

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

ANA LUCIA GASPAR DA CRUZ

**A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão na perspectiva da Prosódia**

TERESINA

2016

ANA LUCIA GASPAR DA CRUZ

**A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão na perspectiva da Prosódia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

ORIENTADORA: Profa. Dra Lucirene da Silva Carvalho.

TERESINA

2016

C955h Cruz, Ana Lucia Gaspar.

A Hipo e a Hipersegmentação na escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão na perspectiva da prosódia / Ana Lucia Gaspar Cruz. - 2016.

136 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, 2016.

“Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Lucirene da Silva Carvalho.”

1. Hipossegmentação. 2. Hipersegmentação. 3. EJA.
4. Prosódia. I. Título.

CDD: 469.203



PROFLETRAS



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

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA LUCIA GASPAR DA CRUZ

" A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão na perspectiva da Prosódia"

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas, do dia 25 de novembro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho - UESPI
(Orientadora)

Professora Dra. Yana Liss Soares Gomes - UFAL
(1ª examinadora)

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

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

Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala.

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais, processo de aprendizagem.

(POSSENTI, 1996)

À Deus, pelo apoio espiritual,
E às pessoas que estiveram presentes, ou mesmo ausentes, nessa jornada acadêmica, acreditaram e incentivaram a conclusão desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos se dirigem, primeiramente, às instituições financiadoras e que estiveram envolvidas direta e indiretamente para a realização desse mestrado: a CAPES, à UESPI, à Secretaria de Educação do estado do Piauí, à Secretaria de Educação do Município de Parnaíba, ao PROFLETRAS e ao PARFOR/UESPI que me habilitou no curso de Letras – Português, dando-me a oportunidade de fazer o curso do mestrado profissional em Letras.

A todas as pessoas que no contexto acadêmico e profissional foram essenciais para a realização dessa tese:

Profª Dra. Lucirene da Silva Carvalho, pelo comprometimento e paciência no processo de orientação;

Profª Dra. Nize Paraguassu, pelo eficiente trabalho na coordenação do curso e pelo apoio dado aos mestrandos;

Professores do curso, pela dedicação e competência nas aulas ministradas;

Aos meus alunos do 3º e 4º Ciclo da Educação de Jovens e Adultos, por participarem do estudo de modo efetivo;

Diretoras da escola pesquisada, por autorizarem e apoiarem a pesquisa;

Amigos do curso, que se fizeram presentes em todos os momentos, especialmente Ivania Sayla, Iane Portela e Rodger Marques, companheiros de viagem, estudo e lazer;

Profª Dr. Yana Liss e Profª Dr. Ailma do Nascimento Silva por constituir a banca examinadora dessa dissertação.

Profª Dr. Ailma do Nascimento Silva, por compor a banca examinadora, como também por ter sido a portadora da informação (edital do concurso para a prova do Profletras, em 2014) que mudou minha vida nesses últimos dois anos;

Minha filha, Duani Maria Gaspar da Cruz, pelo apoio tecnológico e pelo companheirismo durante as viagens para orientação;

Enfim, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram nesse processo de conhecimento.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo os processos de segmentações indevidas nas sequências das palavras escritas, as hipossegmentações e hipersegmentações, nas produções textuais dos alunos do 3º e 4º ciclos, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o viés da teoria prosódica. Os objetivos que delinearão a pesquisa basearam-se na análise e identificação das possíveis hipóteses levantadas por esses alunos para segmentar as palavras colocando os espaços em branco entre elas. Nesses momentos de reflexão, as junturas/separações indevidas que ocorrem na segmentação das palavras se manifestam, uma vez que o aluno ainda não reconhece o vocábulo lexical isolado. Considerando a consciência metalinguística e as práticas sociais comunicativas como fatores que influenciam o processo de escrita, esta pesquisa busca compreender e explicar esses aspectos. O estudo é teórico-descritivo, pois se fundamentou em autores que abordam o tema em questão como, Ferreiro & Teberosky (1999), Zorzi (1998), Cunha (2004), Tenani & Paranhos (2011), Chacon (2013), Mollica (2007), Kato(1986), Câmara Jr.(2010), Bisol (1999, 2000, 2005, 2013), entre outros, afim de interpretar e explicar o fenômeno. Por outro lado, os dados coletados passaram por um procedimento quantitativo e qualitativo com vistas a averiguar os percentuais de ocorrências de segmentações não convencionais e relacioná-las ao contexto escolar pesquisado. Esta investigação constatou que a prosódia influencia na segmentação das palavras no texto escrito, em razão do aluno se apoiar na fala para a realização desse ato, e quanto às segmentações indevidas, as mais recorrentes são as hipossegmentações. Intencionando minimizar essas ocorrências, elaborou-se um projeto de intervenção pedagógica, com vistas a auxiliar professor e aluno nesse processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Hipossegmentação. Hipersegmentação. EJA. Prosódia.

ABSTRACT

This study aims to study the undue segmentation in the sequences of written words, hyposegmentations and hypersegmentations, in the textual productions of students in the 3rd and 4th cycles of Educação de Jovens e Adultos (EJA), under the bias of prosodic theory. The objectives of this research were based on the analysis and identification of possible hypotheses raised by these students to segment the words by placing the blanks between them. In these moments of reflection, the undue joints or separations that occur in the segmentation of words are manifested, since the student still doesn't recognize the isolated lexical word. Considering metalinguistic awareness and communicative social practices as factors that influence the writing process, this research seeks to understand and explain these aspects. The study is theoretical-descriptive, and it was based on authors who approach the theme in question, such as Ferreira & Teberosky (1999), Zorzi (1998), Cunha (2004), Tenani & Paranhos (2011), Chacon (2007), Kato (1986), Câmara Jr. (2010), Bisol (1999, 2000, 2005, 2013), among others, searching interpret and explain the phenomenon. On the other hand, the data collected underwent a quantitative and qualitative procedure in order to ascertain the percentage of occurrences of unconventional segmentations and to relate them to the researched school context. This investigation found that prosody influences the segmentation of words in the written text, because the student relies on speech for the performance of this act, and for undue segmentations, the most recurrent are hyposegmentation. Intending to minimize these occurrences, a project of pedagogical intervention was elaborated, aiming at assisting teacher and student in this educational process.

KEY WORDS: Hyposegmentation. Hypersegmentation. EJA. Prosody.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Fala e escrita	36
FIGURA 2: Domínios de desenvolvimento	39
FIGURA 3: Hierárquia Prosódica	45
FIGURA 4: Representação no Diagrama Arbóreo	46
FIGURA 5: Constituintes Binários da Sílabas	56
FIGURA 6: Relação de dominância forte/fraco	57
FIGURA 7: Formas presas e livres	60
FIGURA 8: Clíticos	61
FIGURA 9: Estruturação e reestruturação de (Φ)	63
FIGURA 10: Fragmento ditado de texto S_1C3GF	84
FIGURA 11: Fragmento produção espontânea S_2C4GF	84
FIGURA 12: Fragmento ditado de texto S_3C3GM	84
FIGURA 13: Fragmento produção espontânea S_4C4GM	85
FIGURA 14: Fragmento produção espontânea S_5C3GM	88
FIGURA 15: Fragmento produção espontânea S_6C4GF	88
FIGURA 16: Fragmento ditado de palavras S_7C3GM	91
FIGURA 17: Fragmento ditado de palavras S_8C3GM	91
FIGURA 18: Fragmento separação de palavras em texto não segmentado S_9C3GF	94
FIGURA 19: Fragmento separação de palavras em texto não segmentado $S_{10}C3GF$	94
FIGURA 20: Fragmento produção espontânea $S_{11}C3GM$	100
FIGURA 21: Fragmento produção espontânea $S_{12}C3GM$	100
FIGURA 22: Fragmento produção espontânea $S_{11}C3GM$, $S_{12}C4GM$	102
FIGURA 23: Fragmento de texto com hipersegmentação $S_{13}C3GF$, S_6C4GF	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Composição da sílaba	48
QUADRO 2: Relação hierárquica entre palavra fonológica, pé e sílaba	48
QUADRO 3: Representação da sílaba básica	49
QUADRO 4: Padrão Canônico Silábico da Língua Portuguesa	49
QUADRO 5: Palavra com rimas leve e pesada	50
QUADRO 6: Abordagem moraicada	51
QUADRO 7: Escala de sonoridade e classes naturais de segmento, adaptada de Hayes (2009)	51
QUADRO 8: Traços de modo pela relação entre classes naturais e a escala de sonoridade, adaptado de Hayes (2009)	52
QUADRO 9: Sílaba bem formada	52
QUADRO 10: Mapeamento da sílaba princípio de maximização do ataque	53
QUADRO 11: Silabificação e ressilabificação	54
QUADRO 12: Domínio de regras da palavra fonológica	59
QUADRO 13: Clíticos da Língua Portuguesa	61
QUADRO 14: Atividade 2 (Palavras e expressões para ditado)	78
QUADRO 15: Atividade 3 (Texto para ditado)	78
QUADRO 16: Atividade 4 (Texto sem espaçamento entre as palavras)	79
QUADRO 17: Atividade 5 (Texto sem espaçamento entre grupos de palavras)	79
QUADRO 18: Ocorrências dos “erros” de segmentação	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: “Erros” de segmentação por gênero feminino e masculino	82
TABELA 2: Textos analisados por ciclo	86
TABELA 3: Atividades desenvolvidas por proposta	89
TABELA 4: Textos com “erros” de segmentação por proposta	90
TABELA 5: “Erros” de segmentação por ciclo e proposta	93
TABELA 6: Sequências prosódicas envolvidas nas hipossegmentações nas propostas realizadas	99
TABELA 7: Sequências prosódicas envolvidas nas hipersegmentações nas propostas realizadas	99
TABELA 8: Classes gramaticais envolvidas nos “erros” de segmentação	101

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: “Erros” de segmentação por gênero feminino e masculino	82
GRÁFICO 2: Textos analisados por ciclo	86
GRÁFICO 3: Textos com “erros” de segmentação por proposta	92
GRÁFICO 4: “Erros” de segmentação por proposta	96
GRÁFICO 5: Percentual de ocorrências de segmentações indevidas	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 UMA REFLEXÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA	22
2.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: abordagens teóricas	22
2.2 LETRAMENTO(S), EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DOMÍNIO DA ESCRITA	27
2.3 AS MODALIDADES DA LÍNGUA: fala <i>versus</i> escrita	34
3 PROSÓDIA: ACENTO, RITMO E INTENSIDADE	42
3.1 OS CONSTITUINTES PROSÓDICOS	46
3.1.1. A SÍLABA [σ]	46
3.1.1.1 <i>Composição Silábica</i>	49
3.1.2. O PÉ MÉTRICO [Σ]	55
3.1.3. A PALAVRA FONOLÓGICA (ω)	56
3.1.4 GRUPO CLÍTICO (C)	60
3.1.5 FRASE FONOLÓGICA (φ)	62
3.1.6 FRASE ENTOACIONAL (I)	63
3.1.7 ENUNCIADO (U)	64
4 AS SEGMENTAÇÕES INDEVIDAS DAS PALAVRAS	66
5 METODOLOGIA	74
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	74
5.2 CAMPO DE PESQUISA	75
5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	76
5.4 COLETA DE DADOS	77
5.4.1 DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	77
5.4.2 DA SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE	79
5.4.3 DOS PROCESSOS DE SEGMENTAÇÃO INDEVIDA ANALISADOS	80
5.4.4 DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	80
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
6.1 ANÁLISE DOS DADOS	81
6.2 OCORRÊNCIAS DOS “ERROS” DE SEGMENTAÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS DE EJA	96
6.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	103

6.5 PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	105
7 CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

A evolução das sociedades é um fato inquestionável que se processa ao longo da história na medida em que o homem se apropria do conhecimento. No entanto, o *continuum* evolutivo do ser humano tornou-se possível por que ele foi capaz de expressar seus pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos por meio daquilo que ele especificou como linguagem, um fenômeno que se manifesta na interação do sujeito com o meio social no qual ele está inserido, proporcionando a comunicação por meio da fala e da escrita através de um código definido pelos falantes de uma língua.

Para conhecer o fenômeno da linguagem humana empreenderam-se várias pesquisas nessa área com o objetivo de distinguir e conceituar fala e escrita, abordando-as sob diferentes perspectivas.

A partir de estudos realizados pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand Saussure sobre a linguagem humana, nasceu a Linguística, ciência que prioriza a descrição das línguas e propõe explicações para o processo de interação comunicativa entre os sujeitos, tendo como foco a relação existente entre a língua falada e a língua escrita.

Nesse sentido, o tema “A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão na perspectiva da Prosódia” se desenvolve a luz das teorias que discutem acerca da interação entre as modalidades da língua (fala/escrita), buscando compreender a influência que uma exerce sobre a outra e as implicações desencadeadas no processo de aprendizagem do sujeito quanto a segmentação das palavras na escrita.

Dessa forma, a prosódia que se caracteriza pela entoação, ritmo e acento (intensidade, tom e duração) das palavras na sequência da fala, é o elemento norteador desta pesquisa de forma a demonstrar a percepção do sujeito quanto à segmentação das palavras na oralidade e a correspondência que ele faz na escrita.

Entende-se que a segmentação na sequência da fala difere da segmentação na escrita, ou seja, os espaços em branco existentes entre as palavras no texto escrito é uma convenção gramatical que não corresponde com as pausas da fala. Esta dessemelhança implica a ocorrência de erros ortográficos em que o sujeito segmenta indevidamente as palavras na escrita.

Estes processos de segmentações indevidas¹ são definidos como hipossegmentação e hipersegmentação. A primeira é determinada pela junção de uma palavra a outra. Assim, as junções “derepente”, “apartir”, “agente” (=nós) são exemplos claros dessa ocorrência. Já a segunda é caracterizada pela separação de uma palavra em duas ou mais. Neste caso, erros gramaticais como “felicemente/felicemente”, “com viver/conviver”, “cara melo/caramelo”, evidenciam a hipersegmentação.

