportunidade e facilidade oferecidas para a execução deste trabalho

à Escola Municipal Bibiano Almeida e ao Colégio Santa Margarida
aos informantes que fazem parte do Banco de Dados

a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 SOBRE CHOMSKY E PIAGET	20
2.1.1 O programa gerativista de Chomsky	20
2.1.2 O programa construtivista de Piaget	22
2.1.3 Algumas convergências e divergências entre o programa de Chomsky e o de Piaget	25
2.2 SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA	27
2.2.1 O papel do sujeito no processo de aquisição da escrita	27
2.2.2 A relação entre a linguagem oral e a aquisição da escrita	29
2.2.2.1 A segmentação da escrita	31
2.2.2.1.1 As diferentes noções de “palavra”	33
2.2.3 Considerações finais sobre a aquisição da escrita	36
2.3 SOBRE A PROSÓDIA	37
2.3.1 A fonologia prosódica	39
2.3.1.1 A hierarquia prosódica	40
2.3.1.1.1 A sílaba	41
2.3.1.1.2 O pé métrico	46
2.3.1.1.3 A palavra fonológica	48
2.3.1.1.4 O grupo clítico	49
2.3.1.1.5 A frase fonológica	52
2.3.1.1.6 A frase entonacional	54
2.3.1.1.7 O enunciado	54

3. METODOLOGIA	56
3.1 Descrição geral da metodologia	56
3.2 Os sujeitos	57
3.3 Os textos	58
3.3.1 Coleta dos textos	59
3.4 Variáveis analisadas	60
3.4.1 Variáveis dependentes	60
3.4.1.1 Hipossegmentação	60
3.4.1.2 Hipersegmentação	61
3.4.2 Variáveis independentes lingüísticas.....	62
3.4.2.1 Tipo de palavra	62
3.4.2.2 Tipo de sílaba	63
3.4.2.3 Tonicidade	64
3.4.3 Variáveis independentes extra-lingüísticas	64
3.4.3.1 Tipo de escola	64
3.4.3.2 Série	65
3.5 Procedimentos para a descrição e a análise dos dados	65
 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	 68
4.1 Descrição dos dados	68
a) Informante A – escola pública	70
b) Informante B – escola pública	74
c) Informante C – escola pública	76
d) Informante D – escola pública	78
e) Informante E – escola pública	82
f) Informante F – escola particular	85
g) Informante G – escola particular	87
h) Informante H – escola particular	89
i) Informante I – escola particular	91
j) Informante J – escola particular	93

4.2	Análise dos dados	95
4.2.1	Hipossegmentações	95
4.2.2	Hipersegmentações	106
4.2.3	Hipossegmentações e hipersegmentações em uma mesma seqüência	111
4.2.4	Tipo de escola	112
4.2.5	Série	113
5.	CONCLUSÕES	115
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

Lista de Quadros

QUADRO 1 – Coletas executadas e comparecimento dos informantes	69
QUADRO 2 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante A	70
QUADRO 3 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante B	74
QUADRO 4 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante C	76
QUADRO 5 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante D	78
QUADRO 6 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante E	82
QUADRO 7 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante F	85
QUADRO 8 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante G	87
QUADRO 9 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante H	89
QUADRO 10 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante I	91
QUADRO 11 – Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante J	93

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de descrever e analisar fatos de aquisição da escrita, especificamente, aqueles relacionados à segmentação de palavras, a fim de que se verifique a influência dos constituintes prosódicos – conforme definidos por Nespor e Vogel (1986) – nos casos de hipo e hipersegmentação.

O estudo baseia-se na análise de textos produzidos por dez crianças – cinco de uma escola pública e cinco de uma particular – ao longo das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As produções escritas pertencem ao Banco de Textos de Aquisição da Escrita (FaE – UFPel) e somam um total de setenta e quatro textos.

Os resultados mostraram que os erros cometidos pelas crianças são capazes de revelar aspectos do conhecimento lingüístico e, especialmente, do conhecimento acerca da fonologia da língua responsáveis pela incidência das segmentações não-convencionais. Verificou-se que os casos de hipossegmentação ocorrem em maior quantidade do que os de hipersegmentação, confirmando a idéia segundo a qual é mais comum, no início do processo de aquisição da escrita, a criança entender a palavra como uma frase fonológica. Também se pôde constatar que o tipo de palavra, o tipo de sílaba e a tonicidade têm influência nos processos de segmentação não-convencional, bem como, as variáveis extra-lingüísticas, série e tipo de escola. Por fim, esta pesquisa mostrou-se relevante porque explicita as relações existentes entre dois campos do conhecimento, a saber, a lingüística e a pedagogia.

Palavras-chave: aquisição da escrita, hipo e hipersegmentação, prosódia, ensino-aprendizagem

Fonte: CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme but la description et l'explication des faits de l'acquisition de l'écriture, spécifiquement ceux qui ont des rapports avec la segmentation de mots, à fin de vérifier l'influence des constituants prosodiques – selon la définition de Nespor & Vogel (1986) – dans les cas d'hypo et hypersegmentation.

Cette étude est fondée sur l'analyse de textes écrits par dix enfants – cinq d'une école publique et cinq d'une école particulière – pendant les quatre premières années de l'école élémentaire. Ces productions écrites font partie d'une Banque de Textes d'Acquisition de l'Écriture (FaE – UFPel), totalisant soixante-quatorze textes.

Les résultats ont révélé que les fautes des enfants sont capables de montrer les aspects de la connaissance linguistique et, en spécial, de la connaissance qu'ils ont à propos de la phonologie de leur langue responsables par les cas de segmentations irrégulières. On a vérifié que les cas d'hyposegmentation sont beaucoup plus nombreux que les cas d'hypersegmentation, ce qui confirme l'idée selon laquelle, au début du processus de l'acquisition de l'écriture, l'enfant comprend le mot comme une phrase phonologique. En ce qui concerne le type de mot, le type de syllabe et la tonicité, on peut dire qu'ils interviennent dans le processus de segmentation irrégulière, ainsi que, le type d'école et l'année scolaire. À la fin, on peut dire que cette recherche est importante parce qu'elle montre les relations qui existent entre deux domaines scientifiques, à savoir, la linguistique et la pédagogie.

Mots-clés: acquisition de l'écriture, hypo et hypersegmentation, prosodie, enseignement-apprentissage.

Fonte: CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu devido a um grande interesse da pesquisadora nas áreas da educação e da lingüística. Mais especificamente, por acreditar que um melhor desempenho do professor de língua materna, em especial das séries iniciais, na sua prática cotidiana, esteja estreitamente relacionado com as descobertas decorrentes dos estudos científicos da lingüística.

Através de uma pesquisa exploratória, foram analisados textos produzidos por crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, tanto de uma escola pública quanto de uma escola particular, com a intenção de observar quais os processos de aquisição da escrita eram mais evidentes nos textos infantis. Entre outros aspectos, os textos mostravam, com freqüência, dúvidas quanto à segmentação de palavras, originando casos de hipersegmentação – alocação de espaços no interior da palavra – e hipossegmentação – ausência de espaço nas fronteiras entre palavras –, como mostram os exemplos abaixo tirados de textos dos alunos:

- | | | | |
|----------------------|---|-----------------------------------|---------------------|
| • <i>se chamava</i> | → | <i><u>se</u>chamava</i> | } hipossegmentações |
| • <i>muito longe</i> | → | <i>mu<u>ito</u>longe</i> | |
| • <i>Chico Bento</i> | → | <i>Chic<u>o</u>bento</i> | |
| • <i>encontrou</i> | → | <i><u>em</u> controu</i> | } hipersegmentações |
| • <i>amanheceu</i> | → | <i>aman<u>he</u> seu</i> | |
| • <i>chapeuzinho</i> | → | <i>chape<u>u</u> <u>sin</u>ho</i> | |

A observação de ocorrências desse tipo levou a pesquisadora à supor que as crianças passam por uma fase de experimentação quanto à segmentação das palavras. Elas sabem que a escrita deve ser segmentada, mas não têm a certeza exata de onde isso deve ocorrer. Esse fato gerou o interesse na investigação

sobre como acontecem essas segmentações e sobre o modo como o conhecimento fonológico influenciaria a aquisição da escrita.

Olhar atentamente a produção de textos infantis é o primeiro passo para uma investigação mais minuciosa de como a aquisição da escrita se processa. Em Abaurre (1990, p.2), pode-se ler que “as primeiras tentativas de escrita (da criança) constituem-se em espaço privilegiado para se indagar a respeito das referências que se escondem por trás das escolhas infantis”.

É importante ressaltar que as representações que as crianças fazem da escrita são variáveis tanto de criança para criança, quanto para uma mesma criança dentro de um mesmo texto. Isso mostra, justamente, que este é um período de experimentação, no qual a própria escrita também serve como objeto de análise para a criança, confirmando o que diz Abaurre (1991, p.205):

às vezes *em um mesmo texto*, critérios de segmentação aparentemente conflitantes são freqüentemente usados por uma mesma criança, o que parece indicar que as crianças podem explorar critérios conflitantes de forma mais ou menos simultânea, na tentativa de atribuírem sentido ao sistema convencional da linguagem escrita. [...] a elaboração de um texto escrito delimita, para a criança, um espaço particular de solução de problemas, onde ela será chamada a (re)construir a linguagem através de sua transposição para a forma de representação escrita.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal descrever os dados de segmentação não-convencional encontrados em textos de crianças das séries iniciais. Através desses dados, poderão ser analisadas as dúvidas sobre segmentação da escrita pelas quais a criança passa no seu processo de aquisição e, principalmente, demonstrada a relação entre a aquisição da língua escrita pela criança e a influência dos constituintes prosódicos¹ presentes nessa escrita.

1. Seguindo o modelo de Nespor e Vogel (1986), de acordo com sua ordem hierárquica de maior para menor, os constituintes prosódicos são: enunciado, frase entonacional, frase fonológica, grupo clítico, palavra fonológica, pé e sílaba. Esses constituintes estão descritos na Fundamentação Teórica deste trabalho.

No que diz respeito à aquisição da língua oral, em especial da fonologia, existem inúmeras e aprofundadas pesquisas em diversas áreas: Lamprecht (1990), Matzenauer (1990), Miranda (1996), Rangel (1998), Mezzomo (1999), Bonilha (2000), entre outras. No entanto, a quantidade de trabalhos relacionados à aquisição da escrita é bem menor, principalmente levando-se em conta os aspectos prosódicos da língua. Nessa área, pode-se citar como referência os trabalhos de Abaurre (1987, 1990, 1991, 1999). Nos estudos de aquisição da escrita encontram-se, mais especificamente, pesquisas relacionadas à ortografia (“erros” ortográficos) – Morais (1995), Cagliari (1999), Tessari (2002), entre outros – ou à escrita enquanto texto portador de significados – Franchi (1988), Smolka (1993), entre outros. Estudos que relacionem diretamente a aquisição da escrita com a fonologia prosódica são muito escassos².

A criança, quando entra para a escola, já domina a linguagem oral, e o que lhe será apresentado como desafio é o domínio da linguagem escrita. Sabe-se que, mesmo de maneira informal, a criança está imersa num mundo de escrita e que, mesmo sem dominá-lo, já o conhece. O cotidiano oferece ao olhar das crianças toda uma gama de informações escritas, tais como textos, cartazes, propagandas, *out-doors*, rótulos de produtos, etc. Segundo Scliar-Cabral (2003), pode-se afirmar que, em função dessa variada carga de informações visuais, a criança já possui algumas concepções em relação à escrita, tanto no que se refere ao seu sentido quanto à sua forma. Abaurre (1987, p.141) afirma, em relação à representação que a criança faz do objeto escrito, que “*todas as crianças representam já a escrita como algo diferente de uma mera transcrição da fala*”.

O estudo dos textos selecionados na pesquisa exploratória mostrou uma incidência muito maior de casos de hipossegmentação do que de hipersegmentação, em particular nos textos das crianças de 1ª e 2ª séries. Assim, embora a criança tenha uma consciência latente de que a escrita não é igual à

2. Atualmente, desenvolvem-se algumas pesquisas nessa área, na UNESP/Marília, sob a orientação do prof. Dr. Lourenço Chacon.

fala, parece legítimo afirmar que as suas primeiras tentativas em dominar a escrita estariam profundamente influenciadas pelo seu conhecimento prévio de linguagem que é a língua falada. Em um texto posterior ao citado no parágrafo acima, Abaurre (1991, p.210) admite, em relação à representação que a criança faz da escrita, na sua fase bem inicial, que “elas podem estar trabalhando com a hipótese de que o que percebem como um fluxo contínuo e não segmentado de fala deve, como tal, ser representado na escrita”, justificando, dessa forma, os dados encontrados nos textos analisados.

Ferreiro e Pontecorvo (1996, p.64) afirmam que “a escrita das crianças parte de formas unidas (em geral, segundo critérios gráficos e sintáticos) e evolui para uma segmentação cada vez mais completa.” Esse processo de segmentação de elementos maiores para menores direciona este trabalho a uma análise dos constituintes prosódicos descritos pela fonologia e estudados na aquisição da fala.

Com base nessas observações, este trabalho tem como objetivos:

- a) descrever os processos de segmentações não-convencionais encontrados nos textos infantis;
- b) analisar a influência dos constituintes prosódicos na aquisição da língua escrita;
- c) verificar, por intermédio da variável “escola”, se o conhecimento prévio de forma de palavra intervém na segmentação da escrita;
- d) verificar, com base na variável “série”, se o contato prolongado com a escrita interfere nos processos de segmentação;

- e) contribuir para a ação pedagógica de professores das séries iniciais na construção do processo de ensino-aprendizagem da produção escrita do português brasileiro³.

Para tanto, esta análise partirá de algumas hipóteses:

- a) o texto infantil, produzido de maneira espontânea, é capaz de revelar aspectos do conhecimento da criança a respeito da fonologia da sua língua;
- b) as segmentações não-convencionais na escrita inicial sofrem a influência da hierarquia prosódica, ou seja, a criança vê a escrita como um enunciado⁴ único e aos poucos vai segmentando-a em constituintes menores; esse fato gera uma tendência maior ao aparecimento de casos de hipo do que de hipersegmentação;
- c) as crianças de escola pública, cujos pais possuem um nível de escolarização mais baixo, apresentam mais casos de segmentações não-convencionais do que as crianças de escola particular, cujos pais possuem um nível de escolarização mais alto; portanto, o conhecimento prévio que a criança tem da forma da palavra, advindo do maior contato com a escrita, pode interferir nas escolhas de onde segmentar as palavras;
- d) a escrita é um processo de aprendizagem progressiva e, por isso, quanto mais adiantada a série, menos ocorrências de segmentações não-convencionais aparecerão;

Além deste capítulo 1– *introdução* – este trabalho é composto por mais cinco capítulos, os quais poderão estar divididos em seções e subseções. Na

3. Este objetivo parte da suposição que o professor das séries iniciais, que conhece o funcionamento da língua e os processos envolvidos na aquisição da escrita, pode organizar melhor a sua prática de sala de aula. Essa suposição não se configura como hipótese porque, neste trabalho, não há condições para que seja testada.

4. A palavra “enunciado”, neste caso, está sendo usada no sentido de unidades maiores do que uma palavra.

introdução é feito um breve relato sobre as motivações que deram origem a esta pesquisa, seu tema, objetivos e hipóteses.

No capítulo 2 – *fundamentação teórica* – são abordados alguns autores e teorias que serviram como referencial teórico na condução deste trabalho. Esse capítulo está distribuído em três seções principais: a primeira traz uma explanação sobre o programa gerativista de Chomsky e o programa construtivista de Piaget, traçando algumas convergências e divergências entre ambos; a segunda seção trata da aquisição da língua escrita, considerando-se o papel do sujeito nesse processo e a relação existente entre a linguagem oral e a aquisição da escrita; a terceira e última seção aborda aspectos da prosódia, em especial da fonologia prosódica e sua hierarquia conforme proposto por Nespor e Vogel (1986).

O capítulo 3 – *metodologia* – apresenta todos os procedimentos empregados nesta pesquisa, incluindo os critérios de escolha dos textos e dos sujeitos, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os procedimentos adotados para a descrição e análise dos dados bem como as variáveis controladas no estudo.

O capítulo 4 – *descrição e análise dos dados* – está dividido em duas partes: a primeira apresenta uma descrição detalhada dos dados extraídos dos textos de cada informante, e a segunda parte apresenta suas respectivas análises.

O capítulo 5 – *conclusões* – apresenta considerações finais sobre os dados analisados, focalizando, especialmente, a influência da hierarquia prosódica na segmentação da escrita e a importância desta pesquisa para a construção do processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão destacados alguns conceitos teóricos relacionados à aquisição da linguagem e à aprendizagem, em especial, no que diz respeito à aquisição da língua escrita e aos aspectos centrais da fonologia prosódica.

Embora esta pesquisa tenha como objetivo principal descrever processos característicos da aquisição da escrita, compreende-se que serão necessárias algumas considerações sobre a aquisição da linguagem oral e sobre os processos de aprendizagem, as quais servirão como suporte para as análises e as discussões sobre a escrita. Dessa forma, tópicos da Teoria da Linguagem de Noam Chomsky e da Teoria da Aprendizagem de Jean Piaget, a primeira de caráter *inatista* e a segunda *construtivista*, integrarão este capítulo.

Ao lançar mão desses dois modelos teóricos para o desenvolvimento deste trabalho, espera-se que cada um ocupe a posição que lhe é devida, pois são teorias distintas, mas que se relacionam e se complementam quando se quer estudar fenômenos relacionados à linguagem escrita e sua aquisição. A Fonologia Prosódica, utilizada como um dos fundamentos desta pesquisa, é um modelo teórico de base gerativista que procura dar conta de fenômenos rítmicos e entonacionais da linguagem oral e, nesta pesquisa, serve como um dos pontos de partida para o estudo da aquisição da língua escrita. No entanto, o estudo específico da aquisição da escrita, visto como uma capacidade cognitiva do sujeito, está diretamente ligado às teorias de aprendizagem, em especial, ao construtivismo piagetiano.

Embora existam, entre as teorias propostas por Chomsky e Piaget, alguns pontos de convergência, a primeira preocupa-se exclusivamente em explicar a capacidade de linguagem específica dos seres humanos, considerando-a como

um “órgão mental”¹, enquanto a segunda diz respeito aos processos de aprendizagem em geral, dentre os quais se pode enquadrar a aquisição da escrita. Em relação à linguagem especificamente, os construtivistas, segundo Piattelli-Palmarini (1978, p.193), “aplicam-se a estudar as propriedades lingüísticas que possuem fundamentos comuns com outros domínios cognitivos”, já os inatistas “procuram cercear as estruturas lingüísticas próprias à espécie humana [...] que não têm contrapartida em parte alguma no conjunto das capacidades cognitivas”.

2.1 SOBRE CHOMSKY E PIAGET²

2.1.1 O programa gerativista de Chomsky

O programa científico de pesquisa em lingüística de Noam Chomsky está fundamentado na noção clássica do racionalismo que tem como pressuposto não atribuir qualquer estrutura *intrínseca* ao ambiente. Dessa forma, toda e qualquer estrutura ligada à percepção não pode ser extraída do ambiente, mas *imposta* a ele pelo organismo. “As leis desta ordem são concebidas como relativas à espécie, invariáveis através das épocas, dos indivíduos e das culturas.” (PIATELLI-PALMARINI, 1978, p.19). O programa racionalista propõe um exaustivo e exigente estudo da estrutura interna de um sujeito universal, do qual surge o “locutor ideal”³ estudado por Chomsky.

-
1. “Órgão mental” é uma metáfora usada por Chomsky (1978c, p.123): “Penso que na medida em que falamos por metáforas, esta é melhor do que as utilizadas antes (é evidente que não um órgão no sentido em que se poderia delimitar fisicamente). Mas julgo que o crescimento (*growth*) desta capacidade tem as características gerais dos órgãos.”
 2. Esta seção está fundamentada em um debate ocorrido entre Chomsky e Piaget, na Abadia de Royamont (França), em 1975. As falas desse debate foram transcritas literalmente e compõem, juntamente com textos de outros teóricos, o livro organizado por Piattelli-Palmarini: “Teorias da Linguagem, teorias da aprendizagem”, referido na bibliografia desta pesquisa.
 3. “Locutor ideal” assim como “língua homogênea” são construtos teóricos da proposta gerativista. Para Chomsky (1965), na sua perspectiva racionalista, a idealização é necessária para o desenvolvimento da ciência da linguagem.

Chomsky (1978) não nega que a cultura, as interações sociais e uma dimensão emocional, entre outros fatores, sejam importantes para a linguagem e o conhecimento, mas o problema principal por ele colocado é o de descobrir a estrutura do sujeito universal abstrato. Essa estrutura poderá ser revelada pelo meio, mas jamais imposta por ele sobre o sistema interno do sujeito. Sendo assim, tem-se como núcleo central ou “núcleo duro” da lingüística gerativa a idéia de que “toda a estrutura surge do interior”, ou seja, é inata ao sujeito.

Para Chomsky (1978), falando metaforicamente, a natureza da linguagem deveria ser tratada como se trataria o problema de um órgão físico do corpo, considerando-se, pois, o processo de maturação progressiva de uma estrutura especializada a que este órgão estaria sujeito. Essa visão da linguagem liga, definitivamente, o seu desenvolvimento ao desenvolvimento genético, mesmo que algumas condições externas sejam necessárias para que isso aconteça.

Considerando-se que a espécie humana é uma só, Chomsky (1978) afirma que todos possuem aquilo a que chama de um estado inicial (S_0), ou seja, um estado anterior à experiência, próprio da espécie. Especificamente no domínio da linguagem, o indivíduo passa por uma série de estados até atingir um estado estacionário (S_S), que se modifica muito pouco e que parece ser invariavelmente atingido na puberdade. Reafirmadas essas duas idéias – inatismo e maturação – em relação à linguagem, a questão relevante para Chomsky (1978c, p.165) é “qual é a natureza do estado estacionário atingido e qual deve ter sido o caráter do estado inicial para que este estado estacionário seja atingido, tendo em conta a natureza da experiência vivida”. Ele mesmo responde que “a experiência é necessária para atingir o estado estacionário, e podemos então considerar o estado inicial como sendo, de fato, uma função que aplica (map)⁴ a experiência sobre o estado estacionário.”

4. (map) significa, segundo Chomsky (1978), *mapping function* ou “função de projeção” que é o processo através do qual se realiza o trajeto entre o estado inicial S_0 e o estado final S_S . (nota da autora)

O estado inicial, ou núcleo fixo, que é uma estrutura interna inata, ao qual Chomsky denomina *gramática universal* (GU), é um conceito basilar da teoria gerativista. A gramática universal é, por definição, “invariante em relação aos indivíduos, às diferentes línguas, às mudanças culturais. A sua natureza profunda reenvia-nos [...] para as estruturas neuróticas⁵ próprias da espécie humana.” (PIATELLI-PALMARINI, 1978, p.40). Para Chomsky, a questão fundamental continua sendo: a quais gramáticas universais se poderia chegar partindo de universais lingüísticos que se deveriam poder isolar empiricamente?

2.1.2 O programa construtivista de Piaget

O programa piagetiano de uma psicologia do desenvolvimento está fundamentado no tema ou noção de *equilíbrio*, que é o centro de todos os outros temas – adaptação, assimilação, homeostasia ou auto-regulação – que envolvem esta teoria. Essa noção de equilíbrio gerou a seguinte hipótese levantada por Piaget (1978b, p.23): “a vida é essencialmente auto-regulação”.

O núcleo central ou “núcleo duro” desse programa explica-se, segundo Piatelli-Palmarini (1978, p.23), através das próprias palavras de Piaget em seu ensaio *Biologie et Connaissance*⁶ quando ele diz que:

Os processos cognitivos aparecem então, simultaneamente, como a resultante da auto-regulação orgânica cujos mecanismos essenciais refletem, e como os órgãos mais diferenciados desta regulação no seio das interações com o exterior, de tal maneira que acabam, com o homem, por estender estas ao universo inteiro.

Para Piaget, a partir de elementos que estão presentes no ambiente, o organismo passa a incorporar em seu benefício, tanto os *esquemas de regulação*, quanto as *estruturas concretas* que os materializam. Isso ocorre por intermédio de uma cadeia de operações chamadas *assimilação*, *reorganização*, *acomodação*.

5. O termo “neuróticas” está literalmente transcrito do texto original em português europeu. (nota da autora)
 6. PIAGET, Jean. **Biologie et Connaissance**. Paris, Gallimard, col. “Idées”, 1967, p.49.

Ou seja, de acordo com sua teoria, é possível existir transferência de estrutura do meio para o organismo.

Piaget (1978) afirma que somente o funcionamento da inteligência é hereditário e desenvolve suas estruturas através de uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos, descartando, assim, qualquer possibilidade da existência de uma estrutura cognitiva inata ou *a priori*. Desse pensamento resulta a idéia de *construtivismo*, segundo o qual o conhecimento é fruto de elaborações contínuas de operações e de novas estruturas.