O presente trabalho discute, portanto, a hipossegmentação e a hipersegmentação, mais especificamente sobre a ocorrência desses processos nos dados de escrita de alunos da Educação de Jovens e adultos de uma escola pública Municipal, em Parnaíba (PI), na perspectiva da Prosódia.

Tendo em vista que, ao ingressarem na escola, jovens e adultos já são detentores de um vasto cabedal de experiência linguística adquirida na interação com o meio e com o outro se espera que estes indivíduos cometam menos erros ortográficos em relação a uma criança em início de alfabetização.

No entanto, pesquisas de autores como Ferreira (2011) e Alcântara (2012) demonstram que alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), ainda escrevem pautados na oralidade e seus textos refletem as dúvidas que eles encontram em relação à escrita das palavras, assim como, ao espaço em branco existente entre elas, apesar do conhecimento de mundo que eles têm sobre os usos da língua no cotidiano.

Partindo dessa perspectiva procedem as questões que encaminham o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, lançam-se os seguintes questionamentos: Por que os alunos da EJA persistem em erros de segmentações de palavras? Estes alunos encontram-se com a consciência linguística devidamente desenvolvida? Como a prosódia influencia na escrita das palavras ou frases? Que estratégias utilizar para facilitar a compreensão do aluno sobre o que seja palavra, fazendo com este dê os espaços corretos entre elas na escrita?

Por conseguinte, pressupõe-se que as segmentações indevidas das palavras e frases ocorrem porque os alunos da EJA ainda associam a fala a escrita e não desenvolveram a consciência metalinguística: fonológica, lexical, sintática e

¹ O termo adotado, “segmentação indevida”, é um conceito estabelecido por Zorzi (1998) e se refere as juntas/separações indevidas das palavras no processo da escrita, visto que se adequa mais ao que se propõe na pesquisa.

semântica. Além disso, a prosódia, ou seja, a melodia da fala pode influenciar na interpretação e segmentação das palavras, visto que a percepção que os alunos têm em relação às pausas é baseada na fala.

Por outro lado, apesar das experiências e conhecimento de mundo que os alunos da EJA já possuem, buscam na escola a formalização desses saberes, portanto, necessitam de atividades que os façam relacionarem o já conhecido com o desconhecido. Por essa razão, deve-se pensar em estratégias de ensino que associem esses conhecimentos e habilitem esses sujeitos a compreenderem a função real da língua (fala/escrita) na sociedade.

É necessário, então, que o estudante se dê conta da complexa tarefa de compreender o que é uma palavra e se aproprie desse conhecimento sendo capaz de perceber os espaços que existem entre elas no momento da produção escrita.

Sob esse ponto de vista, esta dissertação tem como objetivo analisar a ocorrência de hipo e hipersegmentação em textos escritos dos alunos da EJA, numa perspectiva teórica das propriedades prosódicas. Do mesmo modo, busca-se compreender os critérios considerados pelo jovem e adulto para formular suas hipóteses sobre escrita e demonstrar pela análise dos textos escritos dos alunos, como eles compreendem a palavra escrita em relação à palavra falada.

Em contrapartida, considera-se imprescindível propor estratégias de ensino que facilitem a compreensão da palavra e a colocação dos espaços em branco entre elas nas produções escritas a serem realizadas pelos alunos.

Por tudo isso, vê-se a necessidade em fazer um estudo seguindo uma metodologia que auxilie a verificar, de forma mais precisa, a causa determinante dessa segmentação não convencional de palavras, comprovando ou descartando as hipóteses levantadas nesta pesquisa. Além disso, vê-se a necessidade de desenvolver um ensino reflexivo de ortografia na escola a partir de uma perspectiva de desenvolvimento da consciência de palavra, propondo estratégias de ensino que visem melhorar o desempenho acadêmico do aluno.

Nessa perspectiva, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de uma compreensão aprofundada no que diz respeito à dificuldade que o aluno encontra em segmentar as palavras de modo correto, a relação que ele faz entre a fala e a escrita e a proposição de atividades que possam ajudar a minimizar esses erros de segmentação.

Para tanto, definiu-se o campo de pesquisa, no caso turmas do 3º e 4º ciclos de uma escola municipal da cidade de Parnaíba no Piauí, nas quais se realizou as observações para análises, como também, consultaram-se fontes bibliográficas que abordam temas relacionados à segmentação indevida das palavras.

Em vista de tudo o que foi exposto, o trabalho encontra-se dividido em sete capítulos. O primeiro, sendo a introdução, descreve a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que direcionaram a realização da pesquisa.

O segundo capítulo aborda aspectos referentes à aquisição da escrita, letramento(s), histórico da Educação de Jovens e Adultos e demonstra a relação entre fala e escrita, na concepção de Scarpa (2004), Martelota (2008), Sim-Sim (2002), Ferreira (2008), Ferreira e Teberosky (1999), Rojo (2009), Kato (1987), Possenti (1996), Lemle (2011), Mollica (2007), Marcuschi (2010), Tfouni (2005), Kleiman (1995), Simões (2006) e Freire (1979).

Já o terceiro, especifica os constituintes prosódicos (sílabas $[\sigma]$, pé métrico $[\Sigma]$, palavra fonológica $[\omega]$, grupo clítico $[C]$, frase fonológica $[\phi]$, frase entoacional $[I]$, enunciado $[U]$), na visão de Abaurre (1992), Duarte (2011), Câmara Jr.(2010), Nespor(2010), Cunha (2004, 2007), Callou e Leite (2003), Cagliari (2002), Bisol (2000, 2005,2013), Collischonn (2005) e Mateus (2004).

As segmentações indevidas das palavras são discutidas no quarto capítulo, na perspectiva de teóricos como Chacon (2013), Zorzi(1998), Silva (1989,2014), Capristano (2007), Ferreira e Pontecorvo (1996), Cunha (2004), Ferreira (2011), Tenani (2013) e Paranhos (2011).

No quinto capítulo encontra-se caracterizado o procedimento metodológico utilizado no decurso da coleta de dados. Desse modo, quanto aos objetivos, a metodologia adotada é teórico-descritiva e pesquisa de campo. Em relação à abordagem, tem-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Já os procedimentos técnicos para embasar o trabalho se definiram por meio da consulta bibliográfica e a análise de conteúdo.

Por outro lado, os instrumentos aplicados para colher as informações para posterior análise foram atividades diagnósticas como, produções espontâneas de textos, ditados, textos para segmentações dos grupos de palavras. Assim, foram analisados 134 textos escritos de 49 alunos da EJA.

O sexto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados coletados, à luz das abordagens teóricas referidas. Além disso, traz a proposta de intervenção que

se constituiu por meio de um projeto pedagógico intitulado “Música: ritmo e palavra”, com o objetivo de trabalhar a compreensão do significado de palavra e seus usos nas práticas sociais, tendo como referência a música.

Finalmente, o último capítulo expressa as conclusões a que se chegou após todo o estudo. Com a realização das análises, verificou-se a ocorrência significativa de segmentação indevida das palavras, demonstrando que os alunos da EJA, apesar de todo um conhecimento de mundo e acesso às manifestações de escrita em seu cotidiano continuam associando a oralidade à construção de seus textos, uma vez que se observam as dúvidas apresentadas quando tentam inserir os espaços em branco entre as palavras que escrevem.

Em razão disso, pode-se inferir que a prosódia influencia no processo de escrita desses alunos uma vez que expressam em seus textos pausas da fala que não correspondem aos espaços em branco entre as palavras no momento de grafá-las.

Depreende-se ainda, que muitos alunos não desenvolveram a consciência de palavra, motivando a ocorrência de segmentações indevidas, ou seja, as hipossegmentações e as hipersegmentações, sendo a primeira mais frequente nos textos escritos. Constatou-se, também que a maioria destes “erros” de segmentação correspondem às associações entre clítico e palavra fonológica.

Acredita-se que somente a partir do reconhecimento da palavra enquanto segmento fonológico e lexical, o aluno da EJA terá a capacidade de escrever segundo as normas vigentes. Para tanto, é necessário que o professor, não só leia, mas também compreenda as produções de seus alunos, e planeje ações que visem à superação deste tipo de erro.

Desse modo, a proposta de intervenção implementada nesta pesquisa, tem como finalidade oferecer perspectivas ao educador de maneira a contribuir para minimizar essa dificuldade que aluno o apresenta em relação à escrita.

Mais do que “erros”, essas segmentações indevidas são tentativas de acertos que podem ser consideradas pelo professor como um meio para aprimorar o processo de ensino e auxiliar os alunos em sua aprendizagem. Deve-se compreender os critérios considerados por esses educandos para formular suas hipóteses sobre a palavra escrita e buscar na teoria prosódica o entendimento para a relação que ele faz da escrita com a fala, podendo intervir de maneira eficiente no processo de aprendizagem. São as dúvidas que surgem no decorrer do processo de

escrita que fazem com que os alunos reflitam e busquem alternativas para melhorar as suas produções.

2 UMA REFLEXÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA

Neste capítulo aborda-se o fenômeno da aquisição da língua e a co-relação que se estabelece entre a fala e escrita. Descreve-se também, as concepções de letramento(s), na visão dos estudiosos dessa área, visto que, é um aspecto importante para o desenvolvimento desse processo. Seguidamente, apresenta-se esclarecimentos sobre os processos da hipossegmentação e da hipersegmentação nos textos escritos e as circunstâncias em que se manifestam esses “erros” de segmentação indevida.

2.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: abordagens teóricas

A aquisição da linguagem pelo ser humano sempre foi o foco de diversos estudos linguísticos gerando polêmicas e contradições, promovendo debates sobre o inato e adquirido/biológico e social, conforme Scarpa (2004) e Martelota (2008).

O sujeito adquire a linguagem nos primeiros anos de vida de forma espontânea, pois, na visão de Chomsky (1986), desde o nascimento o indivíduo está predisposto a aprender a falar, pois já traz consigo um dispositivo biológico interno que ao ser acionado leva-o a adquirir a linguagem.

O aparecimento e desenvolvimento da fala é um processo natural e espontâneo que ocorre de forma quase automática e inconsciente.

De outra forma, a aquisição da língua escrita é mais complexa e sua história na vida dos seres humanos inicia-se com a representação das situações contextuais primitivas por meio de desenhos, os *pictogramas* e não há relação direta com a língua oral. Com a evolução do conhecimento e das tecnologias, houve a necessidade de se registrar as transações comerciais, o que levou a uma estilização e simplificação dos pictogramas, os *ideogramas*, uma representação convencional da comunicação (KATO, 1987; ROJO, 2009).

Conforme Rojo (2009) e Kato (1987) aos poucos, a escrita vai perdendo sua característica icônica, substituída pela representação simbólica de cada sílaba da palavra: o *silabário*. Assim, o “signo-imagem” (pictogramas e ideogramas) converge para “signo-som”.

Nessa fase, há o despertar da consciência fonológica, isto é, da habilidade de refletir sobre os sons da língua oral, conhecer o funcionamento da escrita alfabética

e perceber as relações complexas que se estabelecem entre os sons da fala (*fonemas*) e as letras da escrita (*grafemas*).

Entretanto, “não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção”, sendo que “as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons”, como postula Kato (2009, p.62-63). A “motivação”, ou seja, a representação do objeto ou situação contextual por meio de desenho pictográfico extingue-se, convertendo-se em representação convencional de sons isolados da fala.

A esse respeito, Saussure (1969, p.83) afirma que “[...] o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade”, por isso se torna tão complexa a aprendizagem da palavra escrita.

No entendimento de Sim-Sim (2002, p.200), a compreensão das informações comunicativas repassadas aos indivíduos depende do grau de “[...] desempenho linguístico de quem produz e de quem recebe a mensagem”, seja por meio da fala ou da escrita, posto que, a interação social entre as pessoas ocorre por meio da linguagem e se torna possível disseminar o conhecimento no espaço e no tempo.

Kato (1987) descreve em sua obra as perspectivas teóricas que abordam o processo de aquisição da linguagem oral e escrita como, a tese inatista de Chomsky (1986) que trata da “competência linguística”, um mecanismo inato quando acionado projeta o “desempenho linguístico” do sujeito, como referido por Scarpa (2004, p.207). Não é uma aquisição de fora para dentro, mas de dentro para fora. Na visão dos funcionalistas a aquisição da linguagem é condicionada pela cultural e o conhecimento é cumulativo.

Na abordagem de Piaget (1999, p. 103), o conhecimento é apreendido pelo sujeito quando este interage com o objeto da aprendizagem, e o meio social é o instrumento que favorece esse processo. Assim, ele constrói e reconstrói seus conceitos sobre o objeto por meio da organização de “estruturas operatórias”, ou seja, o conhecimento é concebido pelo modo como o indivíduo age “sobre as coisas ou sobre os outros”.

Partindo desse pressuposto teórico, a escola assume um papel fundamental na vida dos alunos um local significativo para o desenvolvimento da inteligência e do pensamento humano. Assim, cabe ao professor a função de mediar a

aprendizagem, proporcionando atividades desafiadoras e situações diversificadas ao aprendiz, no sentido de que ele compreenda e domine o conhecimento.

Por outro lado, os sociointeracionistas argumentam ser a apreensão da linguagem um procedimento que ocorre na interação do sujeito com o meio, consigo mesmo e com o outro que é seu ponto de referência. Nesse seguimento, Scarpa (2004, p.212) entende que “[...] o poderoso instrumento da linguagem é trazido pelo que chama de internalização da ação e do diálogo”. A palavra apresenta importância fundamental no processo de estruturação e organização das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, nas formas de comportamentos do homem, assim como na sua maneira de ser e pensar o mundo (VYGOTSKY, 1993).