Embora Piaget (1978) critique o empirismo, ele não nega a importância do papel da experimentação; sua crítica dirige-se à forma como é feita a interpretação da experiência. Segundo explicações dadas pelo próprio autor, o conhecimento não surge apenas da percepção:

O conhecimento procede, pois, da ação e toda a ação que se repita ou se generalize por aplicação a novos objetos engendra, por isso mesmo, um “esquema”, quer dizer, uma espécie de conceito prático. A ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento não é, pois, uma simples “associação” entre objetos, porque esta noção negligencia a parte de atividade devida ao sujeito, mas é a “assimilação” dos objetos a esquemas deste sujeito. [...] quando os objetos são assimilados aos esquemas de ação, há obrigação de uma “acomodação” às particularidades destes objetos. [...] a acomodação não existe no estado “puro” ou isolado, já que é sempre a acomodação de um esquema de assimilação: portanto, é esta que continua a ser o motor do ato cognitivo. (PIAGET, 1978b, p.51-52)

Piaget (1978) afirma a existência da *auto-regulação*, um mecanismo tão geral como a hereditariedade, e considera que, em uma certa medida, a auto-regulação dirige a hereditariedade. Segundo o autor, a auto-regulação é um mecanismo “que desempenha um papel a todos os níveis, desde o genoma, e um papel tanto mais importante quanto mais nos aproximamos dos níveis superiores e do comportamento.” (PIAGET, 1978b, p.58)

A auto-regulação tem atuações diferentes no domínio do organismo e no domínio dos comportamentos. No primeiro, limita-se a conservar, em geral, um certo estado de equilíbrio, enquanto que no segundo conduz incessantemente o

organismo, ou o sujeito, se for um comportamento cognitivo, a novas ultrapassagens. A conservação é o principal aspecto para o equilíbrio fisiológico porque este não precisa variar, enquanto na área do comportamento dois objetivos são perseguidos: a extensão do meio e o reforço dos poderes do organismo sobre este meio. Assim, Piaget (1978c, p.98) conclui que:

Uma auto-regulação, que é, ao mesmo tempo, capaz de conservar o passado e de se ultrapassar sem cessar por esta dupla finalidade de uma extensão do meio e do reforço dos poderes, parece-me, no que respeita aos comportamentos e aos processos cognitivos, um mecanismo muito mais fundamental que a própria hereditariedade.

Segundo Inhelder (1978), Piaget não estuda especificamente a linguagem, considera-a apenas como um dos elementos de um feixe de manifestações que fazem parte da função semiótica⁷. A linguagem é, portanto, parte de uma organização cognitiva mais geral que tem suas raízes mergulhadas “na ação e em mecanismos sensório-motores mais profundos do que o fato lingüístico”. Segundo Piaget (1978d, p.242):

A função simbólica ou semiótica constitui-se durante o decorrer do segundo ano e parece-me de grande importância para o nosso problema. A linguagem é um caso particular dela, naturalmente, mas não deixa de ser um caso particular, particularmente importante, não o nego, mas um caso particular no conjunto das manifestações de função simbólica.

Dessa forma, a linguagem é apenas mais uma ação cognitiva e, como tal, proveniente de uma construção progressiva, partindo de formas evolutivas de embriogênese biológica até o pensamento científico contemporâneo. Segundo Inhelder (1978, p.196), “o que é inato para Piaget é uma capacidade geral de recombinar os níveis sucessivos de uma organização cognitiva cada vez mais avançada”.

7. “A esta função semiótica, ou simbólica, Piaget atribui as seguintes características: a possibilidade de ser integrada com esquemas de assimilação próprios ao nível sensório-motor (os esquemas simbólicos podem imbricar-se numa lógica puramente ‘ativa’), a imitação (concebida como uma repetição intencional e adequada do comportamento dos objetos, mediante movimentos corporais), a imitação interiorizada (que engendra imagens interiores e representações mentais), o jogo evocador e a imitação diferida (repetições dos esquemas na ausência do objeto correspondente).” (PIATELLI-PALMARINI, 1978, p.239).

Piaget (1978) acredita que exista uma razão para o sincronismo entre o surgimento da inteligência sensório-motora e a formação da linguagem, pois esta surge da função simbólica que é um derivado necessário da inteligência sensório-motora. Dessa forma, a inteligência não pode ser considerada como um produto da linguagem, mas sim o contrário, a linguagem é um produto da inteligência.

2.1.3 *Algumas convergências e divergências entre o programa de Chomsky e o de Piaget*

Apesar da existência de opiniões controversas quanto à aproximação desses dois programas, Piaget (1978c, p.93) afirma concordar com três aspectos essenciais da obra de Chomsky: 1^o) “a linguagem é um produto da inteligência ou da razão e não de uma aprendizagem, no sentido behaviorista do termo”; 2^o) “esta origem racional da linguagem supõe a existência de um núcleo fixo necessário para a elaboração de todas as línguas”; 3^o) existe um construtivismo parcial nos trabalhos de Chomsky no que diz respeito às gramáticas transformacionais. Em relação a esses aspectos de convergência diz Piaget (1978c, p.93):

Estes pontos são tão essenciais e fundamentais que a questão de hereditariedade ou inatismo da linguagem me parecem muito secundárias. [...] Penso, pois, que existe acordo sobre o essencial, e não vejo nenhum conflito importante entre a lingüística de Chomsky e a minha própria psicologia. Posso até dizer que, nos pontos que dizem respeito às relações entre a linguagem e o pensamento, me considero simétrico de Chomsky.

Mesmo havendo esses pontos de convergência entre os dois programas, as divergências existem, principalmente em relação ao “núcleo fixo” ou estado inicial S_0 . Segundo Cellerier (1978, p.114), tanto Chomsky quanto Piaget admitem que exista um “estado inicial S_0 geneticamente determinado”, não vazio, um estado final estacionário S_s relativamente estável e, entre esses dois, uma sequência de estados intermediários, Chomsky e Piaget também concordam que uma parte do conteúdo desses estados é adquirida e não inata. Como resultado dessa concordância, surge a questão clássica sobre o núcleo fixo: que parte

deste conteúdo é inata e que parte é adquirida? A partir dessa pergunta surgem importantes divergências entre os dois programas teóricos.

Na concepção de Chomsky, segundo Cellerier (1978, p.115):

S₀ contém principalmente características abstratas: “universais formais, condições sobre a natureza e o funcionamento do sistema de regras e de princípios que constituem a nossa representação de um domínio cognitivo”, e S₀ contém também “universais substanciais, elementos fixos que entram nas gramáticas particulares”.

Na concepção de Piaget, segundo Cellerier (1978, p.115):

a forma inicial da inteligência, inteligência sensório-motora ou prática, desenvolve-se a partir de um núcleo de programas de ação sensório-motores inatos e pré-adaptados. Estes programas, diz Piaget, organizam, coordenam as ações e as percepções particulares que são adaptadas ao conteúdo específico do ambiente no qual operam. Estes elementos particulares contêm o conhecimento deste conteúdo específico.

O que diferencia basicamente as posições de Chomsky e Piaget quanto ao núcleo fixo é que para o primeiro importa saber a especificidade desse núcleo e não como atingiu a fixidez, enquanto para o segundo o que importa é justificar a estabilidade do núcleo fixo em termos de mecanismos auto-reguladores. Chomsky busca a caracterização de um núcleo específico partindo dos conhecimentos das línguas naturais; “este conhecimento deve permitir, de volta, compreender o que torna possível este núcleo” (MEHLER, 1978, p.484). Para Piaget, o que tem maior importância sempre é o que está “por vir”, conseqüentemente, “mesmo que fosse possível demonstrar-lhe a existência do núcleo fixo, nada, segundo ele, se modificaria, transformando-se a questão imediatamente em: como se tornou nisso?” (MEHLER, 1978, p.484).

2.2 SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

2.2.1 *O papel do sujeito no processo de aquisição da escrita*

Considerando-se o processo de aquisição da língua escrita como um processo de aquisição de conhecimento, são necessárias algumas reflexões sobre a teoria de Piaget.

Segundo Piaget (1972), o conhecimento não nasce com o indivíduo; o que lhe é inato é a capacidade de conhecer, de aprender, de desenvolver qualquer área do conhecimento. Por causa dessa capacidade inata e através da ação do sujeito sobre o objeto é que o indivíduo constrói o seu conhecimento. Sendo esse conhecimento resultado de uma construção, jamais será absoluto, pois se encontra em um processo de elaboração contínua.

O “sujeito cognoscente” da teoria piagetiana se revela no processo de aquisição da língua escrita. Esse sujeito descrito por Piaget é aquele que não espera que alguém lhe transmita o conhecimento, ele aprende por intermédio de suas ações sobre os objetos do mundo que o cerca. Fazendo isso, constrói suas próprias categorias de pensamento enquanto organiza seu mundo.

No presente trabalho, o sujeito cognoscente é a criança em fase de aquisição da escrita, e o objeto de conhecimento é a língua escrita. A criança aqui estudada é aquela que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.24):

procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. [...] aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

A aprendizagem acontece, segundo a teoria piagetiana, por intermédio de um processo de equilíbrio, no qual estão envolvidos esquemas de assimilação, reorganização e acomodação que o sujeito possui. Todo estímulo externo recebido pela criança será transformado de acordo com seus “esquemas de

assimilação”, será reorganizado e acomodado na busca de uma equilíbrio entre o novo e o já existente, o que torna o processo de aprendizagem subjetivo, sendo a criança o centro desse processo.

O sujeito da aprendizagem não espera por instruções para começar a interagir com o seu entorno. A criança, quando entra para a escola, já possui uma série de concepções sobre a língua escrita, pois o mundo está carregado de informações escritas com as quais ela se relaciona o tempo todo. No entanto, é no ambiente escolar que ela vai testar suas hipóteses sobre a língua escrita e adquiri-la de forma mais estruturada.

Segundo Piaget (1978), a aquisição do conhecimento não acontece de maneira linear, ou seja, um passo depois do outro, ela se efetua de forma global, através de grandes reestruturações. Durante esse processo de reestruturação muitas vezes chega-se a um resultado “errôneo”, no entanto, o processo como um todo é sempre “construtivo”.

A idéia de “erro construtivo”, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), é de fundamental importância para o processo de aprendizagem. Particularmente no que se refere à aquisição da língua escrita, pode-se observar, através dos tipos de “erros” cometidos pela criança, os processos pelos quais ela está passando para adquirir a escrita. Para o professor, é fundamental saber quais etapas são mais facilmente superáveis e quais causam maiores dificuldades nessa aquisição, podendo, até mesmo, transformarem-se em problemas permanentes nas produções escritas do aluno.

Segundo a teoria piagetiana, o objeto do conhecimento só está compreendido quando o sujeito é capaz de reconstruí-lo, quando tiver entendido quais são suas leis de composição. A criança só terá efetivamente adquirido a escrita no momento em que for capaz de manuseá-la nas suas mais variadas possibilidades, não a associando mais diretamente à língua falada, mas utilizando-a como um objeto único, independente, que pode ser construído e

reconstruído a cada momento, de acordo com suas próprias características e regras de composição.

Assim como Piaget, Vigotski (2000) também afirma que o sujeito é ativo no processo de aquisição do conhecimento. Para este autor o indivíduo adquire o conhecimento através da sua inserção na vida social e cultural do ambiente em que vive. Isso ocorre através de relações interpessoais (interpsicológicas) que se transformam em relações internas (intrapsicológicas).

No entanto, esses dois autores divergem quanto ao modo como ocorre a internalização do conhecimento. Enquanto Piaget diz que o conhecimento surge diretamente da ação do sujeito sobre o objeto, Vigotski afirma que o processo do conhecimento necessita de uma mediação entre o sujeito e o objeto, ou seja, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.

De acordo com essa afirmação de Vigotski, pode-se dizer que os momentos de experimentação, de “erros” e “acertos”, são extremamente importantes para o progresso do conhecimento da criança. Esses momentos devem ser detectados pelo professor para que ele possa efetivamente ajudar o aluno, pois o papel da intervenção pedagógica é o de uma relação mediadora entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento.

2.2.2 A relação entre a linguagem oral e a aquisição da escrita

Embora se tenha dito que, no começo da aquisição da escrita, a linguagem oral serve de referencial para a criança, não se pode ignorar que o desenvolvimento da fala é diferente do desenvolvimento da escrita. A escrita exige um nível de abstração por parte da criança muito maior do que a fala. Segundo Vigotski (2000, p.123):

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral.

A linguagem oral é uma capacidade inata do ser humano e se desenvolve naturalmente na criança, além do que a fala tem uma função prática de comunicação, enquanto que a escrita possui um interlocutor imaginário ou ausente.

A fase de aquisição da escrita deve ser acompanhada pelo professor com muita atenção, pois ela é um marco no desenvolvimento da criança. Conforme Vigotski (2000, p.124) “a escrita exige um trabalho consciente” tanto no que se refere à construção da forma escrita (da gramática), como à construção do significado do texto (da semântica). Ao adquirir consciência da produção escrita, a criança também eleva o seu nível de desenvolvimento da fala.

Antes de dominar a língua escrita a criança já domina a língua falada, e é esta que ela vai usar como objeto de comparação para a aquisição daquela. Segundo Kato (2001, p.10): “a percepção das propriedades de um objeto torna-se mais fácil quando o confrontamos com outro objeto de natureza semelhante.”

Ao confrontar a língua escrita com a língua falada é absolutamente natural que a criança, no início do processo de aquisição da escrita, tenha tendência a escrever sem segmentações e que somente aos poucos, ao longo desse processo, comece a segmentar. De acordo com Kato (2001), a fala é uma cadeia contínua de sinais acústicos, ela não é segmentada em unidades lingüísticas. Quem ouve é que reestrutura esta cadeia sonora em unidades psicologicamente significativas. Esse processo acontece de forma inconsciente, somente quando passa pelo processo de aquisição da escrita é que a criança toma consciência desse fato. A escrita faz com que ela reflita sobre a língua, e é nesse momento que começa a perceber, conscientemente, que a escrita não é um espelho da fala, como diz Cagliari (2002).

2.2.2.1 A segmentação da escrita

Segundo afirmação de Saenger (apud FERREIRO e PONTECORVO, 1996, p.44), a segmentação da escrita não é um problema novo, ela foi historicamente transformando-se no decorrer do tempo. Na Europa medieval, as palavras curtas e as preposições eram geralmente unidas à palavra seguinte. Houve épocas em que segmentar a escrita era função do leitor; somente nos oito séculos que seguiram à queda de Roma, esta passou a ser uma função do escriba.

Ferreiro e Pontecorvo (1996) mostram, através de seu artigo *A Segmentação em Palavras Gráficas*, um estudo sobre a segmentação na aquisição da escrita, num *corpus* composto por crianças italianas, mexicanas, espanholas e brasileiras. Uma das importantes conclusões a que as autoras chegaram é de que “a tendência à hipossegmentação parece dominar sobre a tendência à hipersegmentação, qualquer que seja a língua, a tradição escolar e o tipo de *script*.” (FERREIRO e PONTECORVO, 1996, p.49).

As pesquisadoras também constataam que a dificuldade encontrada pela criança em conceituar o que é *palavra* é um dos grandes problemas enfrentados na aquisição da escrita. As autoras trazem a idéia de Benveniste (1993) sobre a diferença entre *palavra no enunciado* e *palavra no sistema*. A palavra no sistema seria mais ou menos o que se entende por “palavra” no contexto da escola, aquela que é encontrada no dicionário, que se relaciona com o seu sentido denotativo e com a classe gramatical a qual pertence. A palavra no enunciado seria a palavra inserida no discurso, a palavra de limites imprecisos e variáveis, é a palavra relacionada com a enunciação e com suas variações de sentido.

No começo da aquisição da língua escrita é muito mais comum a criança entender a palavra como um enunciado do que como uma unidade gramatical ou semântica, por isso a maior tendência à hipossegmentação. A segmentação só

começa a acontecer com o desenvolvimento do processo da escrita. Conforme Ferreiro e Pontecorvo (1996, p.40):

Dizemos que ao escrever separamos as palavras. Seria mais adequado dizer que a escrita define a unidade 'palavra', já que a escrita nos oferece a melhor definição *prática* (não teórica) de 'palavra': conjunto de letras separadas por espaços em branco.

Apesar de as autoras considerarem como uma das melhores a definição dada acima sobre a unidade “palavra”, elas fazem, logo a seguir, a reflexão de que existem “zonas de flutuação, incerteza ou oscilação na definição dentro da mesma língua”. Elas usam como exemplo, no português, as palavras *antes de ontem* e *anteontem*, que carregam a mesma idéia conceitual, mas que são escritas de maneiras diferentes, com uma ou com três palavras gráficas. Essa “flutuação” também pode ser um dos fatores que dificulta a segmentação das palavras para a criança.

Para Ferreiro e Pontecorvo (1996), a noção de “palavra” é instável para a criança pré-alfabetizada, podendo significar um fragmento do enunciado, o enunciado completo ou ainda letras isoladas. A segmentação lexical começa a sistematizar-se quando a criança entra para a escola. As autoras verificam que nesse período é mais fácil a criança identificar, como palavras, os substantivos, os verbos e os adjetivos, ficando as demais classes gramaticais, principalmente os artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação, como uma “não palavra”.

Quando a criança não reconhece algum segmento como palavra, a tendência natural é que associe esse segmento àquele que reconhece como tal, aparecendo, portanto, uma grande incidência de hipossegmentações. Pode-se, conseqüentemente, verificar uma elevada tendência à construção de “palavras fonológicas” e “grupos clíticos”⁸. No entanto, Ferreiro e Pontecorvo (1996, p.61) constataam que “as mesmas seqüências que produzem a maior parte dos

8. A “palavra fonológica” e o “grupo clítico” são constituintes da hierarquia prosódica. Explicações mais detalhadas, encontram-se nas seções 2.3.1.1.3 e 2.3.1.1.4, deste trabalho.

problemas de hipossegmentação são também as que produzem a maior parte dos problemas de hipersegmentação”. Isso aconteceria devido à instabilidade da conceituação por parte da criança do que é “palavra” e de seus limites. Enquanto algumas unem o clítico à palavra adjacente (1.a), outras, ao identificarem seqüências semelhantes dentro de uma palavra, as separam (1.b).

- | | | | |
|-----|---------------|---|--------------------|
| (1) | a. de repente | > | d <u>e</u> repente |
| | em cima | > | em <u>c</u> ima |
| | b. demais | > | de <u>m</u> ais |
| | embora | > | em <u>b</u> ora |

Ferreiro e Pontecorvo (1996, p.64) concluem dizendo que “a escrita das crianças parte de formas unidas (em geral, segundo critérios gráficos e sintáticos) e evolui para uma segmentação cada vez mais completa”. As autoras também consideram importante que seja levado em conta, nos textos infantis, qual a noção de palavra gráfica na língua estudada.

2.2.2.1.1 As diferentes noções de “palavra”

Segundo Rosa (2000, p.74):

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 quebras de linha, mas também por sinais de pontuação ou ainda por letras de traçado diferenciado, consoante ocupem ou não a posição final na palavra escrita.

Afora a delimitação da *palavra gráfica*, definir o que é *palavra* não é uma tarefa das mais simples, visto que seus limites podem variar de acordo com os critérios seguidos para a sua análise. Segundo Rosa (2000), além do seu uso na escrita, a palavra pode ser entendida como uma unidade fonológica, como o elemento mínimo de uma estrutura sintática ou ainda como um elemento integrante do vocabulário da língua. A seqüência *fale-me*, por exemplo, se analisada através de um critério fonológico, pode ser considerada como uma só palavra, levando-se em conta que *me* é uma sílaba átona que se juntou ao verbo

e, quando isolada, não carrega sentido. No entanto, essa mesma seqüência pode ser analisada através de um critério morfológico, segundo o qual *me* é um pronome ocupando a função de objeto e pode mudar de lugar em relação ao verbo, o que não aconteceria a uma sílaba da palavra, que tem sua posição fixa.

Analizando-se a palavra através de um critério fonológico, tem-se a *palavra fonológica*⁹ que, segundo Rosa (2000, p.77), “é uma unidade formada por fonemas, sílabas e traços supra-segmentais”. A palavra fonológica nem sempre corresponde à palavra morfológica; sua principal característica, segundo Nespor e Vogel (1986), é possuir um único acento primário. Conforme Rosa (2000), alguns afixos, por exemplo, podem ser considerados palavra fonológica, como no caso dos sufixos *–mente*, *–íssimo* e *–inho* do português. Dessa forma, palavras derivadas, como *felizmente*, têm na sua formação duas palavras fonológicas: *feliz* e *–mente*. Essa evidência demonstra a falta de isomorfismo entre os componentes fonológico e morfológico da língua.

Quanto à palavra pertencer a uma unidade sintática mínima, Rosa (2000) diz que, segundo a hipótese lexicalista, a sintaxe não forma palavras, mas constituintes ou frases. Sendo assim, o estudo da estrutura interna da palavra não estaria no campo da sintaxe, mas no da morfologia. No campo da morfologia, Katamba (1993) propõe que o estudo da palavra seja dividido em três aspectos diferentes: palavra como sinônimo de *lexema*, de *forma de palavra* e de *palavra morfossintática* ou *gramatical*.

Segundo Katamba (1993), *lexemas* são considerados itens de vocabulário conforme sua entrada no dicionário. Nas palavras *menino*, *menina*, *meninos*, *meninas*, *meninada*, *meninadas*, *meninote* e *meninota*, por exemplo, têm-se como lexemas as palavras *menino*, *meninada* e *meninote*, pois estas são formas encontradas no dicionário. As formas flexionadas de acordo com gênero e

9. Explicações mais detalhadas sobre a “palavra fonológica” encontram-se na seção 2.3.1.1.3 desta Fundamentação Teórica, visto que esta é uma das categorias integrantes da hierarquia prosódica.

número, por seu turno, não são classificadas como lexemas, assim como não o são as formas verbais que não se encontram no infinitivo impessoal.

A *forma de palavra*, conforme Katamba (1993), é a realização física da palavra tanto na fala quanto na escrita. Ao tomar-se o mesmo grupo de palavras do exemplo anterior: *menino*, *menina*, *meninos*, *meninas*, *meninada*, *meninadas*, *meninote* e *meninota*, seriam consideradas todas elas como formas de palavras. O mesmo aconteceria se fossem tomadas as formas flexionadas de um verbo: *cantei*, *cantava* e *cantaria*, que seriam consideradas como três diferentes formas de palavras, embora só a forma *cantar* seja o lexema.

Para Katamba (1993), a *palavra morfossintática* ou *gramatical* é composta pelo lexema acrescido de determinadas propriedades morfossintáticas. É uma categoria que necessita de um contexto para ser identificada. Pode-se citar como exemplo o caso de palavras homófonas nas seguintes frases: a) *Canto* para espantar as tristezas; b) O *canto* dos pássaros muito me alegra; nas quais a mesma forma de palavra *canto* pode ser um verbo, como na frase (a) e um substantivo, como na frase (b). Outro exemplo é o caso do verbo *cantamos* que tanto pode ser primeira pessoa do plural do presente do indicativo, quanto primeira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo.

Rosa (2000) propõe também uma classificação das palavras quanto à parte do discurso que ocupam, de acordo com o significado que têm. Quanto ao tipo de significado, a autora seleciona: o *significado lexical* e o *significado gramatical*. Palavras que carregam significado lexical são aquelas que podem ser interpretadas semanticamente mesmo quando isoladas. Nessa classe, encontram-se os nomes, os adjetivos, os verbos e os advérbios.

Por outro lado, na classe de palavras “sem significado lexical”, encontram-se aquelas que não têm total autonomia, tais como os artigos, que não podem ser a única palavra de um sintagma, ou como os pronomes relativos, as conjunções e os pronomes reflexivos, que só podem ser interpretados quando postos em

relação com outros elementos do enunciado. Essas palavras ditas “sem significado” estabelecem relações gramaticais, tanto dentro da oração, quanto entre orações, por isso diz-se que elas possuem *um significado gramatical*.

Partindo desses dois tipos de significados que as palavras podem expressar, Rosa (2000) as divide em dois grandes grupos: as *palavras lexicais* e as *palavras funcionais*. As *palavras lexicais* são as que têm significado, também chamadas de *palavra de conteúdo*, *palavra plena* ou, ainda, *contentivo*. As *palavras funcionais* são aquelas que possuem apenas significado gramatical. Podem ser chamadas, também, de *palavras gramaticais*, *palavras estruturais*, *palavras vazias*, *palavras instrumentais* ou *functores*. As palavras lexicais pertencem geralmente a *classes abertas*, ou seja, classes às quais podem ser acrescentadas novas criações, ao contrário das palavras funcionais que fazem parte de *classes fechadas*, isto é, classes às quais não podem ser acrescentadas novas criações e que, geralmente, ocupam uma posição determinada dentro de um sintagma.

2.2.3 Considerações finais sobre a aquisição da escrita

Analisando-se todas essas diferentes possibilidades para a definição de *palavra*, expostas na seção anterior, pode-se chegar à conclusão de que, para a criança que está iniciando sua caminhada pelo mundo da escrita, este seja um conceito muito instável, portanto, gerador de muitas dúvidas quanto à segmentação de um texto em palavras gráficas.

Após essa revisão bibliográfica sobre a aquisição da escrita, fundamentada em diferentes autores, pode-se afirmar que este é um processo de aprendizagem muito complexo, pois, conforme visto anteriormente, exige da criança um trabalho consciente e uma grande capacidade de abstração. O aprendente terá que trazer, para o nível da consciência, conhecimentos que já possui inconscientemente sobre a língua e sua estrutura. Dessa forma, estarão postos, em relação, os conceitos que Vigotski (2000) denomina de científico e espontâneo. O primeiro

refere-se aos conceitos que o aluno aprende na escola, e o segundo, àqueles que esse aluno já tem antes de entrar em contato com os conceitos científicos. A escrita exige, segundo Vigotski (2000, p.124):

uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que pôr as palavras em uma certa seqüência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior¹⁰ é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior).

2.3 SOBRE A PROSÓDIA

O termo *prosódia* remonta aos gregos e designava os traços da fala que não eram representados ortograficamente, tais como o acento de tom ou o acento melódico.

Segundo Scarpa (1999a), no que se refere aos estudos lingüísticos, a prosódia diz respeito a vários fenômenos: parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, assim como o estudo dos sistemas de tom, acento e ritmo das línguas naturais. Nesses estudos distinguem-se dois pólos de pesquisa, um mais ligado à fonética e o outro à fonologia, sendo este último o de maior interesse para esta pesquisa.