Segundo a concepção de Vygotsky (1993, p. 104), o pensamento se origina a partir da palavra e “[...] uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”. Nessa perspectiva, compreende-se que, entre pensamento e palavra, coexiste uma relação de construção em que o conhecimento se transforma no decorrer do tempo de modo qualitativo e interativo com o meio social.

Da mesma forma, a teoria de aquisição da linguagem segundo o Modelo de Tomasello, discutida por Allan e Alves de Souza (2009) postula que o sujeito desenvolve a linguagem por meio da relação entre fatores sociais, comunicativos e culturais. Nessa perspectiva, a interação social e a troca comunicativa entre os sujeitos são essenciais para o desenvolvimento da linguagem tanto oral quanto escrita, considerando que:

[...] a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas humanas são processos sócio-biológicos envolvendo habilidades socio-cognitivas humanas de compreensão e compartilhamento de intencionalidade e a participação em atividades sócio-comunicativas, historicamente estabelecidas, com indivíduos humanos linguística e simbolicamente competentes (ALLAN e ALVES DE SOUZA, 2009, p.161).

Analisando essa proposição constata-se que o processo de aquisição da língua, tanto oral quanto escrita, se realiza pela interação entre os sujeitos em relação ao contexto da prática comunicativa. É nessa interação social ou quadro de atenção conjunta que o sujeito relaciona os papéis específicos que ele, o outro e o referencial externo têm dentro de uma prática discursiva. Ele desenvolve a linguagem quando compreende “[...] por que e para que as outras pessoas estão

utilizando aquele instrumento ou aquele símbolo”, ou seja, passam a compreender “[...] o significado intencional do uso do instrumento ou da prática simbólica”, como assegura Martelotta (2008, p.214).

Corroborando essa concepção, Sim-Sim (2008), acredita que a ação comunicativa:

[...] implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados. A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar (SIM-SIM, 2008, p.31).

Pelas teorias referidas compreende-se que o sujeito já nasce predisposto para o desenvolvimento da linguagem e na interação nas práticas comunicativas sociais se apropria do sistema linguístico. Logo, é no contexto discursivo que o ser humano apreende e cria novos conceitos sobre a realidade na qual está inserido. Em vista disso, admite-se que:

[...] o ser humano, desde que nasce, está em interação com seu grupo social, inserido em uma determinada cultura. Essa interação permanente está carregada de instrumentos e signos de que o indivíduo vai se apropriando, através do processo de internalização (DURANTE, 1998, p.16).

Por este mesmo viés, Ferreiro e Teberosky, (1999), sustentam que o domínio da escrita pelo sujeito ocorre mediante as sucessivas desconstruções e reconstruções desse objeto, ou seja, interpretando o que está codificado para compreender a mensagem contida no texto tendo a capacidade de fazer uso desse objeto nas práticas sociais. É uma “reconstrução do conhecimento da língua oral para poder utilizá-lo no domínio da escrita” (FERREIRO, 2008, p.87). O aprendizado do sistema de escrita é um processo ativo em que o indivíduo, desde seus primeiros contatos com o sistema de representação gráfica da palavra, elabora sucessivamente ideias sobre a natureza e o funcionamento dessa língua.

Compreende-se desse modo, que o indivíduo só é capaz de utilizar a língua escrita em suas diversas possibilidades, quando passa a entender suas regras de composição, não a associando diretamente a língua falada, mas construindo e reconstruindo o texto escrito na medida em que apreende os conhecimentos gramaticais de estruturação da palavra e desta em relação à sentença.

Nesse sentido, considera-se que o aprimoramento da língua em uso necessita do desenvolvimento da consciência fonológica pelo indivíduo desde a iniciação de sua vida escolar, pois:

[...] a alfabetização, como processo de aquisição da escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo de maior complexidade; desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observada as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fonêmico e o sistema gráfico (SIMÕES, 2006, online).

Sendo um fenômeno complexo, a aquisição da escrita se relaciona ao desenvolvimento da língua materna associada a diversos fatores que influenciam nesse processo, como: “[...] as variáveis sociais e psicológicas, o grau de letramento, o estágio de desenvolvimento linguístico, o gênero, o registro e a modalidade”, elencados por Kato, (1987, p. 20).

Da mesma forma, Possenti (1996, p.34-35) constata que a língua varia segundo fatores extralinguísticos – os geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc –, que caracterizam traços linguísticos diferenciados na fala de um determinado grupo de falantes. E fatores linguísticos determinantes da variação da fala que de alguma forma é normatizada por uma gramática interior da língua. É essa gramática interna que não permite erros agramaticais na pronúncia das palavras, pois “há ‘erros’ que ninguém comete, porque a língua não permite”. Admite-se a monotongação² das palavras peixe/peixe; caixa/caixa, nas quais se observam o apagamento da semivogal “i”. Por outro lado, é inadmissível falar “peto” ao invés de peito ou jeto no lugar de jeito.

Segundo Lemle (2011), para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever é necessário ter alguns conhecimentos básicos sobre a construção da sua língua, seja oral ou escrita, buscando relacionar por meio de símbolos os sons da fala e as letras do alfabeto, que se qualifica como um conhecimento multifacetado, visto que é um construto arbitrário e abstrato. O sujeito precisa ter: compreensão sobre símbolo; consciência perceptiva visual; consciência perceptiva auditiva; captar o conceito de palavra e reconhecer sentenças nas locuções dos enunciados – sendo

² Monotongação é um processo que decorre do apagamento da semivogal de um ditongo em contextos fonológicos favoráveis, ou seja, quando os ditongos são seguidos por consoantes fricativas e tepe de traços distintivos [+cons], [-soante], [+cont]. No caso, palavras como roteiro e queijo são pronunciadas “rotero” e “quejo” (SEARA, 2015, p. 148).

capaz de distinguir os elementos que o constituem (sons, letras, sílaba, palavra, sentença).

Sob essa ótica, depreende-se ser função da escola, nesse processo, possibilitar situações em que o aluno seja capaz de relacionar os vários modos de falar ao singular modo de escrever, tendo em vista a diversidade de variações apresentadas na fala e, no entanto, há uma única forma de grafar as palavras, convencionado pela sociedade a fim de não surgirem variações na língua escrita, pela razão de esta ser uma manifestação da linguagem amplamente difundida no espaço e no tempo. Embora, também sofra transformações no decurso da história, ela retrata o contexto social vigente (FERREIRO, 2008).

2.2 LETRAMENTO(S), A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DOMÍNIO DA ESCRITA

É através da escrita que o indivíduo torna-se habilitado a compreender e a produzir textos, interagindo com as diversas situações de letramento em que está envolvido no seu meio social. Nessa ótica, apropriando-se das palavras de Sim-Sim, entende-se que:

[...] o domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor. Socialmente e a longo prazo, a mestria da leitura é um vector extremamente importante no desenvolvimento económico quer do indivíduo, quer do grupo social onde se integra. (SIM-SIM, 2002, p.203)

Nesse aspecto, um dos primeiros objetivos da escrita na sociedade é o de ser compreendida em sua funcionalidade nas práticas de interação discursivas. Ocorre, porém, que essa língua tornou-se escolarizada, tendo em vista, que um grupo social vê na escrita um instrumento valioso de manutenção e consolidação do poder como observa Ferreiro (2008 p.18-19). É o uso da escrita, no contexto sociocultural, que torna necessário o seu conhecimento. Ela existe para que um determinado grupo de falantes de uma mesma língua possam compreender os textos escritos além do espaço e do tempo em que vivem.

Ao ingressar na escola o indivíduo traz consigo uma série de conhecimentos sobre a língua escrita, tendo em vista que o contanto com materiais impressos é amplo em seu cotidiano. A compreensão do uso significativo da língua e a interação

nas práticas comunicativas se traduzem em conhecimento efetivo do funcionamento linguístico.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA - são conhecedores dessas práticas comunicativas, pois participam ativamente desses eventos. A formalização dessas práticas em conceitos pré-definidos por um padrão de linguagem diferenciada e elitista é que torna seu modo de falar e escrever incompatível com o padrão normativo.

Conforme a percepção de Ferreiro (2008, p. 19-21), as funções reais da língua escrita na sociedade não são enfatizadas pelas escolas. Sendo que, “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola”. Ler e escrever “são atos sociais onde a escrita cumpre funções precisas” de guardar informações, adquirir novos conhecimentos, comunicar-se com o outro a distância, entre outras possibilidades.

Nessa perspectiva, entende-se que a escola deve trabalhar o desenvolvimento da língua de acordo com as necessidades reais de uso linguístico, e não, somente, ensinar o aluno a decodificar e codificar as palavras, uma vez que ele já conhece sua própria língua e sabe como utilizá-la no meio social, precisando apenas, aprimorá-la. Ademais:

[...] o domínio dos processos de produção e compreensão textual pressupõe não apenas a capacidade de codificação e decodificação, como também os conhecimentos acerca das situações de interação mediadas pela língua escrita. (...) Logo, é de fundamental que, na escolarização inicial, sejam encaminhadas atividades de apropriação do Sistema Alfabético simultaneamente às atividades dos usos e funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente (LEAL, 2004, p. 78).

Dessa forma, a língua escrita deve ser trabalhada na escola, segundo os usos que ela representa no meio social e as necessidades reais dos alunos da EJA, visto que eles já participam ativamente de eventos de letramentos que se projetam intensamente na sociedade, seja por meio de enunciados orais ou escritos. Cabe ao professor fazê-los perceber que grande parte das práticas sociais de comunicação se organiza em torno da escrita e esta se torna essencial nas interações entre os sujeitos.

Os alunos da EJA por já terem fixado “formas de ação e de conhecimento difíceis de modificar (em muitos casos, os adultos elaboraram também ‘estratégias de sobrevivência’ que lhes permitem viver no meio urbano sem sentir a necessidade

de ler e de escrever.)” (FERREIRO, 2008, p. 17), necessitam de serem motivados ao aprendizado da escrita, em outras palavras, é necessário que a escola apresente propostas de ensino significativas a esse aluno, relacionando o conhecimento formal ao conhecimento de mundo que ele possui.

Nessa fase em que o sujeito começa a se apropriar do conhecimento necessário para utilizar a linguagem escrita, é essencial que o professor acompanhe o desempenho linguístico do educando, uma vez que esse é um marco no desenvolvimento de qualquer indivíduo, seja criança ou adulto.

No cotidiano dos indivíduos a leitura e a escrita estão presentes em todos os espaços, cumprindo diferentes funções e há uma condição mínima para o uso escrito da língua, que consiste na assimilação do sistema alfabético, envolvendo por parte dos alunos, não apenas as capacidades cognitivas para aprendizagem, mas vivências muito específicas, independentes do contexto de uso, relativos aos elementos do sistema fonológico da língua. Assim pode-se dizer que:

[...] as capacidades selecionadas estão organizadas em torno dos eixos mais relevantes para a apropriação da língua escrita: (1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; e (5) desenvolvimento da oralidade (BRASIL/PCN, 2007, p.15).

Erigir os processos de ensino e aprendizagem sobre esses cinco pilares é contemplar a educação como fundamental para a superação dos males da discriminação social e habilitar o indivíduo para atuar ativamente no meio social. Mollica (2007) reconhece que no “imaginário coletivo” a escola é o lugar para disseminar o conhecimento que levará as pessoas à ascensão social. Nesse sentido, a autora considera ser a escola uma instituição social onde o indivíduo se torna:

[...] agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação de vida (MOLLICA, 2007, p.13).

É acreditando nesse pensamento que o aluno de EJA busca na escola uma forma de ter melhor qualidade de vida e se depara com um contexto que está fora daquilo que ele já conhece, levando-o a desistir antes mesmo de tentar descobrir sua capacidade de apreender conhecimentos.

A diferença entre esses contextos permitem inferir que existem conhecimentos também diferentes: um conhecimento que se aprende fora da escola e outro que se aprende dentro da escola. Mollica (2007, p. 11) propõe a existência de um “letramento escolar” e um “letramento social” que não deveriam se dissociar no ensino e aprendizado do aluno, pois:

[...]os mecanismos relativos ao modo letrado de funcionamento intelectual, mesmo sem relação direta com a leitura e a escrita, favorecem de alguma forma a superação das limitações do cotidiano das pessoas com grau baixo de letramento, até em atividades extremamente contextualizadas e automatizadas. Pela prática, pelo tirocínio e pela experiência, pode-se aprender e assimilar conhecimento (MOLLICA, 2007, p. 23).

Isto significa dizer que o indivíduo apreende o conhecimento formal independentemente de saber ler e escrever, visto que eles advêm de um contexto em que as práticas sociais não se pautam apenas na oralidade, mas também em textos escritos que se encontram em todos os locais e em todos os momentos, veiculados pelos mais diferentes meios de comunicação (MOLLICA, 2007).

O próprio saber se constrói por intermédio dos recursos oferecidos pelo sistema de escrita. Estar letrado numa sociedade diversificada é estar à frente dos conhecimentos adquiridos durante o percurso da aprendizagem. Quem usa de modo utilitário a leitura e a escrita, além de estar alfabetizado é considerado letrado nos padrões que a sociedade exige.

Portanto, há uma necessidade constante de uma aprendizagem escolarizada, sistematizada e pautada no uso da ação e reflexão sobre a língua. Por isso, “[...] o processo de aquisição da língua escrita (...) exige acesso à informação socialmente veiculada (...) e participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos”, no entendimento de Ferreiro (2008, p. 32). Nessa perspectiva, a escrita é percebida como eventos de letramento em que o sujeito interage efetivamente, apreendendo a língua de modo significativo.

Marcuschi (2010) e Tfouni (2005) concebem o letramento como um processo de aprendizagem social e histórica de leitura e de escrita nas práticas de interação comunicativa, que se relaciona ao plano social. Já a alfabetização é sempre um aprendizado, de plano individual, que compreende o domínio efetivo e sistemático de habilidades e competências de leitura e escrita pelo processo da escolarização.

Este processo como uma prática formal e institucionalizada, que tem como objetivo a formação integral do indivíduo. Alfabetizar o aluno, ou seja, fazê-lo decodificar os textos, é apenas uma das metas a serem cumpridas pela escola. A sua função, então, vem sendo ampliada à medida que o direito à educação se alarga na perspectiva de buscar a formação de sujeitos comprometidos eticamente no exercício pleno da cidadania (MARCUSCHI, 2010).

A escola, historicamente, transforma a escrita de objeto social, cultural em objeto exclusivamente escolar e mecânico. Neste sentido, Kleiman (1995, p.20) afirma que “[...] a escola deveria ser a mais importante agência de letramento, mas preocupa-se não com o letramento, mas com a alfabetização, o processo e aquisição de códigos”, ou seja, a codificação e a decodificação das palavras. É função da escola promover a alfabetização. No entanto, esta deve estar articulada ao letramento, uma vez que ele move as intermediações entre conhecimento de mundo e conhecimento sistemático.

Em outras palavras, a escrita foi criada pela necessidade de manter vivos os acontecimentos importantes da história, para que não se perdessem no tempo e viessem a serem conhecidos os valores, as tradições, as crenças, a história de uma sociedade e que essas memórias fossem lembradas da forma mais autêntica possível. Assim como a fala, a escrita deveria propiciar uma interação comunicativa de modo a ser entendida pelos usuários de uma mesma língua.

A aquisição da leitura e da linguagem escrita representa um marco na história do desenvolvimento social e cultural do ser humano. Essa aquisição acontece gradativamente a partir do momento em que o indivíduo entra em contato com os sinais gráficos, ao iniciar seu processo de escolarização. Entretanto, alguns indivíduos experimentam fracassos na aquisição e/ou sistematização da leitura e da escrita, determinados por diferentes fatores, principalmente alunos que retornam ao mundo escolar depois de um longo período de afastamento.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – surge para suprir as necessidades desses alunos que buscam a sistematização do conhecimento já adquirido pela vivência de mundo. Esta modalidade educacional se delinea e se constrói no Brasil a partir de dois tipos de movimentos, o primeiro em que o aluno não teve oportunidade ou possibilidades de participar do processo de educação regular e o segundo constituído por profissionais que buscam enfrentar essa demanda social de

jovens e adultos que não tiveram acesso ao direito à escolarização no momento adequado.

A experiência de vida e a experiência com a linguagem oral que se acumularam ao longo do tempo na vida dos jovens e adultos pela prática social comunicativa, ou seja, as diferentes formas de letramento(s) deveriam favorecer a aquisição da leitura e da escrita desses indivíduos, todavia, pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita de adultos revelam que ambos partilham muitas das suas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças.

A educação é, portanto, um instrumento inquestionável de desenvolvimento e transformação pessoal e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática e a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205 e 206, garante educação a todos os cidadãos de forma igualitária para o “[...] acesso e permanência na escola”. Nas palavras de Paulo Freire, as pessoas veem na educação um caminho para sua ascensão social e “[...] uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções (...)” (FREIRE, 1979, p. 20).

Entretanto, o que se percebe é que a maioria da população ainda permanece sem acesso à educação, principalmente aqueles que não tiveram condições de permanecer na escola e se evadiram numa idade propícia à aprendizagem de conhecimentos sistematizados. Uma das oportunidades criadas pela sociedade para dar conta dessa demanda se corporifica por meio da EJA com a finalidade, não só de qualificar, mas de fazer com que os indivíduos que se encontram à margem da educação formal, dominem a leitura e a escrita, visto que eles vivem em uma sociedade letrada e necessitam interagir com esse contexto.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos vem sendo desenvolvida desde o início da colonização, pelos missionários jesuítas que tinham a missão de exercer uma ação educativa voltada para a religiosidade.

Mas, somente, com a primeira Constituição do Brasil, a Carta Magna, que este tipo de modalidade educativa torna-se lei, pois ao tratar da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", estabelece que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). Mas, somente depois do decreto n. 7.031, de 06 de setembro de 1878, foram criados cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de educação elementar, para o sexo masculino (LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1878, p. 711).

No período imperial, a educação era destinada a uma pequena parcela de cidadãos elitizados, excluindo negros, indígenas e mulheres. A primeira república também estabeleceu uma ordem de exclusão, proibindo os analfabetos da participação pelo voto, em um momento em que a maioria da população adulta não teve acesso ao ensino elementar. Apenas em 1920 que os educadores e a população se mobilizaram em favor da educação em nosso país, exigindo a ampliação do número de escolas e melhoria da qualidade de ensino (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Toda a trajetória da história da Educação de Jovens e Adultos, desde a Monarquia até o governo Lula, sofreu graves problemas de planejamento e execução, passando por processos de instabilidades sociais, econômicas e políticas. Campanhas de alfabetização como: Campanha de Erradicação do Analfabetismo de Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), com o propósito de “erradicar o analfabetismo” não surtiram os efeitos esperados. Os planos e programas governamentais, nesse sentido, não deram conta da grande defasagem educacional que ainda perdura no Brasil (CARVALHO, 2010, p. 15-56).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. A Constituição Federal, Cap. III, da Educação, da Cultura e do Desporto, no artigo 208, e posteriormente no §1º, garante Ensino Fundamental “obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria”, tendo em vista que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Atualmente, pesquisas revelam que a quantidade de pessoas estudando na EJA, é consideravelmente ampla em todo o país, apesar de todos os obstáculos que se apresentam no percurso dessa modalidade, seja por parte do sistema educacional que não oferece recursos suficientes para um ensino de qualidade atenda as necessidades da comunidade escolar – Mollica (2007, p. 24) é categórica a esse respeito, afirmando que “[...] o letramento sistemático é aprendido numa instância institucional, cuja qualidade nem sempre é assegurada no Brasil” –, seja por parte dos alunos que, muitas das vezes, se desinteressam por causa de suas dificuldades pessoais, profissionais e de aprendizagem (LARIEIRA, 2015).

Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos vem se consolidando como um importante espaço de superação da exclusão social daqueles que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização na idade regular. A EJA traz novas perspectivas para a população de jovens e adultos que buscam na escola uma forma de ampliar as “[...] possibilidades linguísticas do aprendiz, incluindo-se a língua padrão a que todos os falantes têm direito de chegar a dominar ainda que não a venham usar”, com a finalidade de melhorar as condições de trabalho e ter melhor qualidade de vida (MOLLICA, 2007, p. 52).

É fato incontestável que o indivíduo conhece a sua língua desde criança e sabe como usá-la nas práticas discursivas orais, porém “[...] é no processo de letramento formal e em geral institucionalizado que passa a incorporar o padrão culto, os estilos e gêneros formais na fala e na escrita” como enfatiza Mollica (2007, p. 51). Desse modo, compreende-se que a escola enquanto meio que favorece a ampliação dos saberes, deve confrontar as duas modalidades da língua (fala e escrita) mostrando suas diferenças, mas também, permitindo aos alunos compreenderem que uma não é superior a outra, todavia, elas se complementam e direcionam para um mesmo fim: o conhecimento e a inclusão do indivíduo na sociedade.

Na próxima seção serão abordadas as relações entre fala e escrita, buscando compreender como uma exerce influência sobre a outra, apresentando as características que as diferenciam e as assemelham entre si.

2.3 AS MODALIDADES DA LÍNGUA: fala *versus* escrita

A oralidade é uma condição inata que se desenvolve espontaneamente no ser humano, isto se ele não apresentar problemas relativos ao desenvolvimento biológico que o torne incapaz de usar a fala, e segundo Possenti (1996, p. 30) “[...] saber falar significa saber uma língua”, isso implica dizer que o sujeito falante conhece a gramática de sua língua, necessária para ser usada efetivamente na prática comunicativa.

Como o indivíduo já nasce com competência linguística tanto para aprender sua língua materna, como também, outras línguas, não é necessário conhecer as regras gramaticais de sintaxe para que se façam colocações adequadas em sequências de palavras como, por exemplo, entre um artigo e um nome ou no uso

do plural dessas palavras. O artigo sempre vem antes e o nome depois, nunca ao contrário. No caso, “a menina”, ao invés de “menina a”, ou “as menina” e não “a meninas” (POSSENTI, 1996; LUFT, 2007).

Embora oralidade e escrita se diferenciem, também, se assemelham como duas modalidades que buscam expressar a língua em sua primazia. Na fala, a sintaxe e a semântica se realizam pela interação discursiva, não necessitando fazer observações sobre os “erros”³ que se apresentam, pois não são considerados “erros”, mas uma evolução no processo da oralidade. Aprende-se a falar, falando; interagindo nas práticas discursivas. Nesse contexto, como postula Ferreiro (2008, p. 31) ocorre uma “organização, desestruturação e reestruturação contínua” nesse processo de aprendizagem.

Assim também deveria ser com a escrita. Os “erros gráficos” deveriam ser percebidos como um contínuo que leva a uma evolução gradativa do conhecimento sobre o fonema, a letra, a sílaba, a palavra, a frase até chegar ao enunciado completo. É o “conflito”, evidenciado por Ferreiro (2008), que se origina na reflexão sobre a ação na aprendizagem da língua.

A fala é um processo individual e espontâneo que se estabelece conforme o meio social e cultural do sujeito, por outro lado, a escrita é um processo convencional de “[...] regras ortográficas e etimológicas” impostas por um grupo social. Por isso, a grande dificuldade dos alunos se encontra em produzir sentenças gramaticais escritas sem cometer erros, já que o que escrevem nem sempre se assemelha ao que falam, uma vez que “[...] o domínio das formas escritas não pode ser adquirido imediatamente; ele se faz com a prática da língua, muitas leituras e muitas escritas”, como assinalado por Simões, (2006, p. 16).

A autora acrescenta, ainda, que o sujeito tem possibilidade de elaborar frases compreensíveis e complexas quando fala, pois possui uma gramática interna pré-existente em seu dicionário mental. Porém, na escrita é diferente, porque não se escreve o que se fala de forma correspondente, apesar de “[...] o processo de aprendizagem da lectoescritura”, ser “simultâneo, trata-se de modalidades diferentes da língua como veículo de interação social” (SIMÕES, 2006). Dessa forma, o indivíduo vai testar suas hipóteses acerca da linguagem escrita no ambiente escolar, buscando estruturá-la de forma mais correta.

³ Os “erros”, neste trabalho, são considerados na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), como uma construção construtiva sobre o objeto do conhecimento.

O aprendizado da escrita, por sua vez, é um processo bastante complexo, tendo em vista a necessidade de outros conhecimentos que vão além das práticas orais. Fazer a correspondência entre as letras do alfabeto e os sons que elas representam é algo muito abstrato que requer proficiência linguística. Kato (1986) constata que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas”, ou seja, apresentam semelhanças que as aproximam e diferenças que as distanciam em suas configurações. Para comprovar sua tese, a autora criou um esquema que demonstra a isomorfia existente entre as duas modalidades:

Figura 1: Fala e escrita



Fonte: Kato (1986, p.11).

A *fala₁* representa a fala inicial incorporada na interação com o meio; a *escrita₁* se apoia na *fala₁*; a *escrita₂* se fundamenta em conceitos gramaticais convencionados socialmente e dá origem à *fala₂* mais elaborada, produto do letramento (KATO, 1986).

Nessa mesma perspectiva, Cunha (2004) observa que a fala tem seu reflexo na escrita, porém, os dois procedimentos acontecem de modo diferenciado. A escrita exige maior “elaboração cognitiva” por parte do indivíduo para que se possa abstrair do significante seu real significado, tendo em vista que o interlocutor é, muitas vezes, imaginário ou até mesmo ausente. Já a fala é uma produção textual interativa, interpares, em que o locutor e o interlocutor atuam efetivamente.

Da mesma maneira, Marcuschi (2010, p. 17-18) sustenta que ao escrever um texto o indivíduo não é capaz de “reproduzir fenômenos da oralidade”: o ritmo, a intensidade, o tom (constituintes da prosódia), a mímica. Por outro lado, apresenta elementos que na comunicação interativa face a face não é possível de serem representados, “como o tamanho e tipo da letra, cores e formatos, elementos pictográficos”, entre outros. Numa perspectiva do letramento, o autor reconhece a fala como uma prática oral relacionada às vivências do sujeito, ou seja, ao conhecimento de mundo. Já a escrita é uma prática institucionalizada, adquirida na escola.

Dessa forma, Vygotsky (*apud* CUNHA, 2004, p.30) estabelece que durante o processo de escrita o indivíduo necessita:

[...] 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. (VYGOTSKY, 2000, p. 123).

Para quem está iniciando o processo de aprendizagem da escrita, essa sequência de sons pode representar uma grande dificuldade, posto que, “[...] em geral, os enunciados da fala parecem aos ouvidos uma cadeia contínua, em que não se distinguem nitidamente os limites entre as palavras” (BRASIL, 2007, p.26). Desse modo:

[...] quando falamos, articulamos consoantes e vogais, mas a intenção de nos comunicar com o outro, num determinado contexto, nos leva a marcar a sequência sonora com determinada entonação e determinado ritmo, enfatizando determinadas palavras ou expressões (BRASIL, 2007, p.26).

A comunicação oral dominada pelo sujeito as palavras se projetam agrupadas sem que se perceba onde uma começa ou termina, como por exemplo, *casamarela*. Por outro lado, sobrepõem-se as palavras de tal forma que se fundem em uma só como, no caso, “Guardei a fita *denda* gaveta– ao invés de dentro da gaveta”.