Se os estudos na área da aquisição da escrita não são numerosos como se desejaria, na área da aquisição da prosódia eles são ainda mais escassos dentro do grande escopo da Aquisição da Linguagem e mesmo dos estudos da teoria lingüística, mais precisamente da fonologia. Segundo Scarpa (1991, p.105), “as

10. Vigotski (2000, p.24) define a fala interior como “uma fala condensada e abreviada [...] quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecido por aquele que pensa”. (nota da autora)

teorias aquisicionistas que se baseiam em segmentos ou traços distintivos estão hoje bem amadurecidas e estabelecidas. Já a prosódia é um campo aberto.”

Em relação à tradição segmental na fonologia, Scarpa (1991, p.103) afirma que existe um senso comum de “que as emissões fônicas são constituídas por um contínuo de parâmetros prosódicos e paralingüísticos concomitantes com seqüências segmentais.” Essas seqüências têm sido privilegiadas nos estudos do som, já que a escrita alfabética ocidental está na base da tradição segmental na fonologia.

Nos últimos vinte anos as abordagens segmentais têm sido questionadas. Em pesquisas que estudam a percepção da fala, começam a aparecer, como classes de estudo, não mais o segmento (o fonema), mas classes maiores de unidades de percepção da fala, tais como a sílaba, o pé, a palavra, grupos de força, grupos tonais, etc. Em consequência desse fato, o interesse pelos elementos prosódicos tem aumentado. Como afirma Scarpa (1999b, p.18), “uma característica reconhecidamente básica da prosódia é sua não-linearidade, isto é, domínios prosódicos sobrepõem-se uns aos outros com regras tanto modulares quanto de abrangência hierárquica.”

Existe ainda um outro aspecto extremamente relevante para os estudos da prosódia, segundo Scarpa (1999b, p.17):

A prosódia tem dupla – ou melhor, múltipla – face e, como tal, exerce um papel importante na aquisição da linguagem: é a via privilegiada de engajamento do infante no diálogo e, ao mesmo tempo, é o veículo primeiro da organização das formas lingüísticas, sobretudo através da construção dos sistemas de ritmo e entonação (na delimitação e estruturação de constituintes gramaticais). [...] A prosódia estabelece, assim, a ponte inicial entre a organização formal da fala e o potencial significativo e discursivo da língua nos primeiros anos de vida: é a possibilidade primeira de estruturação ligando o som ao sentido.

Essa múltipla face da prosódia faz com que ela se divida em duas vertentes: a primeira tem como objetivo a língua, e a segunda estuda a interação

social, embora Scarpa (1999b) assegure que, muitas vezes, essa dupla face da prosódia não seja levada em conta.

Os dados prosódicos são muito importantes na aquisição da linguagem, porque eles são a ponte inicial entre o som e o significado, cuja relação leva a criança à aquisição de uma gramática. Segundo Scarpa (1999b, p.35), “o início de uma ‘gramática prosódica’ é o primeiro vislumbre que a criança tem de uma forma minimamente estruturada”. Se o som juntamente com o significado são o ponto de partida para uma aquisição da linguagem que se movimenta em direção à aquisição de uma gramática, Scarpa (1999b, p.35) conclui que “uma trajetória *top-down* é mais adequada para explicar o caráter multifacetado da prosódia na aquisição da linguagem”.

2.3.1 A fonologia prosódica

A cadeia da fala é um ato contínuo, e compreender uma língua pressupõe saber dividir mentalmente essa continuidade em componentes psicologicamente significativos. O estudo dessa cadeia da fala é feito pela *fonologia prosódica* e seus componentes significativos, os *constituintes prosódicos*.

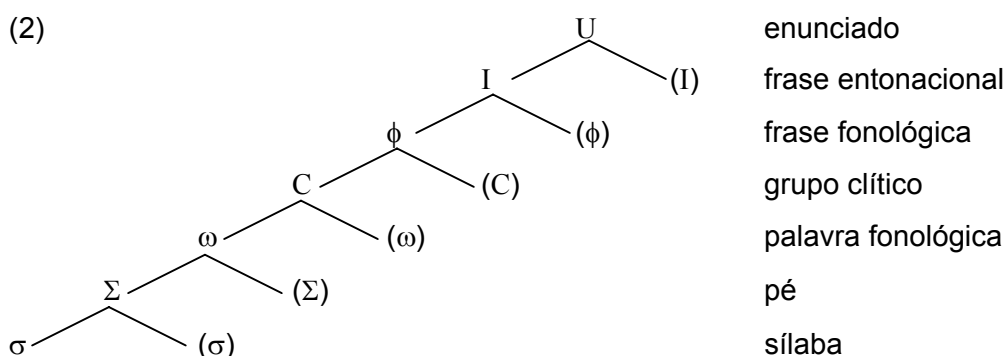
Hayes (1981), Selkirk (1986), Nespor e Vogel (1986) são os pesquisadores que desenvolveram a Teoria Prosódica. Esta pesquisa está fundamentada, em especial, na teoria prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986).

Segundo Nespor e Vogel (1986), os constituintes prosódicos são fragmentos mentais, hierarquicamente distribuídos, nos quais se aplicam regras fonológicas específicas. Cada um desses constituintes oferece diferentes tipos de informação fonológica ou não-fonológica na definição de seu âmbito. Os constituintes prosódicos não apresentam necessariamente isomorfia com os constituintes sintáticos, morfológicos ou semânticos. Quanto à sua formação, “todo constituinte pressupõe um cabeça e um ou mais dominados”, segundo Bisol (1996b, p.247).

2.3.1.1 A hierarquia prosódica

Segundo Nespor e Vogel (1986), os constituintes prosódicos são em número de sete e obedecem à seguinte hierarquia, de menor a maior: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado (U). Para as autoras, nem todas as línguas são obrigadas a possuir todos os níveis dessa hierarquia prosódica.

Conforme Bisol (1996b), essa hierarquia pode ser representada através de um diagrama arbóreo, como exemplificado em (2):



Para Nespor e Vogel (1986, p.19) a hierarquia prosódica, representada acima, é regulada por quatro princípios:

Princípio 1. Uma unidade no terminal da estrutura hierárquica, X^p , se compõe de uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior, X^{p-1} .

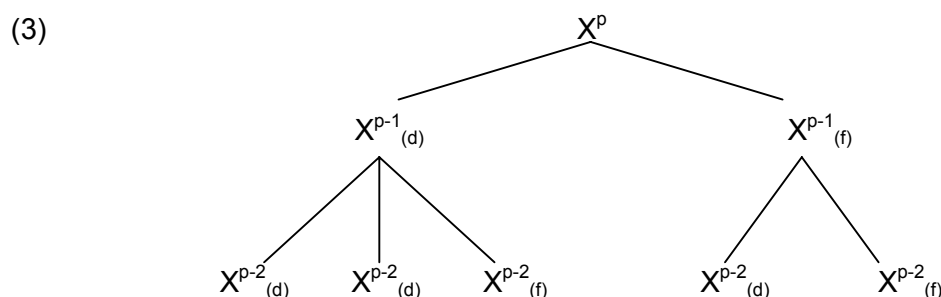
Princípio 2. Uma unidade pertencente a um nível da hierarquia deve estar incluída exhaustivamente na unidade superior da qual faz parte.

Princípio 3. As estruturas hierárquicas da fonologia prosódica são de ramificação n-ária.

Princípio 4. A relação de proeminência relativa entre nós irmãos se caracteriza pela atribuição do valor forte (f) a um dos nós e o valor fraco (d) aos demais.

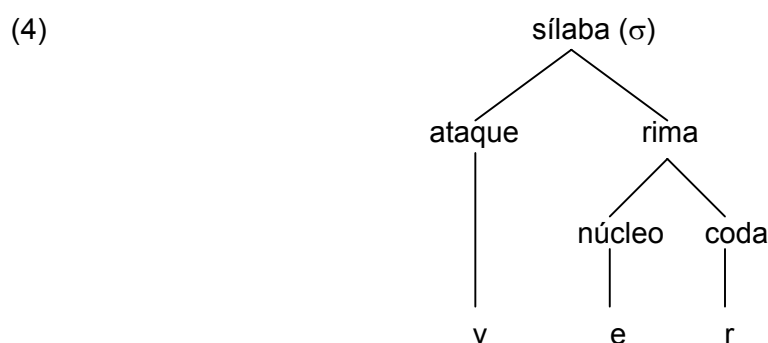
Atendidos os princípios acima descritos, um constituinte prosódico constrói-se da seguinte forma, segundo a regra descrita por Nespor e Vogel (1986, p.20): “una-se a um X^p de ramificação n-ária todos os X^{p-1} incluídos em uma seqüência delimitada pelo âmbito de X^p ”. Nessa regra, X^p pode ser um constituinte qualquer

e X^{p-1} o constituinte imediatamente inferior na hierarquia. Conforme a representação em (3), onde “d” é fraco e “f” é forte:



2.3.1.1.1 A sílaba (σ)

Segundo Nespor e Vogel (1986), a sílaba é o menor dos constituintes da hierarquia prosódica onde se aplicam regras fonológicas. Os constituintes da sílaba são o ataque e a rima, que pode subdividir-se em núcleo e coda, conforme a estrutura arbórea representada em (4):



A sílaba tem um cabeça (o núcleo), ocupado pelo elemento de maior sonoridade que, no português, é sempre uma vogal, e seus dominados, as consoantes e os glides que a circundam. Para a existência da sílaba é fundamental a existência do núcleo; as outras categorias podem ser vazias. Segundo o sistema fonológico das vogais do português brasileiro, quando a sílaba for tônica, podem-se ter, em seu núcleo, os sete segmentos vocálicos do português: /a, ε, e, i, ɔ, o, u/. Nas sílabas pretônicas, encontram-se as vogais átonas /a, e, i, o, u/. Nas sílabas postônicas não-finais, serão encontradas as

vogais átonas /a, i, e, u/ e, nas postônicas finais, somente as vogais átonas /a, i, u/. Exceção feita às sílabas postônicas finais do tipo (C)VC, nas quais é mantido o sistema de cinco vogais – ‘revólver’ → revól[e]r e não *revólv[i]r (Cf. CÂMARA JR, 1970).

Quanto ao molde silábico, existem diferenças de língua para língua. Conforme Collischonn (1996a, p.110), “o molde silábico determina o número máximo (e o mínimo) de elementos permitidos numa sílaba em determinada língua”. Segundo Itô (1986), a sílaba de seqüência CV, onde C é consoante e V é vogal, é descrita através da Condição Universal da Sílaba de Base¹¹, pressupondo uma Condição de Boa Formação. A autora considera que este padrão silábico deve ser universalmente analisado como tautossilábico.

Segundo Matzenauer (2004, p.51), “as estruturas silábicas mais freqüentes nas línguas do mundo são {CV, V, VC, CVC}”. No português brasileiro, observa Collischonn (1996a, p.110), que existem inúmeras formações de sílaba, como aparece em (5)¹²:

(5)	V	→	<u>é</u>	CCVC	→	<u>tres</u>
	VC	→	<u>ar</u>	CCVCC	→	<u>transporte</u>
	VCC	→	<u>inst</u> ante	VV	→	<u>aula</u>
	CV	→	<u>cá</u>	CVV	→	<u>lei</u>
	CVC	→	<u>lar</u>	CCVV	→	<u>grau</u>
	CVCC	→	<u>monst</u> ro	CCVVC	→	<u>clau</u> stro
	CCV	→	<u>tri</u>			

11. A Condição Universal da Sílaba de Base (Itô, 1986) afirma que, tendo-se CV, tem-se sílaba. Bisol (1996c, p.162) diz que “este modelo pressupõe, como Condição de Boa Formação, um molde silábico a que são ajustados os segmentos ou conjunto de traços de uma cadeia da fala”.

12. Essa representação difere da proposta de Bisol (2000) que define os glides como ocupantes da coda e não do núcleo ramificado.

Em uma sílaba de padrão CV, o ataque pode ser ocupado por qualquer consoante, porém é restrito o uso de /ñ/ e /λ/ no início de palavra, observado apenas em palavras emprestadas como *lhama* e *nhoque*.

Nos casos de sílabas com ataque ramificado, ou seja, com duas consoantes antes do núcleo – CCV –, a segunda consoante poderá ser somente uma líquida (/r/ ou /l/), que formará com a oclusiva ou a fricativa labial um *grupo consonantal*, conforme se vê em (6).

(6) oclusiva + /r/ ou /l/¹³

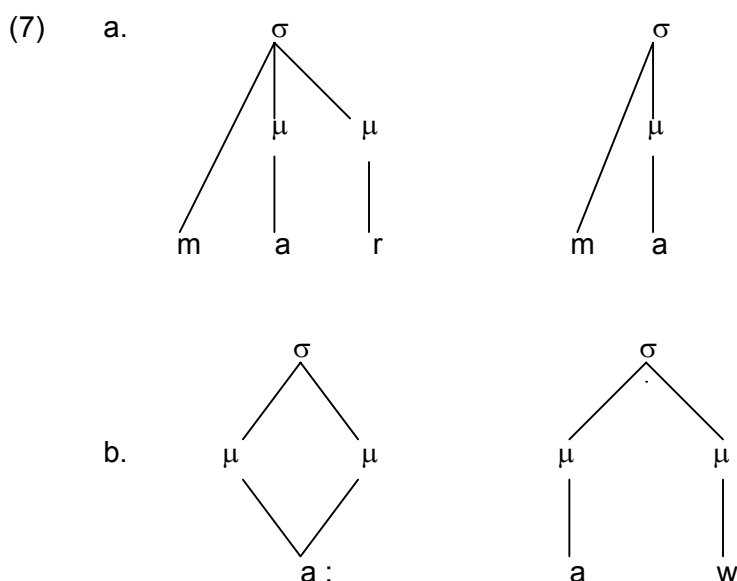
/pr/	/ˈpra/ do	/pl/	/ˈpla/ cido
/br/	/ˈbra/ do	/bl/	/ˈblo/ co
/tr/	/ˈtra/ ma	/tl/	a /ˈtle/ ta
/dr/	/ˈdra/ ma		
/kr/	/kra/ tera	/kl/	/ˈkli/ ma
/gr/	/ˈgra/ to	/gl/	/gli/ cose
fricativa + /r/ ou /l/			
/fr/	/ˈfra/ co	/fl/	/ˈfla/ cido
/vr/	la /vra/	/vl/	/vla/ dimir

Segundo Bisol (1996a), quanto aos segmentos que podem ocupar o lugar de coda, em sílabas com padrão VC, aparecem as consoantes /l,r,S,N/ e os glides [y,w]. No caso de codas ramificadas, em sílabas do tipo VCC, a única consoante possível na segunda posição de C é /S/.

Em relação a sua duração, explica Collischonn (1996a, p.99) que as sílabas podem ser leves ou pesadas, “podemos definir a distinção entre sílabas pesadas e leves como uma distinção entre sílabas com rima ramificada e sílabas

13. Faz-se necessário observar que, no sistema do português, os encontros consonantais /dl/ e /vl/, acontecem somente em nomes próprios de origem estrangeira, como “Hadler” e “Vladimir”. Observe-se ainda que os encontros consonantais /tl/ e /vr/ sofrem restrição posicional, aparecendo somente no interior da palavra.

com rima não-ramificada”. Também sobre a duração das sílabas, tem-se a teoria da mora (unidades de peso), segundo a qual uma sílaba pesada seria constituída por duas moras, e uma sílaba leve, por uma mora. A consoante de início de sílaba não contribui para o peso da sílaba, enquanto que a consoante final possui uma mora, como mostra o exemplo em (7.a). As vogais longas e os ditongos têm duas moras, conforme (7.b):



Na análise de Bisol (1996c, p.163), o português é uma língua sensível ao peso silábico. Diz a pesquisadora que:

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

O choque de picos silábicos é um dos fatores que pode gerar apagamento de uma sílaba, motivando uma ressilabação, através do Princípio de Licenciamento Prosódico. Esse princípio exige que todas as unidades fonológicas sejam prosodicamente licenciadas, isto é, elas devem pertencer a uma estrutura prosódica superior. Bisol (1996c, p.163) define da seguinte forma o choque de picos silábicos:

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

Segundo Bisol (1992, 1996, 2000), na ressilabação vocálica do português acontecem três fenômenos distintos: a elisão (8.a), a ditongação (8.b) e a degeminação (8.c).

- (8)
- | | | |
|-------------------|---|------------------|
| a. camisa usada | > | cami [zu] sada |
| b. camisa usada | > | cami [zaw] sada |
| c. camisa amarela | > | cami [za] marela |

O processo de elisão (EL), em geral, acontece com a vogal baixa átona /a/ diante de outra vogal. Esse processo ocorre somente na fronteira entre palavras. Quanto à aplicação da elisão, Bisol (1996a, p.59) afirma que:

- a. EL aplica-se com tendência à regra geral, quando a vogal seguinte for labial, ou seja, posterior arredondada.
- b. EL aplica-se opcionalmente quando a vogal seguinte for coronal, ou seja, frontal.

Embora o processo de elisão siga às duas aplicações supracitadas, conforme Bisol (1996a) a elisão é bloqueada pelo acento da segunda vogal a ser elidida (9).

- (9)
- | | |
|---------------------------------|------------------|
| Ele usava a camisa úmida. | * cami [zu] mida |
| Ela come ovos todos os dias. | * co [mo] vos |
| Ganhou uma bonita roupa íntima. | * rou [pín] tima |

O processo de ditongação acontece quando a última vogal de uma palavra forma um ditongo com a vogal inicial da palavra seguinte. De acordo com Bisol (1996a), para que esse processo aconteça, é necessário que uma das vogais seja

alta, não importando a sua posição. A ditongação pode ocorrer tanto no interior de palavras (10.a) quanto na fronteira entre palavras (10.b).

- (10) a. ciumenta > c [yu] menta ~ c [iw] menta
 b. menina inteligente > menin [i] nteligente – menin [ay] nteligente
 (elisão ou ditongação)

A degeminação acontece no encontro de duas vogais idênticas (11.a) ou semelhantes (11.b), porém esse processo não se efetuará se a segunda vogal for acentuada (11.c). Assim como a ditongação, a degeminação também pode ocorrer no interior de palavras (11.d).

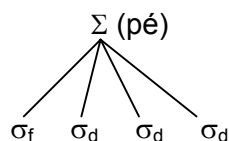
- (11) a. estrada arborizada > estrad [a] rborizada
 b. vende isqueiros > vend [i] squeiros
 c. uso óculos > *us [o] culos
 d. cooperativa > c [o] perativa

2.3.1.1.2 O pé métrico (Σ)

A relação de dominância estabelecida entre duas ou mais sílabas chama-se pé métrico. Antes de as sílabas formarem uma palavra fonológica elas devem agrupar-se em pés. Para Nespor e Vogel (1986), o estudo do pé é de fundamental importância nos estudos de acentuação, para a identificação de sílabas tônicas e átonas no interior de palavras e nas seqüências de maiores proporções.

O pé métrico normalmente é estruturado de forma a ter uma seqüência, com uma sílaba relativamente forte (f) e as demais relativamente fracas (d=débil / fraco), todas dominadas por um único nó. A proeminência à esquerda ou à direita, varia de língua para língua. Como os demais constituintes prosódicos, o pé métrico é de ramificação n-ária, conforme é mostrado em (12), embora Hayes (1981) defenda a existência somente de pés binários:

(12)



Na língua portuguesa, segundo considerações de Bisol (1994, 1996), as sílabas podem ser estruturadas em pés binários, construídos com cabeça à esquerda, contando-se da borda direita da palavra. Esses pés têm a seguinte representação (*.), na qual a sílaba mais forte é indicada pelo asterisco e a mais fraca pelo ponto, conforme os exemplos que seguem (13), sendo os colchetes angulados < > a indicação do elemento extramétrico¹⁴:

(13)	bala	borboleta	práti<co>	colete	ou	colete	fóssi<l>	
	(* .)	(* .)(* .)	(* .)	(* .)	(*)(* .)	(* .)		linha 1
	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)	(*)		linha 2

Nas palavras proparoxítonas, tem-se, na linha 2, um pé ternário ou dátilo, como mostra o exemplo da palavra *prático*. Nas paroxítonas, como *bala* e *colete*, tem-se, na linha 1,

a regra geral do português ou um troqueu silábico, sendo que na palavra *colete* tem-se, na linha 2, um pé de cabeça medial. A paroxítona *fóssil* receberá acento pela regra geral considerando-se a extrametricidade da consoante final. No entanto, ao incorporar-se a consoante, tem-se um espondeu, ou seja, um pé com duas sílabas longas ou pesadas, a primeira em função do acento e a segunda ocasionada pela consoante final.

Bisol (1994, p.25), com base na fonologia métrica, diz que a regra do acento primário para o português está fundamentada nas noções de peso silábico e de pé métrico, conforme é mostrado em (14). A aplicação desta regra acontece no domínio da palavra lexical.

14. Segundo Bisol (1994, p.26), "a primeira função da extrametricidade, que tem o poder de tornar invisíveis certos segmentos, é ajustar a palavra prosódica ao domínio das regras gerais de atribuição de acento, a fim de que as generalizações possam ser alcançadas".

(14) Regra do Acento Primário

- i. Atribua um asterisco (*) à sílaba pesada final, isto é, sílaba de rima ramificada.
- ii. Nos demais casos, forme um constituinte binário (não interativamente) com proeminência à esquerda, do tipo (* .), junto à borda direita da palavra.

2.3.1.1.3 A palavra fonológica (ω)

Segundo Nespor & Vogel (1986), a palavra fonológica ou palavra prosódica é a categoria que domina o pé. Ela é o constituinte que representa a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. A palavra fonológica tem um domínio igual ou menor à palavra terminal de uma árvore sintática, não extrapolando esse domínio em nenhuma língua.

Para Bisol (1996b), as palavras compostas do português comprovam que não existe necessariamente isomorfismo entre a palavra fonológica e a morfológica. Em palavras como “guarda-roupa” e “beija-flor”, por exemplo, tem-se uma palavra morfológica e duas fonológicas.

Para Câmara Jr. (1975, p.38) “o vocábulo fonológico é uma entidade prosódica, caracterizada por um acento e dois graus de tonicidade possíveis, antes e depois do acento. Correspondente no plano mórfico à forma livre de Bloomfield¹⁵”.

O que caracteriza fundamentalmente a palavra fonológica é que ela deve ter apenas um acento primário, pois, sendo um constituinte n-ário, ela tem apenas um elemento proeminente. O pé forte de uma palavra fonológica será determinado por um parâmetro que deve ser fixado em cada língua.

15. Conforme Bloomfield (1933), encontram-se na língua duas espécies de unidades formais: as formas livres e as formas presas. As formas presas, por não terem autonomia, ligam-se a outras para que se formem unidades comunicativas. Diferentemente, as formas livres, mesmo quando isoladas, funcionam como unidades para a comunicação. (nota da autora)

Bisol (2004, p.59) observa que Mattoso Câmara distingue palavra morfológica de palavra fonológica dizendo que a palavra morfológica “compreendem palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas”. Para este autor, a palavra fonológica “distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clíticos” (BISOL, 2004, p.59).

Os elementos constitutivos da palavra fonológica são a sílaba, o pé e o acento, conforme demonstrado em (15), exemplo no qual a primeira linha mostra as sílabas segmentadas através do ponto; a segunda linha indica o elemento forte por intermédio do asterisco, e a terceira linha indica o acento da palavra. De acordo com Bisol (2004, p.61), “a sílaba agrupa os sons em material lingüístico; o pé métrico agrupa as sílabas ritmicamente e projeta o acento da palavra”.

(15)	a. bor. bo. le. ta	b. pa. re. de	c. co. ro. nel	d. lam. pa. <da>	<i>sílaba</i>
	(* .) (* .)	(* .)	(* .) (*)	(* .)	<i>pé</i>
	(*)	(*)	(*)	(*)	<i>acento</i>

Para Bisol (2004), mesmo havendo interação entre palavra morfológica e palavra fonológica, o que as diferencia fundamentalmente é que a primeira relaciona-se com o significado, enquanto a segunda está relacionada ao ritmo.

2.3.1.1.4 O grupo clítico (C)

Bisol (1996b, p.252) define o grupo clítico “como a unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo”.

Segundo Nespor e Vogel (1986), os clíticos são constituintes de natureza híbrida, ou seja, embora não se sustentem como palavra em um enunciado, eles se parecem com uma. Essa característica faz desse grupo motivo de controvérsias quanto à sua presença ou não dentro da hierarquia prosódica. Por isso é necessário que seu estudo seja um pouco mais aprofundado.

Essa preocupação especial com o grupo clítico encontra-se em Câmara Jr. (1983), que o considera, em sua descrição da estrutura da língua portuguesa, como uma só palavra fonológica. Porém, Câmara Jr (1983, p.64) registra a dificuldade em categorizar o clítico em relação à palavra-conteúdo adjacente, o que resulta em um paradoxo:

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

Bisol (1996b, p.253) defende a idéia de que esse paradoxo se resolve “se o clítico for interpretado como uma palavra independente, domínio da regra de neutralização, que constitui com a palavra-conteúdo adjacente um só grupo.” De acordo com os dois tipos de exemplos que seguem (16), a autora faz uma comparação entre o clítico que forma com a palavra-conteúdo um só vocábulo fonológico (16.a) e aquele que forma com a palavra-conteúdo um grupo clítico (16.b).

- | | | | | | |
|------|----|--------------|------------------|----|-----------------------|
| (16) | a. | te considero | [te konsidɛru] ω | b. | [[ti]ω[konsidɛru]ω] C |
| | | me leve | [me lɛvi] ω | | [[mi]ω[lɛvi]ω] C |
| | | o leque | [o lɛki] ω | | [[u]ω[lɛki]ω] C |
| | | leve-me | [lɛvemi] ω | | [[lɛvi]ω[mi]ω] C |

Esta diferença, vista nos exemplos acima, ocorre em consequência da variante dialetal. Ao considerar (16.b) como o contexto mais representativo do português brasileiro, Bisol (1996b, p.252) demonstra e afirma que “o clítico se comporta com certa independência em relação ao vocábulo adjacente, sofrendo a regra de neutralização tal qual a palavra de acento próprio. Isso nos leva a interpretá-lo, com a palavra adjacente com que se relaciona, como [...] um grupo clítico.”

Hayes (1981) foi quem propôs pela primeira vez o grupo clítico como constituinte da hierarquia prosódica. Compartilham essa posição as autoras Nespor e Vogel (1986) e Bisol (2000), para as quais os clíticos se anexam a uma palavra fonológica e não se incorporam a ela pois, mesmo não possuindo acento, eles sofrem as mesmas regras da palavra fonológica. No entanto, para Selkirk (1984), o grupo clítico não faz parte dessa hierarquia; o clítico incorpora-se à palavra fonológica por não ter acento.

Bisol (2000, p.11), fundamentada nas idéias de Nespor e Vogel (1986) e Hayes (1989), sobre a existência do grupo clítico como constituinte prosódico, propõe um estudo sobre o *status* prosódico do clítico, partindo da hipótese “de que o clítico é invisível à palavra fonológica que se forma no componente lexical¹⁶, atingindo *status* prosódico, afora o de sílaba, somente depois de ter assumido um papel sintático.”

Através de uma detalhada análise das relações estabelecidas entre o clítico e o seu hospedeiro, Bisol (2000, p.25) chega a três conclusões que lhe dão autoridade para afirmar “que o clítico assume, somente com o seu hospedeiro, no pós-léxico o seu real *status* prosódico.” Os argumentos são os seguintes:

i) a insensibilidade à restrição das três janelas¹⁷; ii) a mobilidade na frase, em se tratando de pronominais; iii) a sensibilidade a regras pós-lexicais. A primeira distingue-o da palavra fonológica; a segunda aponta-lhe características rítmicas, próprias de constituintes frasais; e a terceira diz respeito a regras que pressupõem esteja pronta a estrutura sintática. (BISOL, 2000, p.25)

16. Os níveis lexical e pós-lexical aos quais se refere Bisol (2000) estão relacionados à Fonologia Lexical (FL), que tem como objetivo estudar, através da integração de regras morfológicas e fonológicas, a relação existente entre a morfologia e a fonologia (KIPARSKY, 1982, 1985). Segundo essa teoria, as regras fonológicas lexicais podem ser cíclicas ou pós-cíclicas. No primeiro caso podem ser reaplicadas em outros níveis de formação da palavra, tendo apenas de respeitar as condições estruturais da própria palavra; no segundo, são regras que não interagem com a morfologia. Em ambos os casos são regras aplicáveis somente no nível da palavra. As regras fonológicas pós-lexicais só podem ser aplicadas após o término das regras lexicais, no nível sintático, em frases ou enunciados (em combinações de palavras). (nota da autora).

17. A restrição das três janelas refere-se à peculiaridade do acento, que nas línguas românicas, não vai além da terceira sílaba a contar da borda direita da palavra. (nota da autora)

Apesar desses três argumentos serem consistentes, é através das regras de sândi, no estudo da degeminação e da elisão, que a autora encontra o argumento decisivo para sua proposta. Em especial no estudo da elisão que no português brasileiro não acontece no interior de uma palavra, mas que se aplica entre o clítico e a palavra lexical. Desta forma, Bisol (2000, p.28) conclui que:

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

Assim, a autora demonstra que seu estudo apresentou evidências de que o clítico não faz parte da palavra fonológica lexical, mas, sim, forma um constituinte prosódico pós-lexical com a palavra de conteúdo com a qual se relaciona.

2.3.1.1.5 A frase fonológica (ϕ)

Segundo Nespor e Vogel (1986), a frase fonológica é o constituinte imediatamente superior ao grupo clítico, ou seja, ela agrupa um ou mais grupos clíticos. Nesse nível inferior à frase fonológica, devido à imposição do modelo hierárquico, considera-se como grupo clítico tanto uma locução (a árvore) quanto apenas uma palavra fonológica (árvore).

A respeito da formação da frase fonológica, Nespor e Vogel (1986, p.194) fazem as seguintes afirmações:

Âmbito da ϕ

O âmbito da ϕ consta de um grupo clítico (C) que contém um núcleo léxico (X) e todos os C de seu lado não recursivo, até chegar ao C que contém outro núcleo situado fora da projeção máxima de X^2 .

Construção da ϕ

Reúnem-se em uma ϕ de ramificação n-ária todos os C incluídos em uma seqüência delimitada pela definição do âmbito da ϕ .

Proeminência relativa da ϕ

Em línguas cujas árvores sintáticas se ramificam à direita, o nó mais à direita dentro da ϕ recebe a marca *f* (forte); em língua cujas árvores sintáticas se ramificam à esquerda, o nó mais à esquerda dentro da ϕ recebe a marca *f* (forte). Todos os nós irmãos de *f* são marcados como *d* (fraco).

2.3.1.1.6 A frase entonacional (I)

A frase entonacional pode ser formada por um conjunto de frases fonológicas ou por uma frase fonológica apenas, desde que esta possua uma linha entonacional.

Segundo Nespor e Vogel (1986, p.218):

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

Ainda conforme Nespor e Vogel (1986, p.224), “a frase entonacional também pode sofrer um processo de reestruturação”. Pode-se avaliar como fatores determinantes para a reestruturação de I o tamanho da frase, a velocidade da fala, o estilo e a proeminência relativa, entre outros. Isso mostra que, quanto mais alto o constituinte na hierarquia prosódica, mais difícil e generalizada torna-se sua definição.

2.3.1.1.7 O enunciado (U)

O enunciado 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. Porém, deve-se ressaltar que nem sempre U tem o mesmo tamanho do constituinte sintático.

Segundo Nespor e Vogel (1986), o enunciado sofre, de acordo com determinadas circunstâncias, processo de reestruturação semelhante às demais categorias inferiores da hierarquia prosódica. Neste nível, a reestruturação não depende somente de fatores sintáticos ou fonológicos, mas também de fatores lógico-semânticos, portanto a reestruturação deve atender a requisitos que incluem, segundo Nespor e Vogel (1986, p.277):

Condições Pragmáticas

- a. As orações devem ser enunciadas pelo mesmo falante.
- b. As orações devem dirigir-se ao(s) mesmo(s) interlocutor(es).

Condições Fonológicas

- a. As orações devem ser relativamente curtas.
- b. Não pode haver pausa entre as orações.

3 METODOLOGIA

A apresentação dessa metodologia divide-se em 4 partes. A primeira parte aborda a descrição geral da metodologia e de como surgiu a pesquisa. A segunda apresenta informações a respeito do grupo de sujeitos da investigação, incluindo o porquê da escolha desses sujeitos¹. Na terceira parte, encontram-se dados referentes aos textos utilizados na pesquisa e a descrição da forma como foram coletados. A quarta e última parte apresenta as variáveis dependentes, independentes lingüísticas e extra-lingüísticas estabelecidas para a análise dos dados.

3.1 DESCRIÇÃO GERAL DA METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa utiliza-se do Banco de textos de escrita infantil resultante do Projeto intitulado – *Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: Ortografia*².

Após uma pesquisa exploratória de todos os textos de primeira a quarta série, obtidos através das três primeiras coletas do Banco de Textos, observou-se que os casos de segmentações não-convencionais da escrita das crianças – hipossegmentações e hipersegmentações – eram extremamente variados, tanto de texto para texto como dentro de um mesmo texto, o que direcionou esta pesquisa para uma análise de cunho qualitativo. Embora essa análise não tenha como objetivo fazer amplas generalizações a respeito dos dados analisados,

-
1. A identificação das crianças pesquisadas neste trabalho é feita através de mais de um termo, portanto, pode-se encontrar como sinônimas as palavras *informante*, *aluno* e *sujeito*.
 2. Projeto de pesquisa coordenado pela Prof^ª Dr^ª Ana Ruth Moresco Miranda do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

acredita-se que poderão ser indicadas algumas tendências nos processos aqui estudados.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, caracteriza-se por alguns aspectos, tais como: a) ser descritiva, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”; b) dar prioridade ao processo, este é mais importante do que os resultados ou o produto; c) ser uma pesquisa “aberta”, o pesquisador deve estar atento a todo tipo de acontecimentos durante o processo da pesquisa, para não pensar que já “sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.47-51).

Devido ao grande espaçamento existente entre as datas de coletas dos dados, esta pesquisa caracteriza-se, como um todo, por ser semi-longitudinal. Os dados dos alunos serão descritos individualmente com a intenção de verificar o desenvolvimento dos processos de segmentação ao longo das quatro primeiras séries, revelando algumas singularidades desses processos. Os dados, no geral, serão analisados como um todo.

3.2 OS SUJEITOS

Os sujeitos que fazem parte do banco de dados do Projeto de Pesquisa – *Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: Ortografia* – são crianças com idades entre 6 e 11 anos, com desenvolvimento normal, que cursam as quatro primeiras séries do ensino fundamental em duas escolas da cidade de Pelotas, uma pública e uma particular³. Cada turma tem mais ou menos vinte e cinco alunos.

Para este trabalho foram selecionados dez alunos, cinco da escola pública e cinco da particular. Após a etapa exploratória, observou-se que esse número de

3. Essas duas escolas foram particularmente escolhidas por priorizarem a produção escrita e a leitura como parte do processo de alfabetização.

sujeitos proporcionaria à pesquisa um número de textos suficiente para o estudo pretendido, pois com cinco alunos de cada escola pode-se ter uma boa diversidade de processos de segmentação da escrita.

A escolha desses sujeitos foi feita de maneira intencional entre aqueles que apresentavam uma maior regularidade nas coletas e, depois de verificados seus textos, foram selecionados os que apresentavam maior número de ocorrências de hipossegmentações e hipersegmentações. A variabilidade de dados para análise motivou a escolha de sujeitos que não apresentavam todas as coletas, no entanto, tomou-se o cuidado de escolher informantes que tivessem pelo menos uma coleta para cada série. Isso não acontece com o informante D., que não tem as coletas da quarta série porque foi reprovado na terceira série. Esse aluno foi mantido no estudo devido ao grande número de dados encontrados em seus textos anteriores e, também, porque existem dois informantes – I e J – que possuem coletas apenas até a terceira série.

Os informantes receberam letras maiúsculas como identificação, com a intenção de que fossem preservadas suas identidades. Os informantes A, B, C, D e E são os alunos da escola pública, enquanto que os informantes F, G, H, I e J são os da escola particular. Todos esses sujeitos ingressaram nas escolas no ano de 2001, com exceção dos dois últimos, I e J, que entraram na escola em 2002, por isso suas coletas começaram a partir do segundo ano de atividade do Banco de Textos, ocasionando um acompanhamento desses informantes somente da primeira à terceira série.

3.3 OS TEXTOS

Após a etapa exploratória foram analisados para esta pesquisa um total de setenta e quatro textos obtidos através de nove coletas⁴. Essas nove coletas do

4. O Quadro 1, no início do capítulo Descrição e Análise dos Dados, apresenta detalhadamente as datas de cada coleta relacionada com os informantes.

Banco de Textos aconteceram da seguinte forma: para os informantes de A a H, duas enquanto os alunos estavam na primeira série, duas na segunda série, três na terceira série e duas na quarta série; para os informantes I e J, duas enquanto os alunos estavam na primeira série, três na segunda série e duas na terceira série. A primeira e a segunda coletas realizaram-se no segundo semestre de 2001. A terceira e a quarta realizaram-se no primeiro e no segundo semestre de 2002, respectivamente. A quinta, a sexta e a sétima coletas realizaram-se em 2003, a quinta, no primeiro semestre, e a sexta e a sétima, no segundo semestre. A duas últimas coletas, a oitava e a nona, foram realizadas no primeiro semestre de 2004.

3.3.1 Coleta dos textos

As coletas foram feitas sempre nas mesmas turmas para que houvesse uma regularidade no acompanhamento dos alunos. Desta forma, o Banco de Textos dispõe de um material para análises tanto transversais quanto semi-longitudinais⁵.

Os textos foram coletados através de *Oficinas de Produção Textual*. Essas atividades são exercidas por alunas bolsistas, devidamente preparadas, que integram o projeto de pesquisa *Aquisição e Desenvolvimento da Escrita: Ortografia*. Como exemplos dessas oficinas, duas serão aqui descritas.

Oficina 1: Texto construído a partir de uma História em Quadrinhos sem legendas que é entregue desmontada. Após a montagem, os alunos escrevem a história.

Oficina 2: Texto escrito após a narração de um conto de fadas. Os alunos reescrevem o conto ouvido ou algum de sua preferência, introduzindo outros elementos na história ou propondo um novo desfecho.

5. A mostra do Banco de Textos pode ser considerada semi-longitudinal porque, conforme já mencionado, existe um espaçamento grande entre as coletas.

Essa metodologia foi empregada com o intuito de que fossem obtidos textos criativos e o mais espontâneos possíveis. Todas as atividades de coleta são antecedidas por um aquecimento, através de atividades de pré-escrita, para facilitar a criatividade e espontaneidade dos textos. A escolha dessa metodologia está fundamentada na idéia de que quanto mais espontâneo o texto da criança, mais revelador dos processos de aquisição da escrita ele se torna.

Após cada coleta, os textos são digitados no computador por uma bolsista e essa digitação é revista por uma outra bolsista. Os dados referentes a “erros”⁶ de ortografia, acentuação e segmentação são retirados do texto e registrados em fichas para facilitar a sua catalogação e futura análise.

3.4 VARIÁVEIS ANALISADAS

Todos os dados desta pesquisa foram inicialmente separados de acordo com a análise de duas variáveis: a “hipossegmentação” e a “hipersegmentação”, por isso são classificadas como variáveis dependentes. A partir dessa primeira divisão, foram analisadas as demais variáveis independentes lingüísticas: “tipo de palavra”, “tipo de sílaba” e “tonicidade” e as extra-lingüísticas: “tipo de escola” e “série”.

3.4.1 Variáveis dependentes

3.4.1.1 Hipossegmentação

Moreira (1991) define a hipossegmentação como a “ausência do espaço entre fronteiras vocabulares” e constata que elas ocorrem em maior número do

6. Convém salientar que a palavra “erro” está sendo utilizada no sentido de “erro construtivo”, ou seja, segundo Ferreira e Teberosky (1999) esse tipo de erro é uma parte importante do processo de aprendizagem, pois caracteriza a fase de experimentação da criança. No caso específico desta pesquisa, o “erro” aparece como revelador das hipóteses levantadas pela criança, na construção do texto, na fase de aquisição da escrita.

que a hipersegmentação. A autora considera que isso acontece porque um dos importantes critérios de segmentação usado pela criança é a exigência de uma quantidade mínima de caracteres para que uma palavra possa ser dividida. Por isso a tendência à juntura de categorias gramaticais como as preposições, as conjunções, os artigos e os pronomes à sua palavra adjacente, como em: *mileva* (me leva); *abruxa* (a bruxa).

Conforme Cagliari⁷ (2002, p.142-143), a tendência da criança ao começar a escrever é a de juntar todas as palavras. Ela estaria usando a fala como referência primeira, pois esta não é segmentada, a não ser quando marcada pela entonação de quem fala. Para o autor, seriam esses “grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas” os critérios utilizados pela criança na escolha da segmentação. Como por exemplo em: *eucazeicoéla* (eu casei com ela); *jalicotei* (já lhe contei); *mimatou* (me matou).

3.4.1.2 Hipersegmentação

A hipersegmentação, segundo Moreira (1991), é a “alocação de espaço no interior da palavra”. Para a autora, esta é uma estratégia que a criança usa com frequência, segmentando sílabas de palavras que correspondem a categorias lexicais, como por exemplo *soltar* (soltar), ou, ainda, representando categorias gramaticais como *comduzido* (conduzido). Nesta separação de sílabas, observa-se a tentativa de controlar a produção de uma sílaba complexa, como CVC (onde C é consoante e V é vogal), mostrando a atenção que a criança dá à unidade em detrimento da palavra como um todo.

7. Vale ressaltar que esses dois autores, Moreira e Cagliari, possuem critérios diferentes para analisar as segmentações não-convencionais. Moreira (1991) usa como critério principal a quantidade mínima de caracteres integrantes de uma palavra, portanto, sua análise está centrada na forma da palavra. Cagliari (2002) toma como referência a fala, sendo assim, sua análise está fundamentada na fonologia. Essas duas visões são importantes quando se pretende analisar processos ligados à aquisição da escrita, em especial, quando essa aquisição está associada à fonologia.

Moreira (1991) constata, ainda, uma outra estratégia de hipersegmentação, que funciona para a criança como um sinal de algo que foi temporariamente deixado de lado, mas cuja existência é por ela reconhecida. Pode-se mostrar, como exemplo, a mesma palavra escrita de maneiras diferentes por uma mesma criança: *crande* e *cra de* (grande). A autora acredita que esses espaços em branco no interior da palavra funcionariam como lembretes para a criança, ela sabe que existe algo que não está ali representado, mas que será reintroduzido mais tarde.

Cagliari (2002) acredita que a hipersegmentação dos vocábulos, no processo de aquisição da escrita infantil, pode acontecer em decorrência da acentuação tônica das palavras, como em *a_gora* (agora).

3.4.2 Variáveis independentes lingüísticas

3.4.2.1 Tipo de palavra

De acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1996), a representação que a criança tem do conceito de palavra é um dos fatores importantes no processo de segmentação da escrita. As categorias lexicais e gramaticais já dominadas pelo aluno podem estar interferindo nas suas opções de segmentação não-convencional.

Para a análise dos dados encontrados nesta pesquisa, optou-se por separar as palavras em dois grupos principais – palavra gramatical e palavra fonológica⁸ – de acordo com os significados que expressam⁹. *Palavra gramatical* é aquela que engloba segmentos que possuem apenas significado gramatical, como os clíticos. *Palavra fonológica*, nesta categorização, abarca a palavra lexical

8. Essas duas definições de “palavra”, tomadas para classificar os dados encontrados nesta pesquisa, pertencem a categorias diferentes: a definição de *palavra gramatical* é do campo da morfologia, enquanto a definição de *palavra fonológica* pertence ao campo da fonologia.

9. Uma apresentação mais detalhada sobre este tema encontra-se na Fundamentação Teórica desta pesquisa na sub-seção 2.2.2.1.1.

(que possui significado) e vai mais além, compreendendo todas as palavras que possuem um acento primário¹⁰ e que, embora não tenham significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal.

Nesta pesquisa, os clíticos classificados como palavra gramatical seguem a definição dada por Bisol (2000, p.19):

na classe dos clíticos, há aqueles que formam pés, como *para, por, mas, em*. Muitos, porém, não atendem a essa restrição como os pronominais *me, te, se, lhe, nos*, sem falar em outras palavras funcionais *a, e, o* ou combinações *da, do, no, na*.

Quando, por exemplo, a criança segmenta a palavra *de pois* ela pode fazê-lo em função do reconhecimento de duas palavras gramaticais (a preposição ‘de’ e a conjunção ‘pois’). Outro exemplo são os casos de segmentação dos pronomes *com tigo* e *com migo*, onde se observa uma segmentação possivelmente ocasionada pelo reconhecimento da palavra gramatical *com*, que no primeiro caso recebe a letra *m* no lugar de *n* e, no segundo caso, ocorre uma epêntese do *m*.

3.4.2.2 Tipo de sílaba

Esta é uma variável relevante tanto para os casos de hipossegmentação quanto para os de hipersegmentação. Procurou-se verificar, nos dados analisados, quais os processos de ressilabação¹¹ utilizados pela criança nas ocorrências de juntura e a existência ou não da preservação do constituinte “sílabas” nos processos de segmentação. Segundo Abaurre (1987), a sílaba CV (consoante-vogal), considerada como padrão no português brasileiro, é um dos primeiros constituintes que a criança reconhece tão logo começa a dominar a escrita.

10. Toma-se “acentos primários” de acordo com a Regra do Acento Primário citado em Bisol (1994, p.25) que diz: “a) Atribua um asterisco (*) à sílaba pesada final, i.e., sílaba de rima ramificada; b) Nos demais casos, forme um constituinte binário (não interativamente) com proeminência à esquerda, do tipo (*.), junto à borda direita da palavra”.

11. Os processos de ressilabação vocálica estão demonstrados na sub-seção 2.3.1.1.1 da Fundamentação Teórica deste trabalho.

3.4.2.3 Tonicidade

Este é um aspecto importante a ser analisado nos processos de segmentação. Matzenauer (1990), Miranda (1996) e Rangel (1998), entre outras, constataram, através de estudos de aquisição da fonologia, que as sílabas átonas são mais propícias a sofrer processos fonológicos. Também tem-se verificado, através de estudos fonéticos, que a tonicidade ou o acento das palavras pode alterar seus segmentos e, até mesmo, a sua quantidade silábica. De acordo com Massini-Cagliari (1992), observa-se uma tendência na língua portuguesa ao abreviamento das vogais átonas e, em alguns casos, até mesmo o seu apagamento, enquanto que as sílabas tônicas tendem a ser alongadas.

No nível pós-lexical, a análise da tonicidade é igualmente importante. O pico de acento de um sintagma, ou sua proeminência, pode ser determinante na formação de alguns dos constituintes prosódicos revelados nos dados analisados.

3.4.3 Variáveis independentes extra-lingüísticas

3.4.3.1 Tipo de escola

Foram escolhidas duas escolas, uma pública e uma particular, com a intenção de verificar-se uma possível diferença, no processo de aquisição, de crianças cujos pais têm níveis de escolaridade diferentes¹². Na pesquisa exploratória dos textos, parece que crianças da escola pública, ao ingressarem na escola, apresentam uma quantidade maior de dúvidas quanto à segmentação da escrita, diferenciando-se das crianças da escola particular que apresentam uma menor incidência de casos.

12. Com base em fichas sócio-econômicas fornecidas pelas escolas, verificou-se, de maneira geral, que o grau de escolaridade dos pais das crianças da escola pública é nível fundamental incompleto, enquanto os pais das crianças da escola particular possuem nível médio completo ou grau universitário.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a influência do fator social está diretamente relacionada com um maior contato com a escrita. Nas classes média e alta, as crianças têm mais contato com livros, escritores e leitores do que nas classes mais baixas. Outro fator importante é que as crianças de classes sociais mais favorecidas começam a freqüentar a escola mais cedo, fazem jardim de infância e pré-escola, diferentemente das crianças de classes desfavorecidas que, em geral, entram para a escola direto na primeira série.

3.4.3.2 Série

A variável série será analisada porque se considera de fundamental importância acompanhar a evolução dos processos de segmentação na aquisição da escrita. Por se tratar de um processo progressivo, o tempo de contato com o texto e a produção textual contribuem para o domínio da escrita.

Através dessa variável, também é possível analisar se existe um momento em que os dados dos alunos da escola pública e dos alunos da particular se equivalem, e em que período da escolarização isso acontece, verificando-se, dessa forma, a importância do papel da escola no processo de aquisição da escrita.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Para a descrição dos dados extraídos dos textos, procedeu-se da seguinte maneira:

- a) Analisaram-se as produções escritas de cada um dos informantes separadamente, localizando e anotando cada ocorrência de segmentação não-convencional encontrada, separando-as por coleta e por série (conforme mostram os Quadros no capítulo seguinte).

- b) Para cada quadro fez-se uma descrição com comentários sobre alguns dos dados encontrados, levantando-se hipóteses sobre as possíveis motivações geradoras das ocorrências observadas.
- c) Ao final de cada comentário, encontra-se a transcrição de um dos textos analisados daquele informante. O texto transcrito foi escolhido conforme a necessidade de mostrar-se o contexto em que estão inseridos os dados ou de se ter uma visão mais geral da produção daquele aluno.

Para a análise dos dados extraídos dos textos procedeu-se da seguinte maneira:

- a) Juntaram-se todos os dados de segmentações não-convencionais encontrados em todos os textos analisados.
- b) Separaram-se esses dados em dois principais grupos, de acordo com as duas variáveis dependentes: hipossegmentação e hipersegmentação.
- c) Nos dois grupos resultantes foi feito um novo agrupamento dos dados de acordo com a variável “tipo de palavra”, através da qual dividiram-se as ocorrências de hipossegmentação e de hipersegmentação em quatro categorias: “palavra gramatical + palavra fonológica”; “palavra fonológica + palavra gramatical”; “palavra gramatical + palavra gramatical”; “palavra fonológica + palavra fonológica” .
- d) As variáveis independentes lingüísticas como “tipo de sílaba” e “tonicidade” foram analisadas dentro das categorias citadas no item anterior.
- e) A variável extra-lingüística “tipo de escola” foi analisada através de uma comparação feita entre todos os dados apresentados nos quadros dos alunos.

- f) A variável “série” foi analisada através de uma avaliação geral dos quadros dos alunos.
- g) Os dados que apresentavam hipo e hipersegmentação, simultaneamente, foram analisados em separado, como uma categoria única.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS

A seguir, encontram-se descritos os dados coletados dos dez informantes – cinco de uma escola particular e cinco de uma escola pública – estudados nesta pesquisa. A descrição desses dados será feita de forma individual, por meio de um quadro de ocorrências para cada informante. Não serão transcritos todos os textos analisados, apenas aqueles que possam ilustrar comentários da descrição dos dados de hipo e hipersegmentações. A transcrição desses textos obedece às mudanças de linhas efetuadas pelas crianças e à sua maneira exata de grafar as palavras. As palavras sublinhadas são as ocorrências de hipossegmentação e hipersegmentação encontradas nos textos. Nem todas as ocorrências serão comentadas, somente as que forem mais significativas para a ilustração das hipóteses levantadas nesta pesquisa.