Já na palavra escrita, há a tendência de escrever as palavras inteiras, de acordo com as regras ortográficas vigentes e são separadas por espaços em branco, delimitando, assim, o início e o fim de cada palavra. Nesse caso, a delimitação:

[...] das palavras por espaços em branco, bem como a delimitação de frases ou partes de frases por sinais de pontuação (pontos e vírgulas) e a delimitação de conjuntos de frases pela paragrafação, tudo isso constitui uma convenção que só foi adotada tardiamente na história da escrita. (BRASIL, 2007, p.26-27).

Isso quer dizer que o uso de marcadores para distinguir palavras, frases e sequências de frases, não evidentes na fala, é estabelecido a partir de regras impostas pela sociedade que precisam ser aprendidas na escola. Para quem já domina os processos de leitura e escrita, é relativamente compreensível a distinção entre os elementos que compõem a sentença, todavia ele se torna complexo no

momento em que se faz a sua transcrição para a modalidade escrita para quem ainda não conseguiu organizar essa composição enunciativa.

Desse modo, para aprender a ler e a escrever com autonomia, o sujeito deve ter como pré-requisito, a capacidade de operar com partículas sonoras de apreensão mais difícil, que são os fonemas, relacionando-os ao modo de representação gráfica. Dizendo de outra maneira, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler (FERREIRO, 2002).

Embora haja uma confrontação entre o falado e o escrito, este não é similar àquele, visto que grafar a palavra e construir um texto exige não só um “conhecimento enciclopédico”, como também um “conhecimento linguístico e interacional” por parte do escrevente, como foi discutido anteriormente. Escrever requer conhecimento fonológico, lexical, sintático e semântico da palavra.

A escrita não é apenas representação da fala, é um sistema organizado e convencionalizado pelos falantes de uma língua e, na concepção de Abaurre (1992), “[...] ninguém se programa para escrever ‘como fala’, seja em termos de usos das letras, e das suas relações com os sons, seja em termos de segmentações, seja em termos das próprias estruturas linguísticas” (*apud* CAPRISTANO, 2007, p. 13).

Para Schwindt (2014), Barrera e Maluf (2003) as línguas nativas se constituem a partir de sistema comum definido como consciência metalinguística. O desenvolvimento dessa capacidade impele o sujeito a segmentar e manipular palavras, sílabas, fonemas em um enunciado oral ou escrito; reconhecer significados e significantes; perceber semelhanças sonoras entre palavras e por fim, conseguir elaborar sentenças mantendo coerência semântica e sintática. O sujeito adquire essas habilidades desde o seu nascimento quando mantém uma relação interativa com o outro e com o meio.

A aquisição desse conhecimento linguístico abrange, fundamentalmente, quatro componentes: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Inês Sim-Sim (2008) intitula essas habilidades de “domínios de desenvolvimento” e acrescenta mais um tipo: o desenvolvimento pragmático. A figura abaixo especifica esses domínios.

Figura 2: Domínios de Desenvolvimento



Fonte: SIM-SIM (2008, p. 25).

Autores como Schwindt (2014), Sim-Sim (2008), Barrera e Maluf (2003) de concordam que a consciência fonológica é a capacidade para discriminar e articular os constituintes sonoros da fala, ou seja, identificar propriedades fonéticas das palavras (tamanho, semelhança, diferença), e também, outras unidades supra-segmentares, neste caso, sílabas e rimas

De acordo com Cough e Larson (1995) para desenvolver essa capacidade, a semântica deve ser rejeitada, dando-se importância ao léxico e a sintaxe da palavra. Nesse sentido, a consciência fonológica é concebida como um conjunto de aptidões que atua na compreensão da estrutura da palavra na segmentação da fala. (COUGH; LARSON, 1995).

Em relação à consciência morfológica ou lexical, Sim-Sim (2008), identifica como sendo a capacidade de atribuir significado a palavra na sequência da fala, percebendo e compreendendo os seus processos de flexão e formação nas línguas. A autora categoriza esse domínio em dois tipos: léxico ativo (o que se produz) e léxico passivo (o que se compreende). Esse processo perdura por toda a vida do sujeito.

Por sua vez, Alcântara (2012) afirma que a consciência lexical é

[...] a habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, tanto aquelas que têm função semântica, ou seja, que possuem significado independente do contexto, quanto aquelas com função sintático-relacional, cujo significado é adquirido no contexto, como as conjunções, preposições, enfim, as palavras funcionais (ALCÂNTARA, 2012, p. 67).

Já a consciência sintática e semântica compreende a predisposição para raciocinar e operar sobre organização gramatical das palavras na sentença e interpretar o sentido delas no contexto da produção. É o conhecimento das regras de organização de palavras em frases (SIM-SIM, 2008).

Ao citar Chomsky (1986), Schwindt (2014, p. 22) legitima a tese desse teórico enfatizando que existe um *dispositivo de aquisição da linguagem* inato no ser humano e quando acionado permite a produção de “[...] um número infinito de sentenças bem-formadas de sua língua, a partir de um conjunto finito de regras”. Essa composição ilimitada de orações se processa por meio de uma propriedade da língua chamada recursividade, “que permite se extraírem infinitas estruturas a partir de estruturas finitas”, como nos exemplos⁴, a seguir:

Exemplos:

Este é o carro.

Este é o carro que eu comprei.

Este é o carro que eu comprei com o dinheiro que ganhei.

Este é o carro que eu comprei com o dinheiro que ganhei de herança da minha avó.

E, por fim, a consciência pragmática que diz respeito ao conhecimento das regras de interação comunicativa nas práticas sociais. É a habilidade do sujeito de conduzir o diálogo segundo seus propósitos, compreendendo também, o propósito do outro, ou seja, “saber o que dizer, a quem dizer e como dizer”. O domínio pragmático reflete as diferenças de classes sociais, pois a convivência em meios mais sofisticados leva o sujeito a ter uma linguagem mais sofisticada (SIM-SIM, 2008, p. 24).

Com base nesses estudos, considera-se que o desenvolvimento da consciência metalinguística está relacionado com o domínio cognitivo, tendo em vista as habilidades que devem ser potencializadas no âmbito da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

⁴ Exemplos de elaboração da pesquisadora (2016)

Reconhecer a palavra implica: perceber os sons que as constituem; analisar seus segmentos desde a unidade mínima até a construção do vocábulo; entender como ela se constrói para poder (re)construir novas palavras; ser capaz de elaborar sentenças com coesão e coerência e reconhecer o sentido restrito e amplo da palavra no contexto de uso da língua.

Tudo isso é fundamental para apropriar-se do sistema de escrita. Desse modo, Duarte (2011) reconhece que para compreender e saber usar uma palavra é necessário contemplar alguns critérios básicos, a saber:

- (i) Conhecer a sua forma fônica;
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seus(s) significado(s);
- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos. (DUARTE, 2011, p. 17)

A consciência de palavra significa ter habilidade para segmentar uma frase em palavras, enumerar cada delas e reconhecê-las como “[...] etiquetas fônicas arbitrárias, (ou seja, são sequências de sons que nomeiam algo, mas que não constituem a própria “coisa”)” (SIM-SIM, 2008, p.61). Com o domínio desse conhecimento, o sujeito será capaz de transpor o texto oral para o texto escrito, procurando atentar ao padrão gramatical exigido pela sociedade e, assim se capaz de reconhecer as fronteiras segmentais entre cada vocábulo. Caso contrário, os “erros” nas segmentações das palavras persistirão, uma vez que o sujeito estará sempre se apoiando na língua oral para produzir os textos escritos.

Segundo Zorzi (1998), Mateus (2004), Ferrarezi Junior e Teles (2008), Mattoso Camara Júnior (2010), isso acontece devido a prolação da sentença que se realiza por uma sucessão de grupos de palavras que denota um intervalo de tempo quase imperceptível entre eles e não permiti perceber a separação entre uma e outra palavra, visto que não se pronuncia um vocábulo por vez. A essa agregação de palavras proferidas numa frequência de “pausas variáveis”, denomina-se prosódia, definida também, por alguns teóricos como a “melodia da fala”.

3 PROSÓDIA: ACENTO, RITMO E INTENSIDADE

Esse capítulo discute o conceito de prosódia e sua influência na segmentação indevida das palavras na escrita. Apresenta-se, também, uma descrição dos componentes prosódicos estipulados por Nespor e Vogel (1986).

A articulação da palavra é algo natural no ser humano, visto que ele apresenta predisposição biológica para falar e desde o nascimento está em contato direto com a comunicação oral. Essa articulação diferencia-se de sujeito para sujeito. O tom, a intensidade, o ritmo adapta-se ao contexto situacional em que a comunicação é realizada.

Assim, a criança pequena reconhece a voz da mãe entre tantas outras; as pessoas percebem as mudanças de humor nos outros indivíduos; pode-se diferenciar quando há interrogação, admiração, afirmação, surpresa e dor nas sentenças proferidas na interação face a face. A esse conjunto de características que se manifestam na fala denomina-se prosódia e elas são responsáveis por grande parte da interpretação que o sujeito faz dos enunciados orais.

Ao tratar dessa questão, Ferrarezi Junior e Teles (2008, p.314), esclarece que a prosódia, por ser um fenômeno natural da fala, influencia no aprendizado da língua escrita, já que o sujeito apreende primeiramente a “significação da melodia e, posteriormente, a das palavras”. Outra implicação se faz nas variações dialetais das diferentes regiões. Cada comunidade de falantes tem sua própria musicalidade na pronúncia das palavras, critério relevante na distinção de identidade: nacional, regional, étnico, de gênero e até de faixa etária.

Segundo Nespor (2010), Callou e Leite (2003) e Ferrarezi Junior e Teles (2008), a prosódia é um fenômeno característico da língua falada em que elementos como, o acento, o tom, o ritmo e a velocidade determinam os modos da pronúncia da palavra e as pausas na sequência da fala. Em outras palavras, a prosódia envolve suprasegmentos da linguagem que podem ser aplicados entre as palavras e envolvem a duração, a frequência e a intensidade dos acentos frasais, determinando os tipos de melodias e de sentido a partir da percepção e compreensão que o indivíduo de uma palavra ou sentença enunciativa.

Corroborando o conceito inferido pelos autores citados acima, Scarpa (1999, p.8), define a prosódia como um termo que envolve fenômenos de “parâmetros de

altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala”, assim como, o “tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais”, ou seja, são fenômenos de ordem frasal (juntura, acento frasal e comprimento em diferentes partes) os quais permitem interpretar e “desambiguar” frases que apresentam a mesma sequência de palavras, como por exemplo: “Não, pare, por favor!”, ou “Não pare, por favor!”. Na primeira sentença há um pedido de interrupção. Porém, na segunda há um pedido de continuação. Como se observa são sentenças idênticas que se distinguem em significado pela mudança na maneira de articular a frase (NESPOR, 2010).

Dando prosseguimento ao pensamento de Nespor (2010), a autora argumenta que sem a prosódia não seria possível haver entendimento entre os participantes de uma conversação, pois ela contribui para a análise sintática e semântica da frase, determinando seu significado segundo o contexto de uso. Além disso, a prosódia é importante para a percepção e aquisição da linguagem, visto que, ela marca a ordem das palavras no fluxo da fala.

Tanto para Scarpa (1999) quanto para Ferrarezi Junior e Teles (2008) a prosódia é o princípio linguístico para a construção da língua materna, isto é, os padrões prosódicos encontram-se definidos e estruturados desde o nascimento do indivíduo, antecedendo o conhecimento léxico e o gramático.

A prosódia constitui, dessa forma, o vínculo inicial entre as performances da fala e o significado da língua nos primeiros anos de vida do sujeito, ou seja, é a primeira forma de estruturação da língua que conecta o som ao sentido da palavra.

Segundo Ferrarezi Junior e Teles (2008) sem a prosódia não se pode sequer propor tipos frasais básicos da linguagem como, por exemplo, fenômenos afirmativos, interrogativos, exclamativos ou irônicos. Dessa forma, percebe-se que a duração, intensidade e frequência do som na pronúncia das palavras, condiciona o ritmo das línguas e define funcionalidades específicas e significativas a partir da percepção acústica dos enunciados (MATEUS, 2004).

Em seus estudos sobre “O clítico e seu *status* prosódico”, Bisol (2000) identifica duas abordagens teóricas que tratam dos constituintes prosódicos: a teoria baseada em bordas (*End-base*) concebida por Selkirk (1986) e Selkirk e Shen (1990) e a teoria relacional, de Nespor e Vogel (1986). O que distingue as duas proposições é a configuração da sílaba, do pé e da frase entonacional enquanto domínios prosódicos que não são considerados pela teoria *End base*.

A proposta teórica de Selkirk (1986) divide a enunciação em duas categorias prosódicas, a saber, a palavra prosódica e a frase fonológica. Desse modo, a palavra prosódica comporta a palavra fonológica (com apenas um acento primário) e as palavras funcionais correspondentes, incluindo os clíticos.

Por outro lado, Bisol (2000, p. 8) tece considerações sobre a segunda teoria que divide a proposição enunciativa em sete constituintes prosódicos que se estabelecem pela “relação forte/fraco ou viceversa, entre um cabeça lexical, projetado por uma árvore sintática do tipo X-barra e todos os elementos que ficam sob o domínio do mesmo nó”, ou seja, esses constituintes se relacionam de tal forma que os elementos de um nível inferior é absorvido pelo nível hierárquico imediatamente superior.

Para melhor compreender a diferença entre as duas teorias, toma-se o exemplo da frase, apresentado por Bisol (2000, p. 7; 9) em seu trabalho.

Exemplo: Teoria *End base*

1. Aquelas meninas apanharam todas as rosas do jardim.

- a. () () () () ω
 b. () () () φ

Exemplo: Teoria relacional

2. Aquelas meninas apanharam todas as rosas do jardim.

- () () () () () () () ω
 () () () () () () C
 () () () () φ

No entendimento de Bisol (2000, p. 8), na teoria baseada em bordas, “o clítico e a palavra de conteúdo adjacente” se acomodam formando uma só palavra prosódica de dimensão variável, o que denota uma dificuldade para análise e comparação das línguas que têm o grupo clítico como “domínio de regras”.

Em contrapartida, a teoria relacional especifica com maior precisão a organização fonológica de uma língua e permite, assim, avaliar as manifestações linguísticas de um grupo social.

Com a finalidade de validar sua teoria, Bisol (2000) sustenta-se nos princípios da teoria prosódica de Nespor e Vogel (1986), estabelecendo que:

[...] a) cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa; b) cada unidade de um determinado nível está exaustivamente contida na unidade imediatamente mais alta; c) cada unidade é identificada como um constituinte cuja proeminência relativa é definida pelos nós irmãos, de tal forma que a um deles é atribuído o valor forte (s) e a todos os demais o valor fraco (w) (BISOL, 2013, p.64-65)

Dessa forma, a hierarquia prosódica compõe-se por sete constituintes, que se inter-relacionam formando uma cadeia de modo que o segmento menor está sob o domínio do maior.

Figura 3: Hierárquia Prosódica

Enunciado	U (<i>Utterance</i>)
Frase entoacional	IP (<i>intonational Phrase</i>)
Frase fonológica	Φ
Grupo clítico	C
Palavra fonológica	ω
Pé métrico	Σ
Sílaba	σ

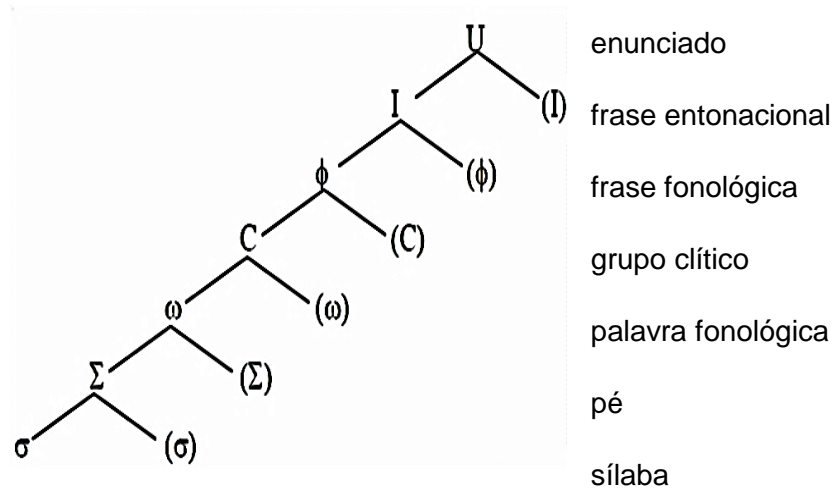
Fonte: Bisol (1999, p. 230).

Entendendo a prosódia sob um ponto de vista fonológico, Mateus (2004) aponta alguns objetivos pelos quais as línguas utilizam essas propriedades prosódicas: (i) definir os limites das unidades prosódicas, com base na ocorrência do acento e da curva de entoação; (ii) criar oposições distintivas em função do tom ou duração de uma sílaba; (iii) compreender os significados globais de estruturas enunciativas pela entoação.

Partindo desses aspectos surgiu a fonologia prosódica, que Mateus (2004, p. 7) designa como sendo uma teoria que estuda o “modo como o fluxo da fala é organizado num conjunto finito de unidades fonológicas”. É também, a “teoria das interações” entre a fonologia e a gramática (léxico, sintaxe e semântica). Essa teoria foi intensamente estudada por Nespor e Vogel (1986) que estabeleceram as bases dos padrões prosódicos das línguas com a finalidade de compará-las e analisá-las.

A hierarquia prosódica encontra-se representada abaixo por meio de um diagrama arbóreo:

Figura 4: Representação do Diagrama Arbóreo



Fonte: Bisol (1999, p.230).

Cada componente prosódico é absorvido por seu adjacente. Assim, o enunciado absorve a frase entonacional, que absorve a frase fonológica, que absorve o grupo clítico, que absorve a palavra fonológica, que absorve o pé, que absorve a sílaba, formando uma cadeia prosódica.

3.1 OS CONSTITUINTES PROSÓDICOS

Nesta seção, estão detalhados os constituintes prosódicos, iniciando-se pela sílaba, numa escala progressiva até o enunciado. Os conceitos e classificações foram definidos de acordo com as teorias fonológicas que valorizam a proeminência acentual elemento básico na formação da sequência da emissão das palavras na fala.

3.1.1 A SÍLABA [σ]

As palavras são construídas a partir de estruturas mínimas de sons – os fonemas e os morfemas –, que se agrupam ou não (no caso da vogal) para formar a sílaba, estabelecidas e reconhecidas em uma determinada comunidade linguística.

O indivíduo interage constantemente em práticas comunicativas e elabora sentenças orais ou escritas estruturadas a partir do agrupamento de palavras compostas de elementos fônicos que justificam o posicionamento e a emissão de

alguns fonemas em uma dada língua e se organizam por meio de regras que as tornam inteligível ao ser humano. (MARTELOTTA, 2015)

Estudiosos como Bisol (1999), Martelotta (2015), Mateus (2004), entre outros, declaram que falar sobre sílaba é algo muito complexo, pois demanda um conhecimento profundo sobre a língua, reconhecendo os fatores linguísticos e extralinguísticos que permeiam as variações idiomáticas e dialetais.

Segundo Martelotta (2015, p.37), “a linguagem humana é articulada”, podendo dividir-se em segmentos cada vez menores, desde sentenças que formam um enunciado até as unidades mínimas que são os fonemas. Essa linguagem apresenta “articulação dupla”, ou seja, a linguagem é produto da articulação de dois tipos diferentes tipos de segmentos: os morfemas – o menor segmento linguístico com significado –, e os fonemas – unidades mínimas e sonoras que constituem um vocábulo, com função distintiva.

São essas unidades sonoras que distinguem uma palavra da outra, quando estas possuem o mesmo ambiente fonológico. Como, por exemplo: *pala / bala / rala / mala / bala / cala / tala / vala / fala / ala*. Na concepção de Cagliari:

[...] o fato de modificar ou mesmo de tirar um som da palavra, como nos exemplos acima, mostra que esses sons desempenham um papel muito importante na formação do significante. Qualquer alteração nessa parte do significante acarreta uma modificação no significado (CAGLIARI, 2002, p.23).

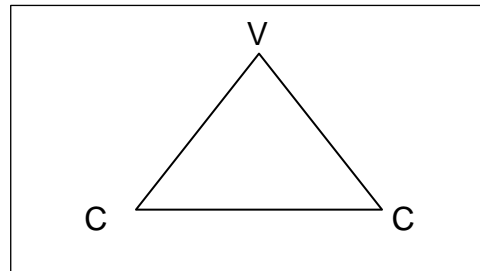
A combinação entre os fonemas formam os morfemas, e, a partir destes são construídas uma variedade de palavras que ao se juntarem produzem as sentenças. Há certa flexibilidade na formação das palavras, que ao ser substituído um fonema por outro em um mesmo ambiente fonológico atribui-se novo significado e isso leva o indivíduo a se apropriar da língua com mais proficiência.

Os fonemas se agrupam e se organizam entre si para formar a sílaba. Esta se organiza em uma sequência lógica para a formação da palavra. Cada língua possui suas próprias regras de organização estrutural das palavras, o que as torna reconhecíveis em uma comunidade linguística específica. Assim, as formações silábicas possuem características próprias no contexto cultural e histórico das línguas, definindo a identidade linguística de um povo (IGNÁCIO DE MENDONÇA, 2003; CAGLIARI, 2002).

Para Bisol (2013, p.21) “a sílaba é um constituinte prosódico que contém outros constituintes como parte de sua formação”. No entendimento de Câmara Jr.

(2010) a sílaba é o elemento funcional da enunciação linguística, demarcado por duas fases: uma “crescente” e outra “decrecente”, e, quando completa, constitui-se por uma afixa (consoante), um ápice (vogal) e um declive (coda).

Quadro 1: Composição da sílaba

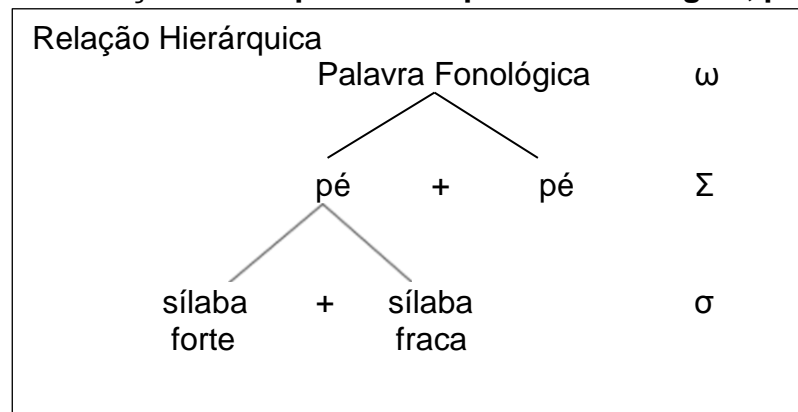


Fonte: Elaboração a partir dos conceitos de Câmara Jr. (2010).

Para Matzenauer (2005) e Collischonn (2005), o traço supra-segmental que estrutura a sílaba de maneira hierárquica e prosódica é o acento, elemento que caracteriza e diferencia as línguas, assim como define o significado de palavras que apresentam a mesma sequência de fonemas, como exemplo “sábua, sabua, sabiá”. Partindo dessa concepção, as autoras apresentam dois modelos teóricos que propõem análises para o acento em português: o modelo gerativo e a fonologia métrica.

Na perspectiva do modelo gerativo o acento é um traço distintivo atribuído somente às vogais. Já para a fonologia métrica, o acento não é um traço distintivo, mas uma característica da sílaba que obedece a uma regra de relação de dominância, ou seja, uma relação hierárquica de proeminência acentual que se estabelece entre a sílaba, o pé métrico e a palavra fonológica.

Quadro 2: Relação hierárquica entre palavra fonológica, pé e sílaba



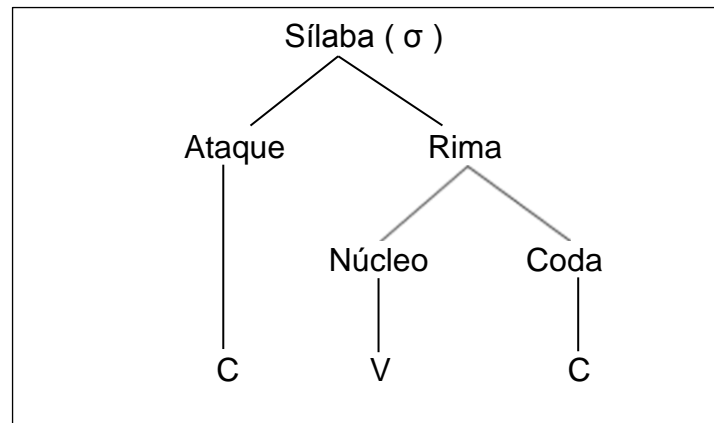
Fonte: Matzenauer (2005, p. 70).

Há, portanto, três categorias de acento em português: a) acento primário: relacionado à sílaba forte da palavra; b) acento secundário: que corresponde à sílaba de intensidade menos forte; c) o acento principal: referente à proeminência acentual em uma sequência de palavras.

3.1.1.1 Composição silábica

Na percepção de Bisol (2013) a composição interna da sílaba envolve dois elementos básicos: o ataque e a rima, que se relacionam por um princípio de dominância: entre rima e ataque e entre núcleo e coda.

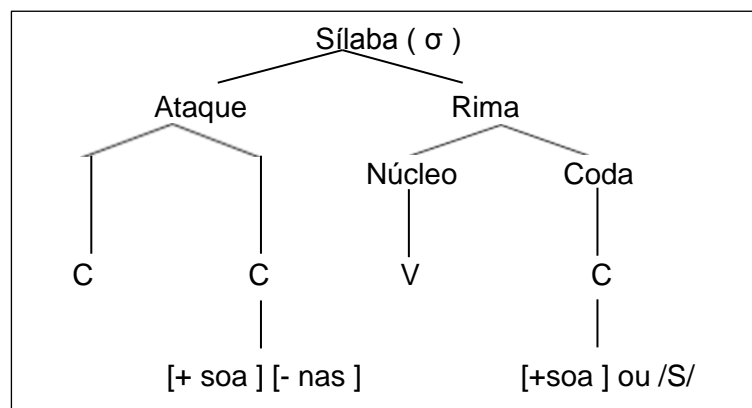
Quadro 3 : Representação da sílaba básica



Fonte: Bisol (2013, p. 22).

Na língua portuguesa, a sílaba se organiza formando um padrão canônico CCVC que se expressa da seguinte forma:

Quadro 4: Padrão Canônico Silábico LP



Fonte: Bisol (2013, p. 23).

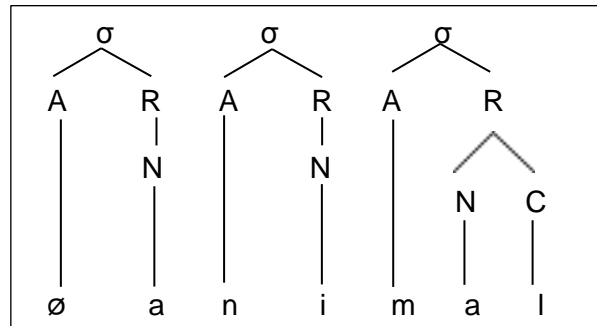
A partir desse molde silábico, Bisol (2013) propõe que:

- (i) a sílaba do português é binária, constituída por ataque e rima, em que somente a rima é obrigatória;
- (ii) a rima, também, pode ser binária com núcleo e coda. O núcleo é o elemento principal da sílaba, exclusivamente representado pela vogal. Uma soante ou /S/ constitui a coda.
- (iii) o ataque é representado pelas consoantes podendo conter uma ou mais em sua estrutura.