No *quadro 1*, a seguir, será feita a apresentação geral das nove coletas obtidas durante o período de 2001 a 2004, divididas por séries e semestres, considerando-se a presença dos informantes selecionados para a pesquisa. As células marcadas com um 'X' indicam que o aluno estava presente no dia da coleta, enquanto as células escurecidas indicam o contrário. Os informantes de A a E são da escola pública, e os de F a J são da escola particular. Os informantes I e J pertencem a um grupo de alunos que ingressou na escola em 2002.

Quadro 1: Coletas executadas e comparecimento dos informantes.

Coleta Informante	2001 1ª série		2002 2ª série		2003 3ª série			2004 4ª série	
	1º sem.		1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.		1º sem.	2º sem.
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
A	X	X	X	X		X		X	X
B	X	X	X	X		X		X	X
C	X	X	X	X			X		X
D	X	X	X		X	X	X		X ¹
E	X	X	X	X	X	X	X		X
F	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G	X	X	X	X	X	X	X	X	X
H	X	X	X	X	X	X	X	X	
Somente informantes I e J			1ª série		2ª série			3ª série	
I			X		X	X	X	X	X
J			X	X	X	X	X	X	X

O quadro 1 mostra que entre os alunos da escola pública, os informantes A e B não compareceram a duas coletas: a quinta e a sétima; o informante C não tem três coletas: a quinta, a sexta e a oitava; o informante D não compareceu à quarta e à oitava coleta, e o informante E faltou apenas à nona coleta. Quanto aos alunos da escola particular, o número de ausências nos dias de coleta é menor. Os informantes F, G e J têm todas as coletas; o informante H não compareceu à última coleta: a nona; e o informante I não tem somente a segunda coleta feita em sua turma.

1. Embora este aluno tenha participado da nona coleta, seu texto é referente à terceira série e não à quarta, como os demais alunos da escola pública. Essa criança foi reprovada.

a) Informante A – escola pública

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

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1 ^a	1 ^a	nooutro (<i>no outro</i>)	em bora (<i>embora</i>) qua do (<i>quando</i>)
	2 ^a	tincherger (<i>te enxergar</i>) tinchirar (<i>te cheirar</i>) ticumer (<i>te comer</i>) quenhe (2x) (<i>quem é</i>) preque (<i>para que</i>)	o lhos (<i>olhos</i>)
2 ^a	3 ^a	derepente (<i>de repente</i>)	amanhe seu (<i>amanheceu</i>)
	4 ^a	osgatos (<i>os gatos</i>)	mau tratados (<i>maltratados</i>)
3 ^a	5 ^a		
	6 ^a	s/o	nem nhum (<i>nenhum</i>) a onde (<i>aonde</i>)
	7 ^a		
4 ^a	8 ^a	derepente (<i>de repente</i>)	s/o
	9 ^a	derepente (2x) (<i>de repente</i>) numeio (<i>no meio</i>)	s/o

O quadro 2 mostra maior incidência de hipossegmentações do que de hipersegmentações. O maior número de ocorrências acontece na segunda coleta da primeira série, na qual aparecem cinco casos de hipossegmentação: *tincherger*, *tinchirar*, *ticumer*, *quenhe*, *preque* e um caso de hipersegmentação: *o lhos*.

Com exceção das hipossegmentações *quenhe* e *preque*, nas quais ocorre a junção de dois clíticos, nas demais observa-se sempre a junção de um clítico

-
2. Para todos os quadros que mostram as ocorrências de hipo e hipersegmentações dos informantes a linha escura significa que o aluno não compareceu à coleta e 's/o' significa sem ocorrências, ou seja, o aluno estava presente no dia da coleta mas seu texto não apresenta nenhum caso de hipo ou hipersegmentação.

com uma palavra de conteúdo. Em *tincher gar*, *tinchir ar* e *ticumer* tem-se a elevação da vogal átona final do pronome, [e] → [i]. No caso de *tincher gar* a criança une as duas palavras por intermédio de um processo de degeminação, conforme mostrado em (1.a). De acordo com a transcrição do texto 2, que vem a seguir, a hipossegmentação ocorrida em *tinchir ar* acontece pouco depois a *tincher gar*. Essa proximidade entre os dois casos e a ocorrência nas duas palavras do dígrafo ‘ch’ podem ter motivado a criança ao acréscimo de um prefixo na palavra ‘cheirar’, transformando-a em ‘encheirar’, buscando, dessa forma, uma semelhança com ‘encher gar’. Feito isso, a criança repetiu o mesmo processo de degeminação ocorrido na primeira sequência, conforme demonstrado em (1.b):

- (1) a. te encher gar > téncher gar > t[i]ncher gar
 b. te cheir ar > te [en]cheir ar > t[i]nchir ar

Ao juntar as palavras ‘quem’ e ‘é’, conservando a sua forma gráfica, o resultado deveria ser ‘quemé’. No entanto, ao fazer a hipossegmentação, trocando o ‘m’ pelo ‘nh’ – *quenhe* –, a criança preserva a forma fonética dessa sequência. No caso da juntura ocorrida em *preque* ocorre um processo de contração da preposição ‘para’ que vai ligar-se ao ‘que’ formando uma palavra dissílaba.

Em *nooutro* observa-se um processo de juntura aparentemente atípico, no qual se verifica uma repetição de vogal ‘oo’, quando o esperado seria um processo de degeminação dessas vogais formando ‘noutro’ que é uma palavra de uso corrente da língua portuguesa ou, então, uma forma de grafar semelhante a uma transcrição fonética tal como ‘nuotro’ ou ‘nuoutro’. O que parece se revelar nesse dado é o efeito do processo de aprendizagem da ortografia, momento em que a criança toma consciência do ditongo ‘ou’, já que na fala ele é raramente pronunciado. ‘Nuotro’, forma que teria motivação na fonética, foi escrita como ‘nuoutro’, provavelmente em decorrência da aquisição ortográfica do ditongo ‘ou’ que, exatamente pela sua saliência, isto é, por não ser quase nunca pronunciado

e existir apenas ortograficamente, as crianças adquirem precocemente essa grafia.

A hipossegmentação da locução ‘de repente’ é uma ocorrência freqüente nos dados desta pesquisa, desde os textos da primeira até os da quarta série. No caso específico deste informante, encontram-se quatro ocorrências: uma na terceira coleta; uma na oitava e duas na nona. Em todos os casos o aluno parece não ter domínio da regra contextual segundo a qual o ‘r’ entre duas vogais tem som de ‘r’ fraco, visto que em outras palavras encontradas em seus textos essa forma de representação se repete, como por exemplo: *moreram* → morreram e *cachoros* → cachorros.

Na hipersegmentação ocorrida em *qua do*, o espaço deixado pode ser a marca da dúvida quanto à necessidade ou não de utilizar algum grafema para representação da coda nasal. Miranda, Medina e Silva (2004), analisando dados de aquisição da escrita, observaram que a grafia das codas nasais é de domínio mais tardio em se comparando com a grafia das outras codas, fricativas e líquidas. No caso da segmentação da palavra ‘embora’ – *em bora* –, parece existir um reconhecimento e conseqüente isolamento do clítico ‘em’. Tanto em *amanhe seu*, quanto em *mau tratados*, pode-se observar a segmentação de uma palavra em duas outras que são pertencentes ao léxico, considerando-se *amanhe* como uma variação de ‘amanhã’. Tal hipótese pode ser considerada uma vez que é comum à criança alterar a grafia da vogal nasalizada. A segmentação de *a onde* é plenamente compreensível, pois na língua portuguesa existem essas duas possibilidades de grafia: ‘aonde’ quando indica movimento, deslocamento (*A cidade aonde eu vou é longe*) e ‘onde’ quando indica lugar fixo (*Este é o lugar onde quero ficar*). As hipersegmentações *o lhos* e *nem nhum*, parecem ser resultado do reconhecimento de duas categorias gramaticais: ‘o’ e ‘nem’. Os segmentos isolados à direita demonstram que a criança ainda não domina o conhecimento de que o ‘nh’ e o ‘lh’ sofrem restrições na língua portuguesa quanto à sua posição no início de palavra.

O Chapéuzinho vermelho
 Era uma vez uma menina chamada
 Chapéuzinho vermelho.
 um dia sua mamãe mandou ela levar
 us douse para a vó
 e o lobo safado disse:
 onde você vaia vou ate a casa da
 vo leve esse ramo de flor obrigado
 fui vou chegar mais rapido moto
 taquese venha vom vom fui toque
 toque quenhe sou eu sua netinha quenhe
 você sou sua avó ai é mesmo estou
 com a cabeça vora do ár que o lhos
 grandes sam para tincherqar melhor
 porque esse nari tam grande para
tinchirar melhor preque esa boca tam
 grande para ticumer melhor ai
 (qeuararar??) casado o que é o lobo
 pum pum matei o lobo que bom
 tire a minha vo daqui de dentro
 oi minha netinha vamos comer
 vamos e eles viveram felises para
 sempre.

(Texto 2 – 2ª coleta)

b) informante B – escola pública

Quadro 3. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante B.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	1ª	elavo (<i>e lavou</i>)	e le (<i>ele</i>)
	2ª	tiver (<i>te ver</i>) ticomer (<i>te comer</i>) derrepente (<i>de repente</i>) tangrade (<i>tão grande</i>) tãongrade (2x) (<i>tão grande</i>) paque (<i>para que</i>) praque (<i>para que</i>)	a via (<i>havia</i>) e ses (2x) (<i>esses</i>) chapeu sinho (<i>chapeuzinho</i>)
2ª	3ª	s/o	de mais (<i>demaís</i>)
	4ª	s/o	da li (<i>dali</i>)
3ª	5ª		
	6ª	denovo (<i>de novo</i>)	s/o
	7ª		
4ª	8ª	derrepente (<i>de repente</i>) dinovo (2x) (<i>de novo</i>)	por que (<i>porque</i>)
	9ª	matalo (<i>matá-lo</i>)	s/o

O *quadro 3*, assim como o quadro do informante anterior, mostra mais ocorrências de hipossegmentação do que de hipersegmentação. O maior número de ocorrências é na segunda coleta da primeira série, na qual aparecem sete casos de hipossegmentação: *tiver*, *ticomer*, *derrepente*, *tangrade*, *tãongrade*, *paque*, *praque* e três casos de hipersegmentação: *a via*, *e ses*, *chapeu sinho*.

Nas hipossegmentações ocorridas em *tangrade* e *tãongrade*, pode-se observar a dúvida e a experimentação quanto à representação da nasal em coda, fenômeno que já foi observado nas ocorrências do informante anterior. No caso de *tiver* e *ticomer* existe uma hipossegmentação entre o clítico e o verbo, nas quais a vogal átona final dos pronomes sofre um processo de neutralização entre

/e/ e /i/, t[e] → t[i]. É interessante observar que essa criança não fez, dentro do mesmo texto (transcrito logo abaixo), a junção em *ti ouvir*, evitando a formação de um tritongo, encontro vocálico existente, mas pouco usado na língua portuguesa.

Observa-se que nas hipersegmentações e *le*, *a via*, e *ses*, *de mais* e *da li* acontece o isolamento da sílaba inicial, a qual pode, em todos os casos, ser identificada como uma palavra gramatical. No caso das segmentações ocorridas em *a via* e *de mais*, além do isolamento de uma categoria gramatical à esquerda, os segmentos que ficam à direita, tanto *via* quanto *mais*, são palavras que, certamente, integram o léxico da criança.

Na segmentação da palavra ‘chapeuzinho’ em *chapeu sinho*, a criança preserva uma palavra muito comum do léxico que é ‘chapéu’. O que sobra é o sufixo *–zinho* e não existe nenhum problema em isolá-lo, pois este sufixo possui acento primário e é considerado como uma palavra fonológica segundo Bisol (1994).

*Era uma vez uma menina chamada Chapeusinho
Vermelho um dia sua mãe dice:
– minha filha leve uma cesta para sua vó e
pediu para a menina não falar com niguem e saiu
de sua rua chamada bosque na cesta a via flores e
doces ela seguiu o caminho derrepente apareceu o lobo
e mandou chapeusinho ir pelo caminho mais perto
e chapeu sinho foi o lobo foi correndo e imitou
a voz de chapeusinho e a vovó mandou entrar e
o lobo entrou e comeu a vovó e chapeusinho bateu
na porta e entrou e perguntou paque e ses ouvidos
tangrade para ti ouvir melhor e praque eses olhos
tãongrande para tiver mero e essa boca tãongrande
para ticomar e chapeusinho vermelho fugiu e
veio um homem matou o lobo e viverão felises
para sempre*

(Texto 2 – 2ª coleta)

c) Informante C – escola pública

Quadro 4³. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante C.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	1ª	<u>siasu tou</u> (se assustou) chicobento (3x) (<i>Chico Bento</i>) chicobante (<i>Chico Bento</i>) chicobonto (<i>Chico Bento</i>) padifeijão (<i>pé de feijão</i>) padeifeijão (<i>pé de feijão</i>) saiucorendo	<u>siasu tou</u> (se assustou) em trou (<i>entrou</i>)
	2ª	<u>ele vou</u> (e levou) pordentro (<i>por dentro</i>)	<u>ele vou</u> (e levou) chapéu zinha (<i>chapeuzinho</i>)
2ª	3ª	<u>ede poi</u> (e depois)	<u>ede poi</u> (e depois) em terem (<i>enterram</i>) de la (<i>dela</i>)
	4ª	tuva (<i>tu vais</i>) tinhala (<i>tinha lá</i>) deter (<i>de ter</i>)	em controu (<i>encontrou</i>) de le (<i>dele</i>) que ria (<i>queria</i>)
3ª	5ª		
	6ª		
	7ª	<u>cea levantal</u> (se levantou) cetransformou (se transformou) cefor (se for) etambem (e também)	<u>cea levantal</u> (se levantou) e le (ele) e lastico (elástico) para va (parava) gitan do (gritando)
4ª	8ª		
	9ª	s/o	s/o

O quadro 4 mostra uma ocorrência mais ou menos equilibrada entre casos de hipo e hipersegmentação, o que não acompanha a tendência dos dados

3. Neste quadro aparece pela primeira vez um dado no qual acontecem simultaneamente os processos de hipo e hipersegmentação em uma mesma sequência. Esses dados serão sempre sublinhados e classificados nas duas colunas, tanto de hipo quanto de hipersegmentação.

encontrados nos textos dos demais alunos. Nas coletas deste informante, observam-se quatro ocorrências simultâneas de hipossegmentação e hipersegmentação no mesmo grupo de palavras, na primeira coleta: *siasu tou*; na segunda: *ele vou*; na terceira: *ede poi*; na sétima: *cea levantal*.

Nas hipossegmentações *chicobento*, *chicobante*, *chicobomto*, *padífeijão*, *padeifeijão* e *saiucorendo* pode-se observar a preservação de sintagmas como um grupo entonacional. Nas demais hipossegmentações existe uma predominância de juntura entre um clítico e a palavra de conteúdo seguinte.

Na grande maioria das hipersegmentações desse informante, tais como *em trou*, *em terem*, *que ria*, *de le*, *e le*, *e lastico* e *para va* acontece uma separação de palavras gramaticais à esquerda, mesmo que à direita sobre apenas uma sílaba ou seqüências que não sejam reconhecidas como palavras lexicais.

Em *siasu tou*, dado no qual ocorre concomitantemente uma hipersegmentação e uma hipossegmentação, observa-se uma juntura do pronome proclítico com o verbo, resultando em uma ditongação. A hipersegmentação dessa seqüência pode ter sido ocasionada ou por uma dúvida quanto ao segmento da coda silábica ou pelo isolamento da sílaba tônica final. No caso de *ele vou*, após o processo de hipossegmentação, a hipersegmentação pode ter sido motivada pelo reconhecimento de duas palavras lexicais ou, ainda, pela separação da sílaba tônica final, como também foi visto no exemplo anterior.

O chicobento

O chicobento - cravou um padífeijão

E em trou na casa

E siasu tou o padeifeijão

Era uma veis chicobante

O chicobomto pegou a corda

O chicobento saiucorendo.

(Texto 1 e 2 – 1ª coleta)

d) Informante D – escola pública

Quadro 5. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante D.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	1ª	todo texto hipossegmentado	
	2ª	todo texto hipossegmentado	
2ª	3ª	asua (<i>a sua</i>) acarta (<i>a carta</i>) difazer (<i>de fazer</i>) miaroupa (<i>minha roupa</i>) vomiarumar (<i>vou me arrumar</i>) iaarapido (<i>ia rápido</i>)	o ndi (<i>onde</i>) er me (<i>irmã</i>)
	4ª		
3ª	5ª	mea jude (<i>me ajude</i>) pofa vor (<i>por favor</i>) tes quese (<i>te esquece</i>) ajente – agente (<i>a gente</i>) asua (<i>a sua</i>) mepegar (<i>me pegar</i>) medar (<i>me dar</i>) tepeso (<i>te peço</i>) timandando (<i>te mandando</i>) tuver (<i>tu veres</i>) demim (<i>de mim</i>) queles (<i>que eles</i>) pofavor (2x) (<i>por favor</i>) parabem (<i>para bem</i>) benlonge (<i>bem longe</i>) jatenho (<i>já tenho</i>) sopensa (2x) (<i>só pensa</i>) tavindo (<i>está vindo</i>) quedizer (<i>quer dizer</i>)	mea jude (<i>me ajude</i>) pofa vor (<i>por favor</i>) tes quese (<i>te esquece</i>) a pura (2x) (<i>apura</i>) a juda (<i>ajuda</i>) a jude (<i>ajude</i>) a gora (<i>agora</i>) em bora (<i>embora</i>) na mora (<i>namora</i>) da qui (<i>daqui</i>) co migo (<i>comigo</i>) ter mina (<i>termina</i>) sal da de (<i>saudade</i>)

3 ^a	6 ^a	eos (<i>e os</i>) eai (<i>e aí</i>) quebreia (<i>quebrei a</i>) estabem (<i>está bem</i>)	a trasado (<i>atrasado</i>) a zul (<i>azul</i>) de pois (<i>depois</i>) da nada (<i>danada</i>) es cotando (<i>escutando</i>) com migo (2x) (<i>comigo</i>) que brou (<i>quebrou</i>) por que (<i>porque</i>)
	7 ^a	medeu (<i>me deu</i>) sonois (4x) (<i>só nós</i>) nucamais (<i>nunca mais</i>)	a pura (<i>apura</i>) a ventura (<i>aventura</i>) a tras (<i>atrás</i>) a sim (<i>assim</i>) a migo (2x) (<i>amigo</i>) a miguinho (<i>amiguinho</i>) a jar (<i>achar</i>) em costar (<i>encostar</i>) em bora (<i>embora</i>) que remos (<i>queremos</i>) ter minar (<i>terminar</i>) dor mir (<i>dormir</i>) des mais (<i>desmaiar</i>)
4 ^a	8 ^a		
	9 ^a	ea tirando (<i>e atirando</i>) cevingar (<i>se vingar</i>)	ea tirando (<i>e atirando</i>) a tirava (<i>atirava</i>)

O quadro 5 mostra que, na primeira e na segunda coleta, os textos foram escritos totalmente hipossegmentados. Embora exista uma segmentação na troca de linha, optou-se por não analisar esses textos, por acreditar-se que tal análise fugiria ao escopo desta pesquisa. Como consequência de esse informante apresentar seus textos da primeira série sem segmentação, é na quinta coleta, na terceira série, que aparece o maior número de ocorrências de hipo e hipersegmentação, pois é nesse período que seus textos são maiores. Além disso, nessa coleta ele escreveu três textos em vez de um, como os demais alunos.

A grande maioria dos casos de hipersegmentação segue o padrão de separar a primeira sílaba da palavra quando esta representa uma palavra gramatical. Uma das exceções é o *co migo*, pois o que fica à esquerda é aparentemente uma sílaba sem valor de palavra gramatical. Pode-se pensar que essa criança identifica a sílaba ‘co’ como sendo a preposição ‘com’, levando-se em conta que ela ainda tenha, nessa fase da escrita, uma forte influência da oralidade, quando em muitos casos não se pronuncia a nasalização da preposição, como por exemplo em: *vou sair [kwa] minha mãe*. Esse mesmo tipo de segmentação ocorre na coleta seguinte, quando a criança escreve *com migo*, mostrando o reconhecimento da preposição, desta vez grafada de forma correta. Em *ter mina* pode-se verificar uma segmentação possivelmente motivada pelo reconhecimento de duas palavras lexicais. Um caso raro que se mostra nos dados desse informante é a segmentação em sílabas de toda uma palavra – *sal da de*. Mesmo considerando-se que cada um desses segmentos possa ser grafado isoladamente, esse é um dado raro na amostra analisada para este trabalho.

As ocorrências de hipossegmentação desse informante acontecem quase sempre devido à juntura de um clítico com a palavra de conteúdo, como por exemplo *acarta*, *mepegar*, *timandando* entre outros. Observam-se também algumas junturas entre dois clíticos, como em *quese*, *eos* etc. Uma ocorrência pouco freqüente em todos os textos analisados seria o dado *vomiarumar*, no qual se pode constatar a juntura de três palavras em um sintagma: ‘vou me arrumar’. Nessa hipossegmentação o clítico junta-se ao verbo através de um processo de ditongação, também ocorrendo uma monotongação do ditongo ‘ou’, provavelmente de motivação fonética, pois isso acontece sistematicamente na linguagem oral.

Entre os dados desse informante podem-se observar duas ocorrências de hipersegmentação totalmente atípicas e que, portanto, podem ser consideradas como exceções: os dados *o ndi* e *er me*. No primeiro caso, embora exista um isolamento do artigo ‘o’, a seqüência que resta à direita não acompanha uma das tendências observada até o momento, ou seja, a preservação de estruturas

silábicas. Não existe, na formação silábica do português, a sequência 'nd' na posição de ataque. No segundo caso, tem-se uma simples divisão silábica.

Em *ea tirando*, verifica-se a ocorrência de hipo e hipersegmentação simultâneas. No mesmo texto tem-se a hipersegmentação da palavra 'atirava' em *a tirava*. Tanto 'atirando' quanto 'atirava' podem ter sido segmentadas em função do isolamento da palavra gramatical 'a' e do reconhecimento das palavras lexicais 'tirando' e 'tirava'. Ambos os dados encontram-se em início de frases, o que pode ter gerado a juntura entre o 'e' e o 'a' do dado *ea tirando*. Esse mesmo procedimento, de não deixar o 'e' isolado em início de frase, foi observado nos dados desse informante quando ele faz a hipossegmentação em *eos* (e os) e *eai* (e aí).

Nas duas ocorrências que apresentam tanto hipossegmentação, quanto hipersegmentação, no mesmo grupo de palavras – *mea jude* e *pofa vor* –, observa-se que a separação preserva pés métricos.

cachorro e a cadela
Era uma vez um cachorro e uma cadela eles
Eram tão felizes então eles eram tão fezs
ate que um dia eles fugiram para bem lonje
eles encontraram um om vistido pareces com
a mumia cem cabeça eles saíram corendo ele
foram parabem longe dase sidade e
o cachoro falou para a cadela - pocha ajente
coremos munto eu estou quansado e a falo para
o cachoro vamos la gente tem que corer munto
eu estou munto bom vomol la core core
queles vem ele quem tes quese a mumia cen
cabeça core core coe a pura que la vem
ele a pura me a juda au au au au
socoro a munia tavindo ai core core eles
sairam corendo coren meu amor se
você mão cores ele vai te pegar mais me
a jude por favor não você po estar
no corpo dele não eu não sou me a jude
porque ele pode mepegar por favor pege
o auco eu mea jude joque o auco
por cima de mi para tuver.

(Texto 5 – 5ª coleta)

e) Informante E – escola pública

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

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	1ª	todo texto hipossegmentado	
	2ª	todo texto hipossegmentado	
2ª	3ª	abrucha (<i>a bruxa</i>)	s/o
	4ª	acoruja (<i>a coruja</i>)	s/o
3ª	5ª	parair (<i>para ir</i>)	tor meiro (<i>torneio</i>) correm do (<i>correndo</i>)
	6ª	amesa (2x) (<i>a mesa</i>) evem (<i>e vem</i>) mideu (<i>me deu</i>)	a trais (<i>atrás</i>) com versando (<i>conversando</i>) ar partamento (<i>apartamento</i>) ponta pé (<i>pontapé</i>) po que (<i>porque</i>) pe gue (<i>pegou</i>)
	7ª	ces con deu (<i>se escondeu</i>) avuoresta (<i>a floresta</i>) umoimte (<i>um monte</i>)	ces con deu (<i>se escondeu</i>) a tras – a trai (<i>atrás</i>) em bora (<i>embora</i>) tu do (<i>tudo</i>) sem tro (<i>sentou</i>) pe go – pe gou (<i>pegou</i>) pare ceu (<i>pareceu</i>) cam guru (7x) (<i>canguru</i>) can guru (4x) (<i>canguru</i>) can gurus (<i>cangurus</i>) ca guru (<i>canguru</i>) man deu – man dou (<i>mandou</i>) verda deiro (<i>verdadeiro</i>) des cubriu (<i>descobriu</i>) sust o (<i>susto</i>) pequen a (<i>pequena</i>)
4ª	8ª		
	9ª	s/o	s/o

O *quadro 6* mostra que nas duas primeiras coletas do informante E, assim como no informante anterior, os textos aparecem totalmente hipossegmentados, por isso não foram analisados. Faz-se necessário ressaltar que os dois textos coletados na segunda série são bem pequenos. Essa criança passa a escrever com maior desenvoltura a partir da terceira série, por isso a maior incidência de erros de segmentação aparece nesse período. Ao contrário de todos os outros informantes, este aluno apresenta em seus textos mais ocorrências de hipersegmentação do que de hipossegmentação.

Na sétima coleta, encontra-se um dado que mostra simultaneamente uma hipossegmentação e uma hipersegmentação: *ces con deu*. Essa juntura entre o clítico e o verbo acontece por intermédio de um processo de degeminação, enquanto que as segmentações acontecem por um provável reconhecimento das palavras ‘com’ e ‘deu’.

Na hipossegmentação ocorrida em *umointe* a criança se depara com o encontro de duas consoantes – ‘um monte’ – transformando-as em uma só. Esse aluno apresenta dúvidas quanto à grafia da nasal, usa ‘m’ no lugar de ‘n’ antes de ‘t’ e também acrescenta a vogal ‘i’ como representação de nasalização. Segundo Abaurre (1990), a epêntese do ‘n’ em palavras como ‘muito’ acontece por intermédio de uma motivação fonética, nesse caso, a inserção do ‘i’ também pode ter ocorrido por uma motivação fonética.

As hipersegmentações ocorridas nos textos desse informante são um pouco diferente dos demais casos vistos anteriormente. Não existe, nesses dados, a predominância de segmentações ocasionadas pelo isolamento à esquerda de uma palavra gramatical, embora apareçam alguns dados desse tipo como *a tras, com versando, em bora* etc. Esse aluno parece segmentar as palavras motivado também pelo isolamento de uma palavra lexical à direita, mesmo que à esquerda fique isolada apenas uma sílaba, como em *po que* (porque), *man deu / man dou* (mandou), *des cubriu* (descobriu).

As inúmeras e variadas ocorrências de segmentação da palavra ‘canguru’ mostram que talvez essa criança tenha conhecimento da palavra ‘guru’, por isso optou por separá-la em todas as vezes que ela aparece no texto, porém, o mais provável, de acordo com todos os dados já analisados e conforme já mencionado, é que exista uma dúvida quanto à representação da coda nasal, aparecendo nas segmentações três diferentes possibilidades de resolução: ‘m’ (*cam guru*), ‘n’ (*can guru*) e espaço vazio (*ca guru*).

No dado *verda deiro*, embora a segmentação tenha resultado em duas palavras que não carregam sentido conhecido no léxico, a criança transformou uma palavra fonológica em duas, pois preserva-se em cada “palavra nova” um pé métrico e, conseqüentemente, um acento.

Todas as poucas ocorrências de hipossegmentação obedecem à seqüência mais comum já observada nos dados dos informantes anteriores, um clítico que se une à palavra seguinte.

O coelho que queria ce cam guru
O coelho que queria ce cam guru tava passando pela avuoresta
e viu u cam guru e ces con deu e o cam guru foi em bora
e o coelho foi a tras dele e o cam guru pe gou uma coisa
e ficou pequeno e pe go d avove entrou e sem tro lum o,
parta pequen a e dinha umoimte de can guru e o coelho ce
vestiu de cam guru e ele entrou na porta e pare ceu
o rei can guru e man deu o coelho vestido de can guru
para a filera dos cam guru e a coelho can guru sabia que o
rei ca guru era uma farça e o rei verda deiro tava
prejo u o rii falço des cobriu que o e m cuelho e
man dou os can gurus a traí do coelho e o coelho
tomou um sust o ma tu do era um sonho

(Texto 7 – 7ª coleta)

f) Informante F – escola particular

Quadro 7. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante F.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	1ª	s/o	s/o
	2ª	nachamine (<i>na chaminé</i>)	s/o
2ª	3ª	etinha (<i>e tinha</i>) demeleca (<i>de meleca</i>) coridade (<i>corrida de</i>)	s/o
	4ª	agreve (<i>a greve</i>)	a cordando (<i>acordando</i>)
3ª	5ª	s/o	s/o
	6ª	derrepente (<i>de repente</i>)	s/o
	7ª	s/o	s/o
4ª	8ª	s/o	s/o
	9ª	atacalo (<i>atacá-lo</i>)	s/o

O *quadro 7* mostra que nos textos da primeira, da quinta, da sétima e da oitava coleta não foi encontrado nenhum dado de hiper ou de hipossegmentação. Seguindo a tendência já observada na maioria dos alunos da escola pública, este informante também possui maior quantidade de dados de hipossegmentação. Em todos os textos analisados encontra-se apenas um dado de hipersegmentação: *a cordando*.

Pode-se observar em todos esses dados de hipossegmentação uma preferência pela junção de um clítico com a palavra seguinte ou palavra de conteúdo, seguindo a posição proclítica, exceto no caso de *atacalo*, no qual se observa o clítico na posição enclítica, ou seja, depois da palavra de conteúdo. Provavelmente esses casos não sejam muito comuns nos dados devido ao pouco uso, na língua oral, do pronome na posição enclítica. Quanto à hipossegmentação feita em *coridade*, pode-se dizer que é um caso totalmente atípico e único entre

os dados analisados, pois se observa nessa seqüência uma quebra do sintagma ‘corrida de vassoura’, conforme mostra o texto 3 (transcrito mais adiante). Considerando-se a separação desse sintagma em frases fonológicas, tem-se como resultado: [corrida] ϕ [de vassoura] ϕ , portanto, a juntura mais provável e possível seria: ‘devassoura’, conforme foi feito em *demeleca*, encontrada no mesmo texto.

O único caso de hipersegmentação – *a cordando* –, encontrado em todas as coletas desse informante, mostra o isolamento de uma palavra gramatical facilmente reconhecida pela criança, pois desde muito cedo o contato com o artigo ‘a’ ou com a preposição ‘a’ é muito freqüente tanto na fala quanto na escrita.

Na terceira série, as dúvidas desse informante quanto à segmentação restringem-se a uma única ocorrência, a juntura da palavra *derrepente*. Essa dúvida não é de fácil resolução, sendo encontrada em muitos textos de crianças e mesmo de adolescentes de séries mais adiantadas. Ao considerar a seqüência ‘de repente’ como uma palavra, essa criança faz uso do dígrafo ‘rr’, demonstrando que na terceira série (período de coleta desse texto) já domina uma regra contextual da escrita (MORAIS, 2000), ou seja, para que se tenha entre vogais som de ‘r’ forte é necessário grafar-se com dois ‘r_s’.

Histotinha

Festas

*Um dia a Maligna quis fases uma festa mas
chamou a prima Gina.*

*chamarão muitas bruchas mas fizeram uma
coridade vassoura.*

*Etinha uma sopa demeleca de naris todas
as bruchas forão inbora.*

(Texto 3 – 3ª coleta)

g) Informante G – escola particular

Quadro 8. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante G.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	1ª	s/o	s/o
	2ª	ciesconder (<i>se esconder</i>) laven (<i>lá vem</i>) mototaxice (<i>moto taxi</i>)	s/o
	3ª	derrepente (<i>de repente</i>) jasei (<i>já sei</i>)	s/o
2ª	4ª	porfavor (<i>por favor</i>)	se não (<i>senão</i>)
3ª	5ª	s/o	s/o
	6ª	eo (<i>e o</i>) ea (2x) (<i>e a</i>) everdade (<i>é verdade</i>) pegalo (<i>pegá-lo</i>) meninofalou (<i>menino falou</i>)	s/o
	7ª	ocoelho (<i>o coelho</i>) oque (2x) (<i>o que</i>)	s/o
	8ª	demanha (<i>de manhã</i>)	s/o
4ª	9ª	s/o	s/o

O *quadro 8*, seguindo a tendência dos anteriores, mostra muito mais dados de hipo do que de hipersegmentação. Somente na quarta coleta encontra-se uma ocorrência de hipersegmentação: *se não*; nas demais coletas, verificam-se apenas dados de hipossegmentação.

O único dado de hipersegmentação – *se não* –, encontrado em um texto desse informante, está inserido na frase: [...] *não jogue lixo na natureza se não você vai se arrepender [...]*. Nesse caso, a palavra ‘senão’ deveria estar escrita junta por ser uma conjunção. No entanto, é totalmente compreensível que uma

criança nessa fase de aquisição da escrita tenha dúvidas quanto a essa segmentação, visto que também existe na língua escrita a grafia dessa seqüência sonora de forma separada ‘se não’, na qual apenas o ‘se’ é uma conjunção.

Quanto aos casos de hipossegmentação, observam-se vários tipos de ocorrências, as quais podem ser separadas em duas categorias principais: a) as que juntam duas palavras fonológicas – *mototaxice*, *laven*, *jasei*, *meninofalou* e b) as que juntam um clítico a uma palavra de conteúdo – *ocoelho*, *ciesconder*, *derrepente*, *demanha*, *everdade*, *porfavor*, *pegalo*. Também podem ser observados três casos de juntura de dois clíticos – *eo*, *ea*, *oque*. As junturas de *eo* e *ea* podem ter ocorrido devido ao fato de estarem no início da linha, conforme mostra logo abaixo a transcrição do texto 6, visto que em meio de linha elas não acontecem. Em *mototaxice*, observa-se um processo de composição entre duas palavras para a formação de uma, a qual representa um único objeto, como em ‘passatempo’.

O Livro falante

Num quarto escuro avia um livro atirado e enpueirado.

E um menino o achou e posa um pano por cima e o Livro fala - muito obricado eu precisava diso mesmo!

ea menina não sabia quam falou e ele dise.

– Quem falou isto

– foi eu, quer ser meu amigo.

– quero, amanha vou levar você para conheser o colégio

– esta bem eu quero

eo meninofalou para a professora.

– Professora eu tenho um livro que fala

ea professora falou

– não é ora de brincadeiras

– mais professora não é brincadeira você quer ver

– olha feli oi para a professora

– oi professora

eo colega do menino falou no recreio

– é verdade que você tem um livro que fala

– sim everdade você quer ver

– quero, posso

– então vamos lá na minha sala eu vou pegalo

e eles comesaram a conversar depois eles foram para casa e ficaram muitos alegres e dormiram juntos e viveram felizes para sempre

(Texto 6 – 6ª coleta)

h) Informante H – escola particularQuadro 8. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante H.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	1ª	ubluzão (<i>o blusão</i>) nasua (<i>na sua</i>) belodia (<i>belo dia</i>)	s/o
	2ª	pegela (<i>pegá-la</i>) voutomar (<i>vou tomar</i>) águae (<i>água e</i>)	a sim (<i>assim</i>)
2ª	3ª	qsão (<i>que são</i>)	s/o
	4ª	dinovo (<i>de novo</i>)	se não (<i>senão</i>) mau tratarão (2x) (<i>maltrataram</i>)
3ª	5ª	s/o	s/o
	6ª	aminha (<i>a minha</i>)	s/o
	7ª	s/o	s/o
4ª	8ª	s/o	s/o
	9ª		

O quadro 9 mostra que, embora apareçam mais casos de hipersegmentação nos dados desse informante do que nos já vistos anteriormente da escola particular, ainda assim evidencia-se uma maior tendência ao aparecimento de casos de hipossegmentação.

Como encontrado em um texto do informante G, aqui também observa-se a ocorrência da segmentação da palavra ‘senão’, no seguinte contexto: [...] *eu quero que cuidem de mim se não nos touros vamos dar (chivrada)* [...], neste caso também deveria ser grafada sem segmentação.

Na hipersegmentação ocorrida em *a sim* tem-se o reconhecimento de uma palavra gramatical e de uma palavra fonológica e em *mau tratarão* (maltrataram) tem-se a divisão de uma palavra fonológica em duas palavras lexicais bastante freqüentes.

As ocorrências de hipossegmentação encontradas nos textos desse informante, na sua maioria, acontecem devido à união de um clítico com sua palavra de conteúdo, exceção feita a *belodia*, na qual se juntam duas palavras fonológicas. No caso da junção de *águae* existe uma particularidade – o clítico está depois da palavra com a qual ele se juntou – sendo este um caso de exceção devido à quebra do sintagma. Isso pode ter ocorrido em função de que o ‘e’ está no fim de uma frase.

Na ocorrência do dado *qsão* (que são) existe uma particularidade que não apareceu em nenhum outro. A criança parece usar o grafema ‘q’ como representação da palavra ‘que’ porque este é o nome da letra. Essa troca da palavra gramatical pela letra é muito encontrada em textos de alunos de séries mais adiantadas, inclusive no ensino médio e na faculdade.

Um dia eu estava paseando e comseram o me matar e eu fui numa passeata com um certo meu nome e Toronto e eu quero que cuidem de mim se não nos touros vamos dar (chivrada) em quem nos maltratarão eu já falei e não vou repetir em o prosimo vez eu do chifrado. No outro dia me mau tratarão dinovo e eu fui la e dei umo chifrado em todos que me mau tratarão e fui para minha casa. No dia seguinte eles pegarão uma madeira vermelha para se vingar de mim e eu não fui porque eu sábio que eles querião me tirar os chifres e eu corri todo o cuarterão e vim por trás deles e dei umo chifrado nele e eles aprenderão a sua lisão e e vi para a minha casa e tinha tobras vermelhas e eu fiquei furiose e de chifrado neles

(Texto 2 – 2ª coleta)

i) **Informante I – escola particular**

Quadro 10⁴. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante I.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	3ª	s/o	co mo (<i>como</i>) gos toza (<i>gostosa</i>)
	4ª		
2ª	5ª	sivirão (<i>se viram</i>) siviram (<i>se viram</i>) sevirão (<i>se viram</i>) siolharão (<i>se olharam</i>) seachavam-se (<i>se achavam-se</i>) poriso (<i>por isso</i>)	s/o
	6ª	chamavase (<i>chamava-se</i>) estavansse (<i>estavam se</i>)	s/o
	7ª	s/o	s/o
3ª	8ª	s/o	com tar (<i>contar</i>)
	9ª	s/o	s/o

O *quadro 10* mostra que as ocorrências de hipersegmentação foram encontradas nos textos de duas coletas, na terceira e na oitava. Os dados de hipossegmentação, embora apareçam em maior quantidade que os de hipersegmentação, ocorrem também em dois textos apenas, no da terceira e no da quarta coleta.

As ocorrências de hipossegmentação, na sua grande maioria, estão relacionadas a clíticos ligados a verbos. Observa-se, nesse texto, que a criança usa mais do que uma grafia para segmentos iguais, como em *sivirão*, *siviram* e *sevirão*. Essa variação na forma gráfica mostra a oscilação na representação da nasalidade, ora é usado 'ão', o que de certa maneira se baseia na forma fonética das palavras terminadas em nasal cuja pronúncia é sempre a de um ditongo

4. As coletas dos informantes I e J, dos *quadros 10* e *11* respectivamente, não começam na primeira coleta devido ao fato de esses informantes pertencerem a um grupo de alunos que ingressou na escola no ano de 2002, conforme mostra o *quadro 1* na página 69.

nasalizado e essa seria a grafia mais transparente, ora ‘am’, construção do sistema para a grafia das palavras que terminam com ditongo nasal átono. Também se pode observar, no caso de *sivirão*, *siviram* e *siolharão*, uma elevação da vogal do clítico – a vogal média é grafada como vogal alta, conforme se verifica na fala. Já na grafia de formas como *sevirão* e *seachavan-se*, essa elevação não acontece. Essas várias representações gráficas de uma mesma sequência sonora, encontradas em um mesmo texto, evidenciam que a produção escrita de uma criança é o seu melhor objeto de experimentação no processo de aquisição da escrita.

O único dado de hipossegmentação que não envolve clítico e verbo é o *poriso*. Embora ainda não domine uma regra contextual – a grafia de dois ‘s’ entre vogais para obtenção do som [s] – essa criança está seguindo um padrão que pode ser observado na transcrição do seu texto 5 logo abaixo, no qual quase em todas as palavras em que aparece o fonema [s], o grafema usado é o ‘s’, mesmo que fora do contexto adequado, como por exemplo em *semtro*, *comesarão*, *vose*, *paresemos* etc.

No caso da hipersegmentação *com tar*, observa-se o isolamento da preposição ‘com’. Na segmentação da palavra ‘como’ em *co mo*, pode-se pensar no reconhecimento da sílaba ‘co’ com valor de ‘com’, conforme já descrito nos dados do *informante D*.

legato e a pagato

*Era uma vez um nome muito estranho chamado legato
em dia legato estava indo para o semtro quando estava
indo viu um pato eles estavam indo na mesma direção
eles sivirão e comesarão a discutir porque eles siviram
e seachavan-se iguais poriso discutirão um dia eles.
sevirão de novo a galo disse porque nas somos iguais
vose vivi na agua sim e vose tambem nas paresemos irmas
dise os dois só que eles não sabião que erão irmas só num
dia eles siolharão e dise o galo vose não e meu irmão nais
somos iguais acho que sim gastei de vose eu tambem
quer ser meu irmão sim assim foi assim minha estó-
ria fim...*

(Texto 5 – 5ª coleta)

j) **Informante J – escola particular**

Quadro 11. Ocorrências de hipo e hipersegmentações: informante J.

SÉRIE	COLETA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
1ª	3ª	é laé (ela é) ofeidisó (o feitiço)	é laé (ela é)
	4ª	eo (2x) (e o) sesquecer (se esquecer)	s/o
2ª	5ª	quem fim (que enfim) aflorestas (a floresta) umdia (um dia) iate (e até) ela (e lá) pegalo (pegá-lo) purora (por hora)	quem fim (que enfim)
		undia (um dia) tedar (te dar)	com migo (comigo)
	7ª	s/o	s/o
3ª	8ª	ojornal (o jornal) eleten (ele tem)	s/o
	9ª	s/o	s/o

O *quadro 11* confirma a tendência encontrada nos dados dos demais informantes ao longo da pesquisa – uma maior incidência de ocorrências de hipossegmentação do que de hipersegmentação. Isso mostra que muito provavelmente a criança esteja usando a oralidade como primeira referência para a escrita.

Nas hipossegmentações *sesquecer*, *tedar* e *pegalo*, encontram-se casos de junção entre um pronome e um verbo; nos dois primeiros casos o pronome está na posição proclítica, enquanto que no último na posição enclítica. Ao hipossegmentar a seqüência *sesquecer*, a criança usa um processo de

degeminação. Nas demais hipossegmentações que não envolvem pronomes e verbos, observa-se a juntura de outras classes de clíticos com a palavra de conteúdo.

Em *umdia* e *undia*, observam-se duas diferentes formas de grafar a consoante nasal. No primeiro caso o aluno simplesmente juntou as duas palavras sem observar o contexto criado, ou seja, uma consoante nasal antes da consoante 'd' escreve-se 'n' e não 'm'. Na segunda ocorrência já existe a observação da regra contextual anteriormente citada. No texto em que aparece o dado *umdia*, transcrito a seguir, fica clara a dúvida desse aluno quanto à representação da nasal. Em todas as palavras do texto que deveriam ser grafadas com 'n' antes de uma consoante que não seja 'p' ou 'b', o aluno faz exatamente o contrário, como em: *emtão* e *comseguirão*. Essa dúvida quanto à grafia da nasal também aparece nos verbos do pretérito perfeito do indicativo que estão todos finalizados por 'ão' em lugar de 'am', como seria o correto. Outra referência sobre a dúvida da nasal encontrada nesse mesmo texto é a escrita da palavra *nuinto* por 'muito'. Abaurre (1999) descreve dados encontrados em textos infantis sobre a dificuldade que as crianças têm em definir a escrita da palavra 'muito' em consequência da nasal associada ao ditongo 'ui', sendo essa dúvida originada por um contexto fonético da língua.

Quanto à hipersegmentação apresentada na forma *com migo*, é interessante observar que, ao segmentar a palavra, a criança mantém a preposição 'com' e acrescenta um 'm' à segunda palavra, formando um troqueu silábico composto por duas sílabas CV.

No caso da seqüência *quem fim*, na qual aparecem tanto uma hipossegmentação quanto uma hipersegmentação, pode-se pensar que a criança primeiro junta as palavras 'que' e 'enfim', através de um processo de degeminação e depois a segmenta em duas palavras pertencentes ao léxico e, provavelmente, bastante conhecidas do aluno: 'quem' e 'fim'.

*O bixo de duas cabeças
era uma voz um bixo de duas cabeças umdia eles forão
para aflorestas ela eles virão caçadores emtão eles
despararão a mil purora eles comseguirão fogir.
mas os caçadores corerão, corerão e corerão iate quem fim
os caçadores au pegalo e o bixo de duas cabeças ficarão
nuinto chatatão fim..
o pato e o gato*

(Texto 5 – 5ª coleta)

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, encontram-se analisados os dados dos dez informantes estudados nesta pesquisa e descritos na seção anterior. Para esse procedimento, as ocorrências não serão analisadas por informante, mas de acordo com o tipo de dado, considerando-se a individualidade apenas em casos específicos e necessários.

O grupo total de ocorrências será dividido, primeiramente, em dois grupos principais, referentes às variáveis dependentes: “hipossegmentação e hipersegmentação”. A seguir, essas ocorrências serão analisadas em subgrupos afins, de acordo com a variável lingüística: “tipo de palavra”. Na análise desses subgrupos serão consideradas as demais variáveis independentes lingüísticas: “tipo de sílaba” e “tonicidade”. As variáveis independentes extra-lingüísticas – “escola” e “série” – serão analisadas ao final, através de uma visão geral e comparativa de todos os dados.

4.2.1 Hipossegmentações

Todos os dados de hipossegmentação encontrados nos textos foram subdivididos em grupos de análise, de acordo com a variável dependente lingüística: “tipo de palavra”. Após essa subdivisão, criaram-se quatro categorias: a) “palavra gramatical + palavra fonológica”; b) “palavra fonológica + palavra

gramatical”; c) “palavra gramatical + palavra gramatical”; d) “palavra fonológica + palavra fonológica”.

a) Palavra gramatical + palavra fonológica

De acordo com Ferreiro e Teberosky⁵ (1999), a criança, em fase de escrita inicial, tem dificuldades em reconhecer, como palavra, segmentos de uma ou duas letras, optando, muitas vezes, por juntá-las à palavra seguinte. Segundo as autoras, esses segmentos seriam, principalmente, classes gramaticais como a conjunção ‘e’, os artigos, os pronomes e as preposições (monossílabos átonos).

Essa dificuldade constatada na escrita encontra correspondência em parte do processo de aquisição da linguagem oral. Argumentos apresentados por Abaurre, Galves e Scarpa (1999, p.306) sustentam a idéia de uma hipótese *top-down* para a aquisição da prosódia⁶. Dizem as autoras que:

enunciados de uma sílaba *tendem* a ser evitados tão logo os primeiros enunciados de uma palavra semelhantes aos do adulto são produzidos na transição do balbúcio tardio para as primeiras ‘palavras’. [...] Enunciados de uma sílaba são encontrados sempre lado a lado com emissões de duas ou mais sílabas.

Seguindo as suas argumentações, Abaurre, Galves e Scarpa (1999, p.307) afirmam que, quando as crianças produzem enunciados de uma só sílaba, isso acontece porque são sílabas que “coincidem com os enunciados que portam o acento nuclear de sentenças no enunciado expandido do adulto”. Essa sílaba única produzida pela criança é denominada pelas autoras como “sílaba nuclear” e é considerada como “uma unidade ótima de percepção”.

5. Ferreiro e Teberosky (1999), assim como Moreira (1991), tomam como referência, para análise de segmentações não-convencionais, o tamanho da palavra e não a prosódia.

6. Essas autoras estudam a interface fonologia-sintaxe com embasamento no Programa Minimalista (PM) de Chomsky (1993, 1995). Apesar de seus estudos mostrarem algumas discordâncias em relação ao papel da sintaxe na Fonologia Prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986), suas constatações sobre a aquisição de enunciados de uma sílaba, na língua oral, servem, nesta análise, como elemento comparativo ao processo de aquisição da escrita.

Da mesma forma que na escrita o maior número de hipossegmentações ocorre pela juntura entre um clítico e sua palavra de conteúdo, nesta ordem, também na aquisição da linguagem oral esse processo se verifica. Em oposição à idéia de “sílabas nucleares”, Abaurre, Galves e Scarpa (1999) trazem a idéia de “sílabas preenchedoras”, comparáveis aos clíticos ou monossílabos átonos tratados na aquisição da escrita. Em relação à posição ocupada pelas “sílabas preenchedoras” na fala da criança, Abaurre, Galves e Scarpa (1999, p.308) afirmam que:

as sílabas preenchedoras são inseridas à esquerda do acento nuclear e a criança está projetando a proeminência acentual (frase entoacional) sobre domínios prosódicos inferiores (frase fonológica ou palavra fonológica). As sílabas preenchedoras são vogais anteriores, centrais ou posteriores [-tensas] combinadas com formas verbais ou nominais. Elas preenchem posições fracas, “à esquerda”, em enunciados curtos. Apresentam uma certa variabilidade concernente ao seu *status* gramatical, mas são sobretudo embriões de palavras funcionais, morfemas gramaticais livres que geralmente ocupam a posição de determinantes (se precederem nomes) e sujeito pronominal (se precederem verbos).

Nesse processo de juntar uma palavra gramatical (clítico ou palavra sem conteúdo lexical) a uma palavra fonológica (ou palavra de conteúdo), segundo Nespor e Vogel (1986) e Bisol (1996b), podem formar-se duas categorias prosódicas diferentes: a palavra fonológica e o grupo clítico. Para essas pesquisadoras, o clítico comporta-se de maneira diferente em cada uma das duas categorias. Bisol (1996b, p.252) afirma que na “palavra fonológica o clítico se comporta como uma sílaba pretônica, constituindo com a unidade seguinte, um só vocábulo”, enquanto no grupo clítico existe uma certa independência entre o clítico e o vocábulo adjacente com que se relaciona, o primeiro “sofrendo a regra de neutralização tal qual a palavra de acento próprio”.

Por intermédio de uma análise da fala mais representativa do português brasileiro, Bisol (1996b, p.252) mostra a diferença entre essas duas categorias prosódicas. Para isso a autora analisa o sintagma nominal ‘o leque’, que pode ser considerado como palavra fonológica quando pronunciado: [o lɛki]ω ou como grupo clítico quando pronunciado: [[u]ω[lɛki]ω]C. No entanto, após a análise dos

dados desta pesquisa, pôde-se constatar que essa evidência para o grupo clítico, apresentada por Bisol (1996b), não pode ser transposta para a análise dos dados de escrita.