Conforme Silva (2015) e Hora (2009), a coda pode ser representada por um segmento vocálico assilábico, isto é, um glide (/ j /; /w/) ou por um fonema que sofrendo um processo de neutralização, perde o contraste fonêmico em ambientes fonológicos específicos, os arquifonemas (/ l /; / r /; /S/; /N/).

A sílaba classifica-se como leve ou pesada, de acordo com a construção da rima. Esta é determinante para o “peso silábico”, portanto, “rimas constituídas somente por uma vogal são leves e rimas constituídas por vogal + consoante ou por vogal + vogal (ditongo ou vogal longa) são pesadas”. (Collischonn, 2005, p. 105). O quadro 5, ilustra essa proposição.

Quadro 5: Palavra com Rimas Leve e Pesada



Fonte: Adaptado Collischonn (2010, p. 104).

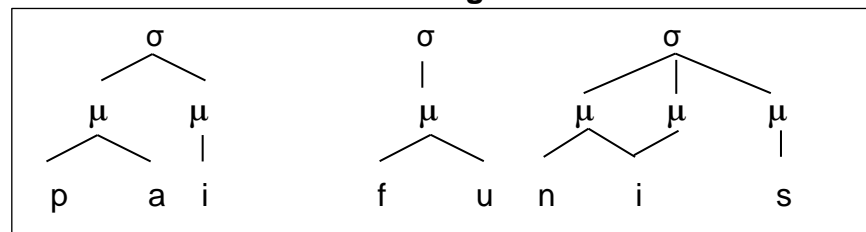
Na primeira sílaba da palavra, tem-se um ataque vazio com rima leve; a segunda apresenta sílaba completa com ataque e rima; na última sílaba tem-se sílaba completa com rima pesada.

Câmara Jr (2010) discrimina essas formações como, sílaba simples (V), sílaba completa “aberta” ou “livre” (CV), sílaba “fechada” ou “travada” (VC) e sílaba complexa (CVC).

Outra proposta relacionada ao peso silábico, referida por Collischonn (2005) é a abordagem moraic de Hyman (1985). Uma mora (μ) representa uma consoante e uma vogal, quando se agrupam para formar sílaba leve. Por outro lado, quando a consoante vem em final de sílaba e constitui uma sílaba pesada é representada por duas moras ou se há vogal longa na formação da sílaba.

Na palavra “pai” há uma sílaba com duas moras, visto que se tem uma sílaba pesada com ditongo decrescente e a palavra “funis” com duas sílabas, sendo a primeira constituída de uma mora e a segunda de três moras, porque se compõe de uma vogal longa “i” e um arquifonema /S/.

Quadro 6: Abordagem moraic

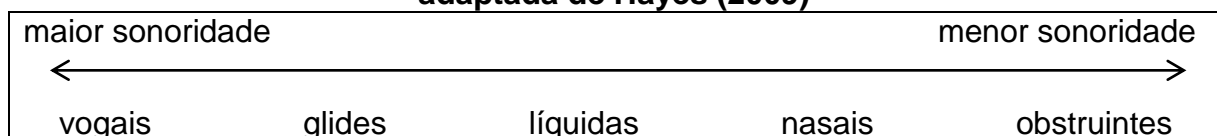


Fonte: Adaptado de Collischonn (2005, p. 106).

A boa formação da sílaba básica segue alguns princípios essenciais, apontados por Bisol (2013) como sendo, Princípio de Sequenciamento de Sonoridade, Princípio da Preservação da Estrutura, Princípio de Maximização do Ataque, Princípio de Licenciamento Prosódico e Princípio de Integridade Prosódica.

O Sequenciamento de Sonoridade determina que o molde silábico atende à uma “hierarquia de sonoridade crescente em direção ao pico e decrescente a partir dele”, nas palavras de Bisol (2013, p.27).

Quadro 7: Escala de sonoridade e classes naturais de segmentos, adaptada de Hayes (2009)



Fonte: Battisti (2014, p. 86).

A vogal é o segmento fônico mais sonoro, portanto, ela sempre ocupa o núcleo da sílaba e em relação a ele o ataque é crescente, enquanto a coda é

decrecente. As obstruintes (oclusivas, fricativas), têm menor sonoridade. Os glides, líquidas e nasais se interpõem entre esses dois grupos.

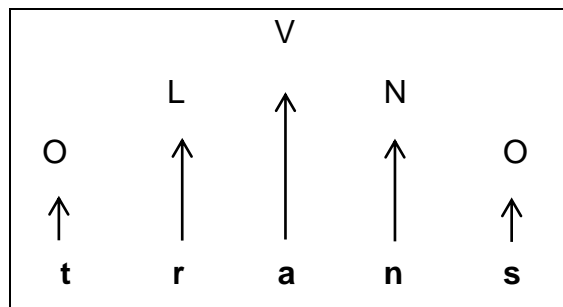
Quadro 8: Traços de modo pela relação entre classes naturais e a escala de sonoridade, adaptado de Hayes (2009)

Traços / Segmentos	Silábico	Consonantal	Aproximante	Soante
Vogais (V)	+	-	+	+
Líquidas (L)	-	+	+	+
Nasais (N)	-	+	-	+
Glides (G)	-	-	-	+
Obstruintes (O)	-	+	+	-

Fonte: Adaptado de Battisti (2014, p. 87).

Uma sílaba bem formada segue os padrões da escala de sonoridade em que os níveis de soância se elevam em relação à vogal e decaem no sentido dos demais segmentos. Demonstrando uma boa formação de sílaba sob o princípio de sonoridade, têm-se os exemplos:

Quadro 9: Sílaba Bem Formada



Fonte: Ignácio de Mendonça (2003, p. 29).

Garantindo a boa formação da sílaba, o Princípio de Preservação de Estrutura determina ser proibida a formação de novas estruturas silábicas, isto é, impede a construção de sílabas que fuja a estrutura básica. Assim, preserva-se a estrutura sílaba CV.

A Maximização do Ataque é outro princípio considerado para a boa formação da sílaba, conservando esse padrão tautossilábico. Para Bisol (2013, p. 30) “a formação de todos os ataques de uma cadeia de segmentos tem prioridade sobre a

expansão das rimas”, ou seja, o mapeamento da sílaba inicia com a identificação do núcleo, seguido do ataque e, por último, a coda.

Quadro 10: Mapeamento da Sílaba pelo Princípio de Maximização do Ataque

	fra	graN	si	a
1º	$\begin{array}{c} \sigma \\ \swarrow \quad \searrow \\ \mathbf{C} \quad \mathbf{V} \\ r \quad a \end{array}$	$\begin{array}{c} \sigma \\ \swarrow \quad \searrow \\ \mathbf{C} \quad \mathbf{V} \\ r \quad a \end{array}$	$\begin{array}{c} \sigma \\ \swarrow \quad \searrow \\ \mathbf{C} \quad \mathbf{V} \\ s \quad i \end{array}$	$\begin{array}{c} \sigma \\ \\ \mathbf{V} \\ a \end{array}$
2º	$\begin{array}{c} \sigma \\ \swarrow \quad \quad \searrow \\ \mathbf{C} \quad \mathbf{C} \quad \mathbf{V} \\ f \quad r \quad a \end{array}$	$\begin{array}{c} \sigma \\ \swarrow \quad \quad \searrow \\ \mathbf{C} \quad \mathbf{C} \quad \mathbf{V} \\ g \quad r \quad a \end{array}$		
3º		$\begin{array}{c} \sigma \\ \swarrow \quad \quad \searrow \\ \mathbf{C} \quad \mathbf{C} \quad \mathbf{V} \quad \mathbf{C} \\ g \quad r \quad a \quad N \end{array}$		

Fonte: Adaptado de Bisol (2013, p. 30).

Quanto ao Princípio de Licenciamento Prosódico, Bisol (2013) e Ignácio Mendonça (2003) argumentam que a linguagem é de tal modo, organizada que todos os segmentos se relacionam entre si fazendo parte de uma cadeia hierárquica prosódica, ou seja, cada unidade fonológica faz parte de um segmento fonológico maior. Por meio deste princípio podem-se explicar processos como, o Apagamento e a Epêntese.

O Apagamento ocorre quando um segmento é cancelado na palavra ou numa sequência de palavras. A ocorrência desse processo é constatada pelas palavras a seguir, referidas nos trabalhos de Bisol (2013, p. 55-56); Ignácio de Mendonça (2003, p.33).

Exemplos:

1. Palavra

a) fósforo – [fɔʃfru]

b) ainda – inda

2. Sequência de palavras

a) camisa usada – cami[zu]sada

b) agora era a sua vez – ago[ré]ra

De outra forma, a epêntese ocorre quando se acrescenta um segmento na estrutura básica da palavra dando origem a mais uma sílaba. Na concepção de

Seara (2015, 154), pode-se designá-la como um processo de reforço⁵, em razão do “[...] acréscimo de uma vogal para desfazer encontros consonantais em palavras do PB⁶, como, por exemplo, em ‘afta’ ou ‘advogado’, desfazendo a ocorrência de codas inexistentes na língua”. Os exemplos abaixo, extraídos de Seara (2015, p. 153, 154), comprovam esse fenômeno fonológico.

Exemplos:

três – [treʃ]

advogado – [adivo'gadʊ]; [adevo'gadʊ]

A sílaba é o segmento mínimo da hierarquia prosódica e “[...] o domínio de boa formação das sílabas é a palavra fonológica”, na compreensão de Martini (2010, p.6). Nesse sentido, o processo de silabificação realiza-se em dois momentos: no domínio da palavra fonológica (silabificação) e no domínio da frase fonológica (ressilabificação), regulamentado pelo Princípio de Integridade Prosódica que determina a silabificação somente de segmentos livres (MARTINI, 2010; BISOL, 2013).

Quadro 11: Silabificação e ressilabificação

Palavra	Silabificação	Ressilabificação
Frase	Silabificação	Ressilabificação
avisa os vizinhos		

Fonte: Adaptado de Bisol (2000, p.15-22).

⁵ Reforço: processo fonológico em que “vogais fortes (acentuadas) podem sofrer ditongação” pela inserção de uma semivogal. Exemplo: vocês – [vo'sejf]. Fonte: Seara (2015, p. 146)

⁶ PB: Português Brasileiro.

Embora as autoras considerem a palavra fonológica o nível prosódico de boa formação da sílaba, esta se encontra no domínio do pé métrico conforme a escala prosódica de Nespor e Vogel (1986).

3.1.2 O PÉ MÉTRICO [Σ]

A formação da palavra fonológica se realiza por uma ordenação de segmentos fônicos, as sílabas, que se agrupam em pés métricos. Eles contribuem para a identificação das sílabas tônicas e átonas das palavras e nas sequências posteriores.

Bisol (1999, p.232), conceitua o pé métrico como uma “[...] combinação de duas ou mais sílabas em que se estabelece uma relação de dominância, de modo que uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo”. Já para Massini-Cagliari (1999, p.122) este segmento é o “[...] organizador de unidades menores, as sílabas (σ)” e “[...] constituinte rítmico, participante de uma hierarquia que determina a estrutura prosódica de um enunciado (um constituinte organizado, portanto)”. Nesse sentido, compreende-se o pé métrico como um segmento prosódico estruturado pela associação de sílabas fortes-fracas, ou vice-versa que determinam a cadência do enunciado, projetando as sílabas mais fortes numa sequência de palavras na fala.

Como esclarece Collischonn (2007, p.199), esse elemento prosódico é uma manifestação de “[...] padrões rítmicos com sílabas fortes e fracas espaçadas em intervalos regulares”, e a noção de pé métrico estabelecido pela fonologia gerativa, teve sua origem com o pressuposto teórico de Kager (1999) sobre a “propriedade rítmica” do acento.

Nessa mesma linha de pensamento, a teoria métrica de Hayes (1995) referida por Bisol (2005) e Massini-Cagliari (1999), propõe que a organização dos pés segue padrões rítmicos binários, ou seja, há uma alternância de sílabas fracas e fortes que se agrupam aos pares na formação da palavra e quando ocorre de uma sílaba não formar par, esta recebe um pé menor definido como “degenerado” ou “extramétrico”, se o idioma em questão aceitá-los. A língua portuguesa os aceita, pelo fato de ocorrer monossílabos acentuados.

A formação do pé se associa, também, à sensibilidade que ele sofre do peso silábico e por essa razão além de “[...] explicar a alternância de elementos fortes e fracas”, ainda determinam “a localização do acento primário” (COLLISCHONN, 2007,

p.199). Por essa razão, esse segmento é um constituinte da hierarquia prosódica relevante para a discriminação das sílabas tônicas e átonas, definindo, dessa forma, acentos primários e secundários.

Tendo em vista, a teoria métrica de Hayes (1995), os pés são classificados em dois tipos: troqueu e iambo. O troqueu tem formação com dominância à esquerda e recessivo à direita, representado por asterisco (dominante) e ponto (dominado) entre parênteses. O iambo segue a mesma representação, porém com cabeça à direita e recessivo à esquerda. Já o elemento “degenerado” fica representando entre dois colchetes angulados (BISOL, 2005).