De acordo com estudos de aquisição da escrita realizados por Abaurre (1999) e Miranda, Medina e Silva (2004), a grafia das átonas finais é orientada por uma regra contextual⁷ facilmente adquirida pelas crianças. Desde muito cedo elas representam em suas primeiras escritas, de forma sistemática, a maioria dos ‘e_s’ e ‘o_s’ de finais de palavras, quando, na verdade, o que elas escutam são respectivamente [i]_s e [u]_s, considerando-se, assim como Bisol (1996b), a fala mais relevante do português brasileiro. No entanto, essa regularidade não se observa em relação à pretônica, na qual aparece uma arbitrariedade quanto à forma de grafar – ora a criança opta pela elevação da vogal átona, ora não, conforme exemplos de palavras tiradas de textos de um mesmo informante: *v[i]stido* e *menino*. Pode-se observar essa variação na forma de representar a pretônica, analisando-se as palavras ‘cigarro’ e ‘seguro’, nas quais aparecem grafemas diferentes para representação do mesmo fone [i], considerando-se que a palavra ‘seguro’ é, no dialeto falado em Pelotas, predominantemente pronunciada como s[i]guro. Essa arbitrariedade também ocorre quando a criança faz uma hipossegmentação, conforme as ocorrências mostradas em (2), mesmo que isso ocorra por intermédio de um processo de degeminação (2.b) ou de ditongação (2.c).

- (2) a. dinovo / denovo (*de novo*)
 b. sisquecer / sesquecer (*se esquecer*)
 c. ciesconder (*se esconder*) / seachavan-se (*se achavam-se*)

Retomando-se as definições de Bisol (1996b), quanto à palavra fonológica e ao grupo clítico, na fala do português brasileiro, pode-se dizer que os dados analisados nesta pesquisa não são suficientes para extrair das evidências encontradas na escrita argumentos para a existência ou não de um grupo clítico.

7. Essa regra contextual determina que as vogais átonas, no final de palavra, quando pronunciadas como [i] e [u], devem ser grafadas, respectivamente, como ‘e’ e ‘o’.

Ao fazer uma hipossegmentação entre um clítico e sua palavra de conteúdo, a criança parece tratar toda a seqüência como uma palavra fonológica, independentemente da elevação ou não da vogal átona pretônica.

O maior número de hipossegmentações encontrado nos dados desta pesquisa pode ser classificado dentro da categoria “palavra gramatical + palavra fonológica”. Conforme os exemplos mostrados em (3), dentre essas ocorrências, as palavras gramaticais encontradas são: (3.a) artigo definido; (3.b) artigo indefinido; (3.c) preposição; (3.d) pronome; (3.e) conjunção e (3.f) verbo auxiliar.

- | | |
|--|---|
| <p>(3) a. avuorestá (<i>a floresta</i>)
 ocoelho (<i>a coruja</i>)
 ubluzão (<i>o blusão</i>)
 osgatos (<i>os gatos</i>)
 b. umdia (<i>um dia</i>)
 umointe (<i>um monte</i>)
 c. derepente (<i>de repente</i>)
 nachamine (<i>na chaminé</i>)
 poriso (<i>por isso</i>)</p> | <p>d. ticomer (<i>te comer</i>)
 sesquecer (<i>se esquecer</i>)
 medeu (<i>me deu</i>)
 e. evem (<i>e vem</i>)
 etinha (<i>e tinha</i>)
 ela (<i>e lá</i>)
 f. voutomar (<i>vou tomar</i>)
 tavindo (<i>está vindo</i>)</p> |
|--|---|

Nas ocorrências do tipo mostradas em (3.a), a hipossegmentação ocorreu sempre entre o clítico, nesses casos um artigo definido, com uma palavra de conteúdo começada por consoante. Em alguns textos nos quais ocorrem esse tipo de união, havia possibilidade de fazer a hipossegmentação entre um ‘artigo’ e uma palavra de conteúdo começada por vogal, como em ‘a estória’ ou ‘o auco’ (*o álcool*), mas isso não aconteceu. Ao hipossegmentar as palavras, a criança parece evitar, no primeiro caso, a formação da seqüência ‘aes’, inexistente em início de palavra no português; no segundo exemplo citado, parece evitar o tritongo. Em um texto do informante B também pode se constatar a juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, nesse caso um pronome clítico e um verbo, respectivamente, como: *tiver* (te ver) e *ticomer* (te comer), ao mesmo tempo em que o aluno também evita a formação de um tritongo ao não adjungir o clítico à palavra iniciada por vogal: *ti ouvir* (te ouvir).

O fato de as crianças, na sua maioria, não violarem as estruturas silábicas da sua língua mostra que esse constituinte apresenta, desde muito cedo, realidade psicológica, comprovando o que diz Abaurre (1987) sobre ser a sílaba um dos primeiros constituintes prosódicos que a criança domina, em especial a estrutura silábica do tipo CV (consoante / vogal), considerada como sílaba canônica universal.

b) Palavra fonológica + palavra gramatical

Nessa categoria encontram-se, principalmente, hipossegmentações entre o verbo e o pronome em posição enclítica, conforme os dados mostrados em (4). Essa posição do clítico em relação ao verbo não é a mais comum na fala coloquial do português brasileiro. A criança, ao representar esse pronome na escrita, considera-o como parte integrante da palavra.

- | | | |
|-----|---|---|
| (4) | a. chamavase (<i>chamava-se</i>)
falavase (<i>falava-se</i>) | b. pegela (<i>pegá-la</i>)
matalo (<i>matá-lo</i>) |
|-----|---|---|

As hipossegmentações do tipo mostrado em (4.a) são motivadas pela formação de um pé ternário ou dátilo (BISOL, 1996b), do qual se origina uma palavra proparoxítona. No caso dos exemplos em (4.b), tem-se a formação de um pé binário. Ao juntar a forma verbal com o pronome, forma-se um troqueu silábico, que, de acordo com Bisol (1996b), é a regra geral do português para atribuição do acento. Nos dois exemplos: *pegela* e *matalo*, tem-se um pé de cabeça medial, na linha 2. Em ambos os casos formam-se palavras paroxítonas trissilábicas. Abaurre (1991, p.207) diz, em um de seus estudos sobre segmentação na escrita inicial, que nos casos de juntura indevida:

É interessante notar que as crianças muitas vezes parecem combinar suas hipóteses sobre o padrão de acento mais comum do português com uma hipótese sobre o número ideal de sílabas por palavra, indiciando, assim, a forma que podem estar tomando como canônica para as palavras da língua. Nos textos espontâneos sob análise, as soluções infantis não convencionais mais freqüentes para problemas de segmentação levaram à proposta de “palavras” trissilábicas paroxítonas.

Essa autora traz alguns exemplos de hipossegmentações ocorridas no *corpus* da sua pesquisa, tais como: *acasa* (a casa), *cofome* (com fome), *docaro* (*do carro*), *porela* (*por ela*), etc. Dados semelhantes são encontrados neste trabalho: *agreve* (a greve), *etinha* (e tinha), *tavindo* (está vindo), entre outros.

c) Palavra gramatical + palavra gramatical

Nas hipossegmentações ocorridas entre duas palavras gramaticais foram encontrados apenas dois tipos: aqueles que envolvem a palavra gramatical ‘que’ (5) e a juntura entre a conjunção ‘e’ e os artigos definidos (6).

- | | | |
|-----|-----------------------------------|-------------------------------|
| (5) | a. oque (<i>o que</i>) | c. praque (<i>para que</i>) |
| | ... oque posso farzer da vida ... | ... praque e ses olhos ... |
| | b. paque (<i>para que</i>) | d. preque (<i>para que</i>) |
| | ... paque e ses ouvidos ... | ... preque esa boca ... |

A palavra ‘que’, conforme Abaurre, Galves e Scarpa (1999), pode portar um acento nuclear quando for interrogativa e estiver no início da frase. Os dados mostrados em (5) podem ser considerados como tal, conseqüentemente, o ‘que’ pode ter gerado uma interrupção na fala, ocasionando, portanto, uma atração da palavra gramatical a sua esquerda. O clítico ‘para’, segundo Bisol (2000), forma um pé métrico, sendo assim portador de acento, no entanto, nos dados mostrados em (5), ele aparece como uma contração (pra) ou mesmo como uma sílaba CV (pa), em ambos os casos, transformando-se em sílaba átona e formando, com a palavra gramatical ‘que’, um pé métrico.

As ocorrências mostradas em (6) são raras e parecem ter motivações específicas, conforme foi mostrado nas descrições dos dados do informante G e

na transcrição do seu texto 6, no qual a conjunção, quando ligada ao artigo definido, aparece sempre no início de frase, o mesmo não ocorrendo no meio da frase. O 'e' também aparece isolado em início de frase quando é seguido por um artigo indefinido (*E um*) e por um pronome (*e eles*). Esse fato parece indicar que o informante tem uma restrição à presença da seqüência de duas letras isoladas em início de frase.

- (6) a. ea (*e a*)
 b. eo (*e o*)
 c. eos (*e os*)

d) Palavra fonológica + palavra fonológica

Segundo Nespor e Vogel (1986), a construção da frase fonológica acontece por intermédio de noções sintáticas mais gerais, sendo que no português sua recursividade é à direita. O cabeça de uma frase fonológica pode ser um N (nome), um V (verbo) ou um A (adjetivo). Em (7) têm-se alguns exemplos de hipossegmentações que formam frases fonológicas e as transcrições de parte dos textos em que esses dados ocorrem. Segundo Nespor e Vogel (1986), embora o adjetivo possa ser cabeça da frase fonológica, como seu elemento mais proeminente à direita, em alguns casos ele ocorre à esquerda do nome, dessa forma, incorporando-se à frase fonológica encabeçada pelo nome. Isso ocorre no dado demonstrado em (7.a).

- (7) a. belodia (*belo dia*)
 u belodia a dona bruxa estava costurando bluzão
 [u belodia a dona bruxa] FN [estava costurando bluzão] FV
 [[u belodia] ϕ [a dona] ϕ [bruxa] ϕ [estava costurando] ϕ [bluzão] ϕ] I
 b. tãogrande (*tão grande*)
 e essa boca tãogrande
 [e essa boca tãogrande] FN
 [[e essa boca] ϕ [tãogrande] ϕ] I

c. miaroupa

botar miaroupa

[botar] FV [miaroupa] FN

[[botar] ϕ [miaroupa] ϕ] I

De acordo com Nespor e Vogel (1986), a frase entonacional deve possuir um contorno de entonação, e seu final deve coincidir com uma posição em que se possa introduzir pausa na oração. Os exemplos analisados em (7) mostram dados de hipossegmentação que formam frases fonológicas inseridas em uma frase entonacional.

Segundo Bisol (1996b), uma das características da frase entonacional é que uma de suas frases fonológicas seja forte, devido a características semânticas, enquanto as demais são fracas. A seqüência forte na frase entonacional é variável, o que possibilita a mudança de foco de acordo com o valor semântico. Em Bisol (1996b, p.257), encontra-se como exemplo dessa variabilidade do foco semântico a frase demonstrada em (8), “onde (s), como forte, representa o foco da linha entonacional, ou seja, o cabeça”.

(8) [Maria] ϕ [vende à tarde] ϕ [lindas flores] ϕ [na praça] ϕ] I

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

Esses constituintes mais altos da hierarquia prosódica, que envolvem linha entonacional e critérios semânticos, são mais difíceis de serem analisados através do texto escrito apenas, tornando-se necessário um estudo que envolva outros instrumentos de análise além do próprio texto. No entanto, com base em estudos já realizados na fonologia, e no que foi demonstrado por Bisol (1996b), pode-se fazer uma suposição de que as seqüências hipossegmentadas, mostradas em (7), representem a frase fonológica forte da frase entonacional, conforme aparece em (9).

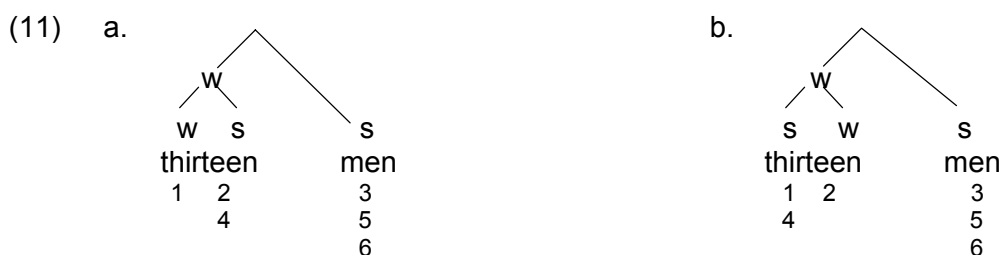
- (9) a. [[u belodia] ϕ [a dona] ϕ [bruxa] ϕ [estava costurando] ϕ [bluzão] ϕ] I
 S W W W W
b. [[e essa boca] ϕ [tãongrande] ϕ] I
 W S
c. [[botar] ϕ [miaroupa] ϕ] I
 W S

Outra característica importante da frase entonacional é que ela pode ter apenas um contorno entonacional determinado, como em (10.a'), (10.b') e (10.c') ou mais de um, conforme aparece em (10.a''), (10.b'') e (10.c''). Apesar das restrições citadas anteriormente, a respeito da análise dos constituintes mais altos da hierarquia prosódica, pode-se supor que esse contorno tenha motivado as hipossegmentações exemplificadas em (10.a), (10.b) e (10.c).

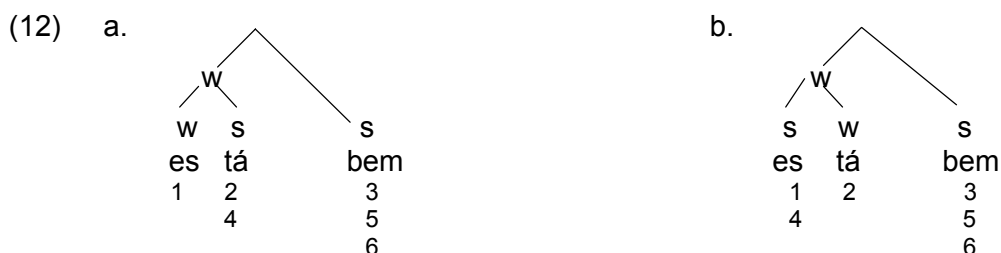
- (10) a. nucamais (*nunca mais*)
a'. [nucamais si viu fala dele] I
a''. [nucamais] I [si viu fala dele] I
- b. meninofalou (*menino falou*)
b'. [meninofalou para professora] I
b''. [meninofalou] I [para professora] I
- c. chicobento (*Chico Bento*) – saiucorendo (*saiu correndo*)
c'. [O chicobento saiucorendo] I
c''. [chicobento] I [saiucorendo] I

Ao transformar em duas a frase entonacional exemplificada em (10.c'), o esperado seria que o artigo 'o' acompanhasse a hipossegmentação do nome 'Chico Bento', no entanto isso não acontece, ficando o artigo isolado das demais seqüências. Pode-se pensar que esse isolamento deve-se ao fato de a criança ter reconhecido o 'o' como uma palavra gramatical, conforme será visto na subseção seguinte, na qual se encontra a análise das hipersegmentações.

Segundo Matzenauer (1996), o choque de acentos é indesejável, e as línguas têm uma tendência em eliminá-lo. Isso pode acontecer através de alteração rítmica, de uma reorganização na sua grade métrica, conforme o exemplo de Liberman e Prince⁸ (1977, p.312), mostrado em (11).



Nos dados encontrados nesta pesquisa, em alguns casos de hipossegmentação entre duas palavras fonológicas, esse choque acontece, como, por exemplo, em *estabem* (está bem). Esse choque pode ser eliminado através da alteração rítmica proposta por Liberman e Prince (1977), conforme demonstrado em (12). Para se fazer uma afirmação concreta de que, ao hipossegmentar a seqüência *estabem*, a criança foi motivada por essa alteração rítmica, seria necessário um instrumento de pesquisa no qual a criança fizesse a leitura de seu texto e essa fala fosse avaliada através de aparelhos especializados.



8. Segundo Matzenauer (1996, p.83), esta proposta foi criticada “porque as grades são derivadas das árvores métricas e, portanto, apresentam parte da informação já contida nas árvores”.

4.2.2 Hipersegmentações

Assim como os dados de hipossegmentação, também os dados de hipersegmentação encontrados nos textos foram subdivididos em grupos de análise, de acordo com a variável dependente lingüística: “tipo de palavra”. Ao hipersegmentar uma palavra, geralmente, a criança a divide em duas palavras, possibilitando assim uma subdivisão dos dados nas mesmas quatro categorias criadas para os dados de hipossegmentação: a) “palavra gramatical + palavra fonológica”; b) “palavra fonológica + palavra gramatical”; c) “palavra gramatical + palavra gramatical”; d) “palavra fonológica + palavra fonológica”.

a) Palavra gramatical + palavra fonológica

Conforme dito anteriormente por Ferreiro e Teberosky (1999), quando a criança começa a escrever tem muita dificuldade em considerar segmentos de uma ou duas letras como palavra, por isso, na maioria das vezes, junta esses segmentos à palavra seguinte. No entanto, essas mesmas estruturas que geram uma juntura indevida, ao serem reconhecidas na formação de uma palavra podem ocasionar uma segmentação inadequada. Como se pode ver nos exemplos mostrados em (13), as crianças reconheceram a primeira sílaba da palavra como uma palavra gramatical e a separaram do restante.

- | | | |
|------|------------------------------|----------------------------------|
| (13) | a. a onde (<i>aonde</i>) | e. com migo (<i>comigo</i>) |
| | b. em bora (<i>embora</i>) | f. que remos (<i>queremos</i>) |
| | c. na mora (<i>namora</i>) | h. e lastico (<i>elástico</i>) |
| | d. da nada (<i>danada</i>) | |

Um exemplo de que uma das motivações da segmentação é o reconhecimento de uma palavra gramatical, pode-se observar na ocorrência mostrada em (13.e), no qual a criança isola a sílaba ‘co’ e acrescenta a coda nasal ‘m’ para formar a preposição ‘com’.

Alguns dados encontrados nesta pesquisa, embora sejam raros, confirmam a importância do reconhecimento e conseqüente isolamento da palavra gramatical à esquerda, pois o que resta à direita é apenas uma sílaba. Esses casos mostrados em (14) foram considerados como exceção por não se encaixarem nas categorias criadas para análise dos dados.

- (14) e le (*ele*)
da li (*dali*)
de le (*dele*)

Em alguns casos, o que resta à direita, além de ser uma palavra fonológica, também é uma palavra lexical, como se pode observar em (13.a), (13.c) e (13.d). No entanto, nas demais hipersegmentações exemplificadas em (13.b), (13.e), (13.f) e (13.g) o que está segmentado à direita é uma palavra fonológica (sem significado lexical), assim considerada por existir o acento primário, com a preservação de um pé métrico, nestes casos, do tipo troqueu silábico (BISOL, 1996b). Essa preservação de um troqueu silábico é bastante representativa nos dados analisados nesta pesquisa.

Abaurre (1991), em um estudo sobre segmentação na escrita inicial, analisa quais seriam os critérios utilizados pelas crianças na hora de segmentar uma palavra. Ao mesmo tempo em que a autora conclui que cada caso pode ser um caso particular, também levanta a hipótese de que as crianças possam estar lidando com um conceito de forma canônica da palavra na língua, nesse caso, além da preferência por palavras trissílabas paroxítonas, como citado anteriormente, aparece também uma forte tendência no uso de palavras dissílabas e paroxítonas. Em (15) encontram-se alguns dos exemplos mostrados por Abaurre (1991, p.208).

- | | | |
|------|-----------------------------|------------------------------|
| (15) | a. a légi (<i>alegre</i>) | b. vi zita (<i>visita</i>) |
| | a baso (<i>abraço</i>) | su bimo (<i>subimos</i>) |
| | da quela (<i>daquela</i>) | |

Nos exemplos mostrados em (15.a), tem-se a separação de uma palavra gramatical à esquerda e a preservação de um troqueu silábico à direita, segmentação esta que poderia estar sofrendo a influência de dois critérios: reconhecimento de uma palavra gramatical e preservação do pé métrico do acento primário. No entanto, nos exemplos apresentados em (15.b), o que fica à esquerda é apenas uma sílaba sem valor de palavra gramatical. Dessa forma, pode-se dizer que essas segmentações foram motivadas pela preservação do pé binário trocaico existente à direita.

Conforme Cagliari (2002), uma das variáveis que pode influenciar a decisão da criança sobre onde segmentar a escrita é a acentuação tônica das palavras. Considerando-se que a maioria dos dados de hipersegmentação, como os mostrados em (13) e (14), deixam à direita um troqueu silábico, pode-se dizer que essas segmentações sofrem a influência da acentuação da palavra.

b) Palavra fonológica + palavra gramatical

Essa categoria é quase uma exceção dentro dos dados encontrados nesta pesquisa, havendo apenas três ocorrências, conforme se mostra em (16).

- (16) a. gitan do (*gritando*)
 b. correm do (*correndo*)
 c. tu do (*tudo*)

Os dados mostrados em (16.a) e (16.b) encontram-se em final de frase, o que não parece ser o motivo da segmentação. Embora não seja comum nessa posição, o reconhecimento da palavra gramatical 'do' pode ter motivado o seu isolamento. No entanto, parece mais provável que essas segmentações tenham sido motivadas pela presença da nasal e da tonicidade da palavra, pois ambas foram segmentadas logo após uma sílaba tônica com coda nasal. Como já foi comentado anteriormente, a grafia desse tipo de coda depende de uma regra contextual adquirida tardiamente pela criança. Quanto ao dado mostrado em

(16.c), existe o reconhecimento do pronome pessoal ‘tu’ e da palavra gramatical ‘do’.

c) Palavra gramatical + palavra gramatical

Essa categoria pode ser considerada quase como uma exceção às demais, pois encontrou-se apenas um dado, a palavra ‘porque’ escrita de forma separada – *por que* – quando deveria ser junta. Além de ser este o único dado que se enquadra nessa categoria, é também uma hipersegmentação totalmente viável de acontecer, visto que na língua existem essas duas maneiras de grafar a palavra ‘porque’, dependendo apenas do contexto em que se encontra, o que, certamente, no início da aquisição da escrita, ainda não é do domínio da criança.

d) Palavra fonológica + palavra fonológica

Nessa categoria encontram-se três tipos de segmentação: as mostradas em (17.a), nas quais uma palavra fonológica se transforma em duas que não possuem significado na língua; as exemplificadas em (17.b), nas quais uma palavra fonológica transforma-se em duas palavras lexicais; as que aparecem em (17.c), nas quais uma palavra fonológica transforma-se em duas, uma lexical e outra sem significado.

- | | | |
|------|--------------------------------------|--|
| (17) | a. verda deiro (<i>verdadeiro</i>) | c. chapeu sinho (<i>chapeuzinho</i>) |
| | tor meiro (<i>torneio</i>) | ar partamento (<i>apartamento</i>) |
| | b. ter mina (<i>termina</i>) | man deu (<i>mandou</i>) |
| | mau tratados (<i>maltratados</i>) | |

Na primeira hipersegmentação do tipo mostrado em (17.a) observa-se a separação de uma palavra polissílaba em duas palavras dissílabas e paroxítonas, seguindo, como já foi dito anteriormente, a preferência das crianças em fase de escrita inicial, segundo Abaurre (1991). As duas palavras que se originam da segmentação não possuem significado lexical, mas preservam o pé métrico, legitimando a formação de duas palavras fonológicas. Na segunda palavra do

exemplo (17.a), tem-se a formação de uma palavra dissílaba e paroxítona apenas à direita, ficando à esquerda uma sílaba pesada, portanto, portadora de acento.

Ao separar as palavras exemplificadas em (17.b), além da preservação de pés métricos, a criança pode estar interpretando-as como duas palavras lexicais integrantes do seu vocabulário. Abaurre (1991) traz alguns exemplos de palavras menos conhecidas da criança que, ao serem escutadas, foram representadas na escrita como duas palavras autônomas: ‘catapulta’ que a criança escreveu como *cata puta* e ‘calabouço’ escrito como *cala bolso*.

As duas primeiras segmentações mostradas no exemplo (17.c) podem ter sido motivadas pelo reconhecimento da palavra lexical que foi isolada à esquerda. No caso específico da palavra ‘chapeuzinho’, transformada em *chapeu sinho*, pode-se ter outra motivação além do reconhecimento da palavra ‘chapéu’. De acordo com Bisol (1994), palavras morfológicas formadas com o sufixo *-zinho* possuem duas palavras fonológicas devido ao acento primário do sufixo. Ao juntar a palavra ‘chapéu’ com o sufixo ‘-zinho’, têm-se duas sílabas sucessivas acentuadas. No nível da palavra, de acordo com Bisol (1994), a grade métrica do português é sensível ao choque de acentos. Esse choque pode ter sido uma das motivações para a segmentação da palavra ‘chapeuzinho’. No caso do terceiro dado apresentado em (17.c), tem-se uma hipersegmentação que pode ter sido motivada pelo reconhecimento e isolamento da palavra ‘deu’ à direita ou pelo aparecimento da coda nasal em ‘man’.

Algumas hipersegmentações foram consideradas como exceções, tanto por não se enquadrarem em nenhuma categoria, como por serem muito raras. As mostradas em (18.a) parecem apenas casos de silabação. Em (18.b) encontram-se dados que isolam uma palavra gramatical, mas de uma forma totalmente atípica, violando o constituinte sílaba, fato que não se verifica nos demais dados desta pesquisa.

- (18) a. er me (*irmã*)
co mo (*como*)
- b. o ndi (*onde*)
sust o (*susto*)
pequen a (*pequena*)

Outra exceção é o dado *sal da de* que foi segmentado em três fragmentos. Pode-se considerá-lo como uma silabação, contudo, cada fragmento possui um significado, sendo o primeiro uma palavra fonológica e lexical, e os outros dois, palavras gramaticais.

4.2.3 Hipossegmentações e hipersegmentações em uma mesma seqüência

As ocorrências de hipo e hipersegmentação simultâneas não são muitas no total de dados analisados, mas são relevantes para confirmarem alguns processos demonstrados tanto nas hipossegmentações como nas hipersegmentações já analisadas.

Considerando-se que foram encontradas mais ocorrências de hipo do que de hipersegmentação nos dados analisados, pode-se pensar que, quando ambos aparecem simultaneamente, primeiro a criança hipossegmenta a seqüência para depois hipersegmentá-la. Como se observa no exemplo mostrado em (19.a), existe uma hipersegmentação em função do reconhecimento de duas palavras fonológicas que são também lexicais. Para segmentar essa seqüência, parece mais lógico que primeiro ela tenha sofrido um processo de hipossegmentação por intermédio de uma degeminação. No exemplo em (19.b) o processo é o mesmo, embora não exista degeminação.

- (19) a. quem fim (*que enfim*)
que enfim > qu[e]nfim > quem fim
- b. ele vou (*e levou*)
e levou > elevou > ele vou

Outros dados desse tipo estão demonstrados em (20). Em (20.a) e (20.b) existe o isolamento à direita de um pé troqueu, ficando à esquerda uma sílaba

pesada. No exemplo mostrado em (20.c) acontece o contrário dos dois anteriores, o pé troquei está à esquerda, enquanto a sílaba pesada está à direita. Em (20.b) e (20.d) a hipossegmentação ocorreu por intermédio de um processo de degeminação, sendo que o exemplo apresentado em (20.d) tem uma particularidade, todas as suas sílabas foram segmentadas, pois as duas últimas são uma palavra gramatical e uma palavra lexical. O dado (20.e) foi hipossegmentado por intermédio de um processo de ditongação e, provavelmente, foi hipersegmentado devido à dificuldade que a criança tem em lidar com segmentos da coda, neste caso o 's', deixando, conforme Moreira (1991), o espaço da dúvida.

- | | | |
|------|------------------------------------|---------------------------------------|
| (20) | a. mea jude (<i>me ajude</i>) | d. ces con deu (<i>se escondeu</i>) |
| | b. tes quese (<i>te esquece</i>) | e. siasu tou (<i>se assustou</i>) |
| | c. pofa vor (<i>por favor</i>) | |

4.2.4 Tipo de escola

Os dados dos informantes da escola pública, analisados como um todo, comparando-se com os dados dos informantes da escola particular, também analisados como um todo, mostraram algumas diferenças.

Considerando-se, como já foi dito na apresentação desta variável na metodologia, que os pais das crianças da escola particular, escolhida para esta pesquisa, possuem, em geral, um nível de escolaridade mais elevado do que os pais dos alunos da escola pública, aqui pesquisada, essa diferença reflete-se nos dados encontrados nos textos infantis.

As crianças da escola particular apresentam um número consideravelmente menor de ocorrências de segmentações não-convencionais do que as crianças da escola pública, principalmente nas três primeiras séries. O fator sócio-cultural dos pais pode ser o diferencial, pois as crianças da escola particular possivelmente tenham contato mais precoce com o material escrito do que as crianças da escola pública.

Não era objetivo desta pesquisa verificar o fator sócio-econômico das famílias dos informantes, mas, de um modo geral, sabe-se que os alunos das duas escolas pesquisadas possuem diferenças dessa ordem. Sobre esse aspecto, Abaurre (1991, p.211) constatou uma tendência geral em uma de suas pesquisas sobre aquisição da escrita:

O fator sócio-econômico parece também poder influenciar os rumos tomados pela escrita infantil com relação aos processos de segmentação. Crianças de classe média e classe alta, de escolas particulares, talvez controlem melhor (e mais cedo) os critérios de segmentação na escrita espontânea do que crianças da classe baixa, que freqüentam escola pública. [...] O fato de algumas crianças demonstrarem uma tendência para segmentar mais e mais cedo pode talvez ser explicado em termos de uma exposição quantitativa e qualitativamente diversa com relação à escrita, por parte das crianças.

Outra diferença que pode ser observada entre os dados da escola pública e os da particular é quanto ao tipo de segmentação não-convencional encontrada. Em ambas as escolas existe uma maior incidência de dados de hipossegmentação do que de hipersegmentação, contudo, essa diferença é muito mais aparente nos dados dos alunos da escola particular, havendo pouquíssimas ocorrências de hipersegmentações.

Uma análise positiva do papel da escola, no processo de aquisição da escrita, está em que essa diferença encontrada nos dados dos alunos das duas escolas começa a diminuir a partir da terceira série e na quarta série ela já é muito pequena, mostrando uma tendência em tornar-se cada vez menor.

4.2.5 Série

Analisando-se os quadros de todos os informantes, observa-se que na primeira e na segunda séries é que mais aparecem ocorrências de segmentações não convencionais da escrita. Deve-se considerar como exceções os informantes D e E, pois, analisando-se seus dados, percebe-se que o maior número de ocorrências de segmentações não-convencionais estão na terceira série. Esse

fato já foi explicado na descrição dos quadros desses alunos, ambos têm seus textos de primeira série totalmente hipossegmentados, o que faz com que a terceira série dos dois informantes seja mais ou menos equivalente à segunda série dos demais. Considerando-se essa exceção, pode-se novamente afirmar que o período de maior incidência de dados está na primeira e na segunda série.

Em se comparando a primeira e a segunda série, observa-se que a segunda contém mais dados de segmentações não-convencionais do que a primeira. Isso acontece devido ao fato de as produções escritas das crianças serem maiores nesse período do que logo ao entrarem para a escola. Nessa fase elas já têm um maior domínio sobre a escrita, por isso escrevem mais, experimentam mais e dessa forma suas dúvidas aparecem em maior número.

Na terceira e na quarta séries as ocorrências diminuem consideravelmente, sendo que na quarta série as dúvidas quanto à segmentação ficam restritas, quase que exclusivamente, a seqüências que envolvem um clítico e sua palavra de conteúdo, acarretando quase sempre uma hipossegmentação. Essas seqüências são locuções como ‘de repente’, ‘de novo’, ‘em cima’ ou verbos acompanhados de pronomes como ‘matá-lo’, ‘se transformou’, ‘atacá-lo’.

Essa análise da variável “série”, considerada em âmbito geral, é válida tanto para a escola pública quanto para a escola particular.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como principal objetivo 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. Os dados estudados foram classificados em dois grandes grupos: “hipossegmentações” e “hipersegmentações”. A partir dessa divisão, foram analisadas as demais variáveis lingüísticas: “tipo de palavra”, “tipo de sílaba” e “tonicidade”, assim como as extra-lingüísticas: “tipo de escola” e “série”.

A análise dos dados extraídos dos textos das crianças permite que se apresentem algumas conclusões.

Quanto à hipossegmentação:

- duas tendências são predominantes: juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, como por exemplo em: *olobo*, *derepente*, *tecomer*; e juntura entre duas palavras fonológicas, como em: *Chicobento*, *padefeijão*, *benlonge*.
- os dados que envolvem a juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, que são os mais numerosos, confirmam o que dizem Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a dificuldade que as crianças, em fase de aquisição da escrita, apresentam quanto ao reconhecimento de palavras constituídas de uma ou duas letras. Essa dificuldade apresenta-se também na aquisição da linguagem oral, segundo Abaurre, Galves e Scarpa (1999). A palavra gramatical, por não possuir acento, integra-se à palavra adjacente como uma de suas sílabas pretônicas.

- as ocorrências do tipo que unem duas palavras fonológicas geram frases fonológicas e frases entonacionais, supostamente motivadas pela presença de uma linha entonacional. No caso das frases fonológicas, como por exemplo em: *miaroupa*, a hipossegmentação pode ocorrer devido à escolha, motivada por critérios semânticos, da frase fonológica forte de uma frase entonacional. As hipossegmentações que formam frases entonacionais são supostamente motivadas por uma linha entonacional decorrente de uma pausa, como em: *chicobento saiu corendo*.
- dois outros tipos de hipossegmentação são encontrados nos textos das crianças, embora apareçam em número bem menor que os dois citados anteriormente: juntura entre uma palavra fonológica e uma palavra gramatical, como em: *chamavase* e *matalo*; e juntura entre duas palavras gramaticais, conforme os exemplos: *eos* e *praque*.
- os casos em que há juntura de uma palavra fonológica e uma palavra gramatical, em geral, são motivados pela formação de uma única palavra fonológica. Isso acontece porque a palavra gramatical, sendo átona, integra-se à palavra adjacente anterior, desde que não infrinja a regra das três janelas do acento para o português. Nesses casos, apresenta-se uma tendência à formação de palavras proparoxítonas que, segundo Bisol (1996b), formam um pé ternário, conforme se pode observar no dado *falavase*, ou de palavras trissílabas paroxítonas que formam pé de cabeça medial, como no dado *pegela* (pegá-la).
- as ocorrências em que se apresenta hipossegmentação entre duas palavras gramaticais são muito raras. Pode-se considerar como significativos, apesar de poucos, os dados que envolvem a palavra gramatical ‘que’. Essa palavra, segundo Abaurre, Galves e Scarpa (1999), quando for interrogativa, possui um acento nuclear entonacional. Esse acento pode gerar uma interrupção na cadeia da fala, portanto, os dados sugerem que seja essa a motivação da juntura entre o ‘que’ e a palavra gramatical que está à sua esquerda, como nas seguintes ocorrências: *oque* ou *paque* (para que).

- através da variável “tipo de sílaba”, pôde-se constatar, nos dados de hipossegmentação em geral, que, para unir duas palavras, a criança usa, quando o contexto é favorável, processos de ressilabação como a ditongação e a degeminação, respectivamente representados em dados tais como: *siolharão* e *sesquecer*. Ao unir duas palavras, a criança evita encontros de vogais que formam hiato. Dentre os dados analisados neste trabalho não foi encontrado nenhum caso de hipossegmentação resultante de uma elisão. Nesses processos, observa-se a preservação do constituinte sílaba, que foi infringido apenas em raríssimos casos, considerados, pois, como exceções.
- em relação à variável “tonicidade”, constatou-se que vários casos de hipossegmentação podem ser motivados pela presença de grupos tonais ou de linhas entonacionais, assim como pela sílaba tônica da palavra. Em quase todos os casos sempre é preservado o pé do acento.
- no que diz respeito à influência da prosódia nos dados de hipossegmentação, pôde-se observar como constituintes mais relevantes a palavra fonológica e a frase fonológica.

Quanto à hipersegmentação:

- duas tendências apresentaram-se como predominantes, curiosamente, são segmentações que envolvem as mesmas seqüências de palavras mais encontradas nos dados de hipossegmentação: separação de uma palavra em duas, uma gramatical e outra fonológica, como nos exemplos: *a trasado*, *em bora*, *com versando*, e separação de uma palavra em duas palavras fonológicas, como: *mau tratados*, *ter minar*, *ar partamento*.
- os dados que envolvem uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, que são de longe os mais numerosos, possuem, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a mesma motivação da hipossegmentação: o reconhecimento de uma palavra gramatical. Nesse caso, a criança reconhece a sílaba inicial de uma

palavra e, conseqüentemente, a isola, ocasionando a formação de duas palavras, uma gramatical e outra fonológica. A palavra fonológica que fica segmentada à direita pode ter significado lexical ou não, o que se mostra mais representativo nessa palavra fonológica é a preservação de um pé métrico, na maioria dos casos um troqueu silábico (BISOL, 1996b), como em: *com migo*. A preservação desse tipo de pé métrico confirma a tendência mostrada por Abaurre (1991), segundo a qual as crianças, em fase de aquisição da escrita, mostram preferência pela formação de palavras dissílabas ou trissílabas, mas ambas paroxítonas, respectivamente observadas nos dados: *a cordando* e *a gora*.

- nas ocorrências de hipersegmentação que resultam em duas palavras fonológicas, que podem ou não ter significado lexical, observou-se que essas separações podem ter as seguintes motivações: formação de palavras dissílabas e paroxítonas – *verda deiro*; reconhecimento de palavras integrantes do vocabulário da criança – *amanhe seu*; preservação de um pé métrico que tenha apenas uma sílaba pesada – *tor meiro* (torneio).
- as hipersegmentações que geram uma palavra fonológica e uma palavra gramatical são quase uma exceção dentre os dados analisados neste trabalho, pois apenas três ocorrências foram constatadas. Duas delas – *gitan do* e *correm do* –, com a segmentação logo após uma sílaba tônica com coda nasal, dois fatores que possivelmente tenham motivado essa separação, isolando à direita, nos dois casos, a palavra gramatical ‘do’. No outro dado – *tu do* (tudo) –, a motivação para a hipersegmentação pode ter sido o reconhecimento da palavra gramatical ‘do’ e do pronome ‘tu’.
- a hipersegmentação que resulta no surgimento de duas palavras gramaticais, tomando-se como base os dados encontrados neste trabalho, pode ser considerada como exceção, posto que somente uma ocorrência foi encontrada. Além disso, também pode-se dizer que essa é uma ocorrência irrelevante, pois segmenta a palavra ‘porque’ em duas, registro freqüente na

língua escrita e motivo de dúvida até mesmo para pessoas que já dominam a escrita.

- nos dados de hipersegmentação em geral, quanto à variável “tipo de sílaba”, pôde-se constatar que, ao inserir um espaço dentro da palavra, a criança preserva as estruturas silábicas da língua. Somente em casos raríssimos isso não se verifica, o que permite considerá-los como exceção.
- a variável “tonicidade” é uma motivação importante nos dados de hipersegmentação. A sílaba tônica está presente tanto na preservação do pé binário, portador do acento, antes do qual é inserido o espaço, como no exemplo: *a jude*; quanto no isolamento de sílabas pesadas, como em: *a zul*. Existe uma forte tendência para a preservação do pé do acento.
- no que diz respeito à influência da prosódia nos dados de hipersegmentação, pôde-se observar como constituintes mais relevantes a sílaba e a sílaba portadora do acento, formando o pé métrico.

Quanto à hipo e hipersegmentação em uma mesma seqüência:

- esses casos parecem acontecer da seguinte forma: primeiro a criança hipossegmenta a seqüência para depois hipersegmentá-la. Tanto a hipo quanto a hipersegmentação seguem a todos os processos já descritos, e parecem ter as mesmas motivações que as junturas ou segmentações descritas anteriormente.

Quanto às hipóteses levantadas no início desta pesquisa, pode-se confirmar que o texto infantil, produzido de maneira espontânea, é um instrumento capaz de revelar conhecimentos que a criança possui a respeito da fonologia da sua língua. Aspectos relativos à fonologia evidenciam-se nos dados de escrita, entre outros, pode-se citar como exemplos a dúvida quanto à representação da nasal em coda, os processos de ressilabação ou a preservação do pé métrico portador do acento.

Os dados também mostraram que as crianças da escola particular, nos dois primeiros anos de estudo, apresentaram menos dúvidas quanto à segmentação das palavras do que as crianças da escola pública. Essa constatação sugere que o nível de escolaridade dos pais, e um provável contato maior com a escrita, antes do ingresso na escola, favorecem a ocorrência de menos segmentações não-convencionais.

Quanto à variável série, os dados comprovaram a hipótese de que a escrita é um processo progressivo de aprendizagem, pois, quanto mais avançada a série, menor o número de ocorrências de hipo e hipersegmentações. Essa variável também mostrou que a escola possui um papel importante nesse processo de aprendizagem. A cada série que passa existe uma tendência em diminuir a diferença entre as ocorrências de segmentações não-convencionais encontradas nos textos das crianças da escola pública e da particular. Com base nessa constatação, pode-se pensar que a escola mostre possibilidades de ser o começo de um processo de transformação social. Segundo a perspectiva de Soares (1997, p.73), uma escola transformadora deve lutar contra as desigualdades sociais e proporcionar aos alunos de classe popular, através de um ensino ministrado com competência, “instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social”.

Os resultados da pesquisa confirmam a idéia de Ferreiro e Teberosky (1999), segundo a qual a criança é ativa no processo de aquisição da língua escrita e faz do texto, produzido de forma espontânea, um laboratório de experimentação para suas hipóteses sobre a aquisição da escrita. A decisão sobre onde segmentar o texto não envolve apenas um tipo de processo para a criança e suas escolhas não são aleatórias, essas decisões são sempre o resultado de processos complexos, que envolvem, geralmente, mais do que apenas uma motivação. A criança, num dado momento, busca em diferentes módulos a informação necessária para decidir onde segmentar a sua escrita.

Esta pesquisa revelou-se importante, do ponto de vista pedagógico, porque mostrou que o professor precisa fazer de sua sala de aula um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criança, um verdadeiro espaço para a produção de conhecimentos. Em relação à escrita, o aluno precisa de liberdade para testar suas hipóteses. Segundo Piaget (1972), o sujeito precisa interagir com o objeto do conhecimento para que a aprendizagem se realize, para tanto, o professor deve estar devidamente preparado e atento para (re)conhecer os processos pelos quais a criança se apropria do sistema da escrita, para identificar as hipóteses que está formulando e as etapas que está ultrapassando.

Este e outros trabalhos na área de aquisição da escrita já mostraram a profunda relação existente entre a oralidade e a escrita, sendo assim, o professor das séries iniciais não pode ignorar esses conhecimentos, sob pena de considerar as importantes e reveladoras hipóteses levantadas por seus alunos, a respeito da escrita, como erros absurdos e passíveis de punição, atrapalhando todo um processo do qual deve ser o mediador e facilitador. É justamente nesses termos que este trabalho pode contribuir para a ação pedagógica de professores das séries iniciais.

O professor que tem conhecimento lingüístico pode avaliar em que momento os erros cometidos pelos alunos deixam de ser “hipóteses” sobre a aquisição da escrita, para se transformarem em “problemas” na escrita. De posse desse conhecimento, o professor deve ser capaz de elaborar exercícios que auxiliem a criança na superação desses obstáculos. Essa fase da aprendizagem é de extrema importância, pois textos de alunos do Ensino Médio e da Universidade mostram que esses problemas, quando não resolvidos durante as séries iniciais, perduram ao longo da vida escolar e acadêmica.

Verificam-se, em textos de alunos de séries mais avançadas, problemas com relação à escrita do verbo acompanhado de pronome, como: *encontrasse* no

lugar de ‘encontra-se’ (*Ela encontrasse triste hoje*)¹; e do verbo e sua terminação, como por exemplo em: *encontra-se* no lugar de ‘encontrasse’ (*Gostaria que ela encontra-se a felicidade*). Também são comuns segmentações como *ficar-mos* ou *ficas-te*. Além dos verbos, seqüências que envolvem preposições, ou sílabas iniciais que podem ser reconhecidas como tal, assim como: ‘de repente’, ‘embaixo’, ‘debaixo’, ‘em cima’, ‘por isso’, também podem se tornar problemáticas quando não trabalhadas no momento certo.

A constatação dos fatos relacionados no parágrafo anterior não tem como objetivo indicar caminhos ou formular exercícios que os professores possam seguir, mas, sim, instigá-los à reflexão e ao questionamento quanto à importância do seu papel no processo de aquisição da escrita e, conseqüentemente, quanto à relação estabelecida entre a lingüística e a pedagogia.

Para finalizar, é possível dizer que os constituintes prosódicos exercem influência sobre os processos de segmentações não-convencionais, no entanto, este trabalho mostra-se como um ponto de partida para estudos mais aprofundados nessa área. Como já foi dito anteriormente, os constituintes mais altos da hierarquia prosódica exigem que outros instrumentos de análise sejam elaborados e outras teorias sejam estudadas, para que efetivamente se possa demonstrar, de forma mais consistente e completa, a relação entre a prosódia e a escrita.

1. Esse exemplo, assim como os que seguem, foram tirados de um instrumento de avaliação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, aplicado pela autora deste trabalho.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

_____. 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, 1996.

_____. Acento frasal e processos fonológicos segmentais. **Letras de hoje**. Porto Alegre: PUC-RS, n.104, 1994.

_____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, Regina (org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. GALVES, Charlotte. SCARPA, Ester. A interface fonologia-sintaxe. Evidências do português brasileiro para uma hipótese *top-down* na aquisição da linguagem. In: SCARPA, Ester. (org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

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

BISOL, Leda. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas: UNICAMP, n.23, p.83-101, 1992.

_____. O acento e o pé binário. **Letras de hoje**. Porto Alegre: PUC-RS, v.29, n.4, p.25-36, 1994.

_____. Sândi externo: o processo e a variação. In. KATO, Mary (org). **Gramática do português falado**. Campinas: UNICAMP, v.5, p.55-94, 1996a.

_____ (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996b.

_____. O Sândi e a ressilabação. **Letras de hoje**. Porto Alegre: PUC-RS, v.31, n.2, p.159-168, 1996c.

_____. O clítico e seu status prosódico. **Revista de estudos de linguagem**. Belo Horizonte: UFMG, v.9, p.5-30, 2000.

_____. Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. **D.E.L.T.A.**, n.20: Especial, 2004

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BOGDAN, Roberto. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Cedez, 1994.

BONILHA, Giovana. **Aquisição dos ditongos decrescente: uma análise à luz da Teoria da Otimidade**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970. [1983]

_____. **História e estrutura da língua portuguesa**. Padrão: Rio de Janeiro, 1975.

CÉLLERIER Guy. Alguns esclarecimentos sobre o inatismo e o construtivismo. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

CHOMSKY, Noam. The minimalist program for linguistic theory. In: HALE, K. e KEYSER, S. J. (eds.). **The view from building twenty**. Cambridge, Massachussets: The MIT Press, 1953.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Massachussets: Mit Press, 1965.

_____ & FODOR, Jerry. Exposição do paradoxo. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978a.

_____. 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, 1978b.

_____. A abordagem lingüística. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978c.

CLEMENTS, G.; HUME, E. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. (ed) **The handbook of phonological theory**. Oxford: Blackwell, 1995.

COLLISCHONN, Gisela. A Sílabas em Português. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.95-130, 1996a.

_____. O Acento em Português. In: **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.95-130, 1996b.

COSTA, M. L. Andreozzi da. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'água, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRO, Emilia. PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. 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.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.

HAYES, Bruce. **A metrical theory of stress rules**. Bloomington: IULC, 1981.

_____. **The prosodic hierarchy in meter**. MA, UCLA, 1984.

_____. The inalterability in CV phonology. **Language**. N.62, p.321-352, 1989.

INHELDER, Bärber. Linguagem e conhecimento no quadro do construtivismo. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

ITÔ, J. **Syllable theory in prosodic phonology**. Tese de doutorado. University of Massachusetts, 1986.

KATAMBA, Francis. **Morphology**. New York: SMP, 1993.

KATO, Mary; MOREIRA, Nadja; TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização**. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. **No mundo da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KIPARSKY, Paul. From cyclic phonology to lexical phonology. In: H. van der Hulst and N. Smith (eds.) **The structure of phonological representations**, vol. I, Dordrecht: Foris, p.131-175, 1982.

_____. Some consequences of lexical phonology. In: **Phonology Yearbook**, London, n.2, p.85-138, 1985.

KNIES, Clarice Bohn e GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Elementos de fonologia e ortografia do português**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1989.

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.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LIBERMAN, Mark; PRINCE, Alan. On stress and linguistic rhythm. **Linguistic Inquiry**, n.17, 1977.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MATEUS, M. H., FROTA, Sônia, VIGÁRIO, Marina. Prosódia. In: MATEUS, M. H. et alli. **Gramática da língua portuguesa**. 5ª ed., revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 2003.

MATZENAUER, Carmem Lúcia. **A aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos**. 1990. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1990.

_____. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda. (Org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

_____. Bases para o Entendimento da Aquisição Fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEHLER, Jacques. Psicologia e psicolinguística. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

MEZZOMO, C. **Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do português brasileiro em crianças com desenvolvimento fonológico normal**. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

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.

_____.; SILVA, Michele; MEDINA, Sabrina. **A representação das codas do português e os dados de aquisição da escrita**. Manuscrito. 2003.

_____.; SILVA, Michele; MEDINA, Sabrina. **Aspectos da aquisição da ortografia e de sua relação com a fonética e a fonologia**. (em preparação). 2004.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAIS, Arthur. **Representaciones Infantiles sobre la ortografia del Portugués**. 1995. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Barcelona. Espanha, 1995.

_____. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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., 1994 [1986].

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OSÓRIO, Marques. **Escrever é preciso**. Ijuí: Unijuí, 2001.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1978.

_____. A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

_____. Observações introdutórias. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

_____. Esquemas de ação e aprendizagem da linguagem. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

_____. Comentários finais. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 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.

RANGEL, Gilsenira. Os diferentes caminhos percorridos na aquisição da fonologia do português. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v.33, n.2, 133-140, junho, 1998.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SCARPA, Ester M. Sobre a aquisição da prosódia. In: **Anais do II encontro nacional sobre aquisição da linguagem**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1991.

_____. (org.). **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999a.

_____. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1999b

_____. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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, Massachussetts: MIT Press, 1984.

_____. On derived domains in sentence phonology. **Phonology Yaebook** 3. 1986.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolingüística**. São Paulo: Editora da USP, 1980.

SMOLKA, Ana. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6.ed. São Paulo: Cortez, Unicamp, 1993.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Série Fundamentos. São Paulo, SP: Ática, 1997.

TESSARI, Elita. **Operações fonológicas nas alterações ortográfica – a presença da fonologia**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

TOULMIN, Stephen. Para uma via entre construtivismo e inatismo. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo. (org). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.