Figura 5: Constituintes binários da sílaba

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

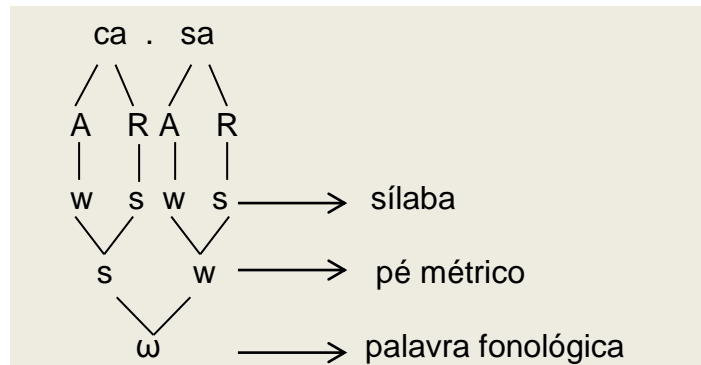
Fonte: Bisol (1999, p. 232).

O pé métrico é um segmento fonológico importante na hierarquia prosódica, visto que, ele é “organizador de constituintes inferiores (sílabas) e organizado por constituintes superiores (palavras fonológicas)”, como observa Massini-Cagliari (1999, p.127). Por conseguinte, a palavra fonológica domina o pé e projeta apenas uma proeminência em relação às sílabas que a constituem, proporcionando a discriminação entre acentos primários e secundários.

3.1.3. A PALAVRA FONOLÓGICA (ω)

Segundo a Hierarquia Prosódica de Nespor & Vogel (1986), o pé métrico está sob o domínio da palavra fonológica e as sílabas que a compõem estão numa “[...] relação de dominância no sentido de que apenas uma delas, candidata ao acento, é forte ou dominante e todas as outras são fracas ou recessivas”, no entendimento de Bisol (2000, p.12).

Os constituintes prosódicos se integram nessa relação de dominância do elemento forte sobre o fraco organizando a palavra e determina os acentos primários e secundários. Sob essa visão, as sílabas tônicas (s) representam os acentos primários e as átonas (w), os acentos secundários, como demonstra a figura 6.

Figura 6: Relação de dominância forte/fraco

Fonte: Adaptado de Bisol (2005, p. 166).

Câmara Jr. (2000) ao tratar acerca do sistema fonológico do português brasileiro ressalta que se deve, primeiramente, fazer uma distinção entre vocábulo fonológico e vocábulo morfológico. O autor pondera sobre o problema existente no “âmbito da língua oral” em relação ao que se compreende por “vocábulo”. Nesse sentido, se:

[...] de um lado, há o vocábulo “fonológico”, que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal. De outro lado, há o vocábulo “formal ou mórfico” quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua. Há certa correspondência entre as duas entidades, mas elas não coincidem sempre e rigorosamente (CÂMARA JR., 2010, p. 43).

Compreende-se, a partir dessas considerações, que a palavra fonológica está diretamente associada à língua falada e corresponde ao ritmo, enquanto a morfológica está ligada à escrita e se relaciona ao significado. Os espaços em branco existentes entre os vocábulos no texto escrito não correspondem às pausas realizadas na sequência da fala, uma vez que “o vocábulo fonológico depende da força de emissão das suas sílabas”, caracterizando assim, o acento (CÂMARA JR., 2010, p. 44).

De acordo com o autor supracitado, em um “grupo de força”, ou seja, sequência de palavras em uma só projeção na fala, a sílaba mais forte é a tônica, à qual é atribuída força máxima acentual 3, definindo-se desse modo, o acento primário. As sílabas com intensidade menor de força, as “subtônicas”, atribui-se força 2, constituindo o acento secundário. Já as sílabas pretônicas e pós-tônicas com acentuação débil, atribui-se força 1 e 0, respectivamente.

Nessa perspectiva, uma delimitação vocabular, como proposta por Câmara Jr. (2013, p. 44-45), se realiza da seguinte maneira:

Exemplos: Delimitação Vocabular

a. grandíssima cidade		b. bela flor	
1 2 0 0 1 3 0		2 0 3	
c. habilidade	celebridade	d. hábil idade	célebre idade
a.bi.li.da.de	se.le.bri.da.de (X)	a.bi.li.da.de	ce.le.bri.da.de
1 1 1 3 0	1 1 1 3 0	2 0 1 3 0	2 0 0 3 0

Observa-se nos exemplos (c) que a pauta acentual entre palavra fonológica e palavra morfológica se relaciona, enquanto que em (d) há diferenciação na pauta acentual entre as duas categorias de palavras. Entende-se, portanto, que não existe isomorfia⁷ vocabular no exemplo (d.)

Cunha (2007) menciona, em seus estudos, essa relação entre palavra fonológica e palavra morfológica, evidenciando que a primeira, é o menor segmento da hierarquia prosódica, em razão de estar regulamentada pelo princípio *Strict Layer Hypothesis*⁸, que preconiza ser um constituinte fonológico, obrigatoriamente, formado por uma ou mais categorias imediatamente inferiores a ela na escala.

Pode-se inferir, assim, que a palavra fonológica é o menor constituinte prosódico nessa relação vocabular fonológica e morfológica porque se compõem a partir de pés que se constituem do agrupamento de segmentos menores que são as sílabas. Todavia, reconhece-se uma palavra fonológica pelo modo como ela se estrutura em relação à presença do “pé binário mais à direita, formado de duas sílabas leves (...) ou de uma sílaba pesada e outra leve (...)”, de acordo com Bisol (2000, p. 17).

Outro ponto debatido pela autora, diz respeito ao proposto por Nespor & Vogel (1986) sobre o domínio de regras como característica primordial da palavra

⁷ Isomorfismo: considera-se que há isomorfismo entre duas palavras, quando ambas apresentam o mesmo tipo de relações combinatórias: assim, se as leis combinatórias dos morfemas são idênticas às leis combinatórias dos semas (sintaxe = semântica), diz-se que há isomorfismo entre as duas estruturas. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/isomorfia>. Acesso: 01/12/2016

⁸ *Strict Layer* é o princípio que exige que uma unidade de um dado nível da escala prosódica esteja exaustivamente contida no nível superordenado do qual ela faz parte. (BISOL, 2004, p. 60)

fonológica que se apresenta em duas dimensões: ser igual a sua contraparte ou menor que ela.

As regras que se estabelecem por esse viés são, a saber: neutralização em que as vogais “e” e “o” se convertem em “i” e “u”; harmonização vocálica, fenômeno de elevação da vogal pretônica em presença de uma vogal alta; abaixamento datílico e espondeu que atuam em proparoxítonas e paroxítonas em que ocorre a transmutação de uma vogal fechada em aberta ou de aberta em fechada, na mesma ordem, em palavras derivadas.

Quadro 12: Domínio de regras da palavra fonológica

Neutralização	Harmonização vocálica	Abaixamento		Inserção de glide para evitar hiato
		Datílico	Espondeu	
verde>verdi	pepino>pipino	esqueleto	['dɔ]cil	área>areia
bolo>bolu	coruja>curuja	esque['lɛ]tico	[do]cildade	passeo>passeio

Fonte: Adaptado de Bisol (2004, p. 69-70).

A neutralização e a harmonização vocálica operam em sílabas átonas em oposição ao abaixamento datílico e espondeu que se aplicam em sílabas acentuadas, isto é, sílabas tônicas.

Em consonância com Bisol (2000), Cunha (2007), argumenta que a distinção existente entre a palavra fonológica e os demais constituintes prosódicos é a única proeminência acentual que ela deve conter, o acento primário, pois, sendo um constituinte n-ário, ela comporta apenas um segmento acentuado. O pé forte de uma palavra fonológica será determinado de acordo com o parâmetro instituído por cada língua específica.

Há palavras que por sua constituição não atendem aos requisitos básicos de formação de palavra fonológica, que são o pé e/ou acento, não sendo identificadas como tal. Nesse caso, os clíticos representam essa categoria, pois há aqueles que forma pé (para, por, mas, em), mas há aqueles que não formam pé (me, te, se, lhe, nos, a, e, o e contrações de preposições). São, portanto, reconhecidos, tão somente como sílabas que se adjungem a palavras de conteúdo (BISOL, 2000).

3.1.4 GRUPO CLÍTICO (C)

O clítico é um constituinte prosódico que se encontra em um nível acima da palavra fonológica e se acomoda a ela fonologicamente sem, no entanto, constituí-la de modo lexical.

Em comparação aos afixos que podem ser considerados como formas presas ou livres, ou formas sem autonomia, que se agregam a palavra fonológica para completá-la ou aumentá-la, o clítico é, também, um segmento dependente, na medida em que mantém uma relação de dominância com o vocábulo, sendo por este, dominado. No entanto, o clítico não é parte lexical da palavra fonológica (BISOL, 2000).

Figura 7: Formas Presas e Livres

a. Forma presa		b. Forma livre	
i) prÉ +fixo	> prefixo	i) prÉ+estréia	> prÉ-estréia
prÉ+tonica	> pretônica	prÉ+diluviano	> prÉ-diluviano
ii) pos+fácio (latim, fatio)	> posfácio	ii) pos+lexical	> pos-lexical
pos+por	> pospor	pos+doutorado	> pos-doutorado
iii) proclise (pref. do grego)		iii) pro+reitor	> pro-reitor
prologo (idem)		pro+social	> pro-social

Fonte: Bisol (2000, p. 13).

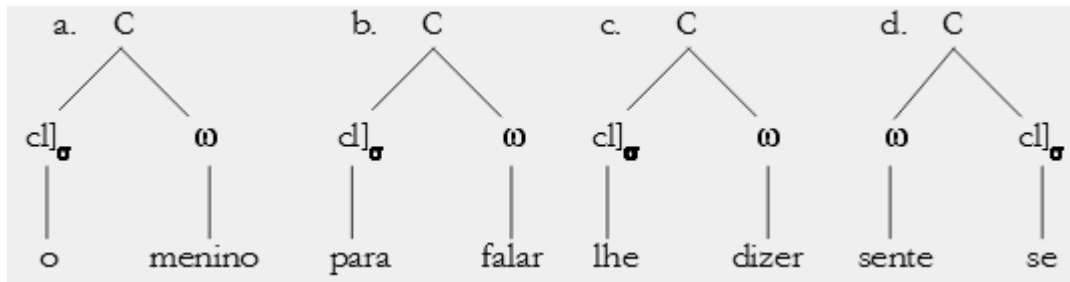
Segundo Câmara Jr. (1999), o clítico é uma “partícula átona” que não possui status fonológico e se liga a um vocábulo mórfico compondo uma só palavra fonológica. No entanto, separa-se desta por um hífen ou por espaços em branco na escrita:

[...] se proclíticas, isto é, associadas a um vocábulo seguinte, elas valem como sílabas pretônicas (=antes da tônica) desse vocábulo, com marca acentual 1; e, se enclíticas, isto é, associadas a um vocábulo precedente, nada mais são que a sílaba postônica última desse vocábulo com uma pauta de intensidade 0 (CÂMARA JR., 1999, p. 62-63).

Nessa mesma perspectiva, Bisol (2000) enfatiza que há uma tendência na formação de grupos clíticos, de elemento proclítico à palavra fonológica. Por outro

lado, a ênclise pronominal é bem mais difícil de manifestar-se, em razão do reduzido uso dessa composição nos falares da língua portuguesa, ou seja, raramente ouve-se alguém pronunciar (ou até mesmo escrever) “cala-te”, “amo-te”, mas “te cala”, “te amo”, entre outros. A figura 8 demonstra grupos clíticos com próclise e ênclise.

Figura 8: Clíticos



Fonte: Bisol (2000, p. 20)

O estudo de Bisol (2005) sobre “O clítico e seu hospedeiro” dá grande relevância a este constituinte prosódico, descrevendo suas propriedades, estabelecendo relação entre o clítico e a palavra fonológica e reconhecendo-o como principal elemento fonológico motivador de regras pós-lexicais.

Para ser marcado como clítico, o segmento deve ser átono, apresentar-se como forma dependente, pertencer a diferentes classes gramaticais, não ser sensível a regras lexicais e oferecer contexto para regras pós-lexicais (as duas últimas são de língua específica).

Quadro 13: Clíticos da Língua Portuguesa

Clíticos	Classes gramaticais
o, a, um, uma	artigos
de, em, sem, com, por, a, entre, para	preposição
se, me, te, nos, o, a, lhe	pronome pessoal
e, mas, ou, se	conjunção
que, porque, cada	pronome ou conjunção

Fonte: adaptado de Bisol (2005, p. 164).

São essas propriedades que distinguem, precisamente, a palavra fonológica e o clítico. Inclui-se nesse rol de natureza distintiva, as restrições fonotáticas. Na língua Portuguesa, não há palavras fonológicas iniciadas por consoantes palatais

[ŋ], [ʎ], com exceção de empréstimos (lhama, nhoque). Por outro lado, há clíticos iniciados por palatal como “lhe”.

Outro aspecto discutido por Bisol (2005), diz respeito à organização da palavra fonológica em referência ao acento primário, segundo duas abordagens teóricas. Na perspectiva de Nespor e Vogel (1986) não existem palavras fonológicas que se assemelhem ou ultrapassem o tamanho de uma frase, mas sim, palavras que se estruturam por composição (com dois acentos) ou justaposição (um só acento). Palavras como, “guarda-chuva” e “planalto”, exemplificam essa visão.

Contra-pondo-se a essa afirmativa, Câmara Jr. (1970) atesta a existência de palavras fonológicas que correspondem a uma frase fonológica, como resultado de uma regra de sândi externo, devido a uma só proeminência acentual. Assim, o exemplo “mar alto > [ma.ral.to]”, justificam a conclusão do autor.

Quando as regras pós-lexicais que definem os clíticos, Bisol (2005) identifica:

- a) neutralização das átonas: clíticos são sensíveis a neutralização da átona final. Exemplo: se conta ~ si conta; conta-se ~ conta-si
- b) nasalização vocálica e implementação de /N/: clíticos em posição final exibem variantes na realização da consoante final que se manifesta ora como consoante, ora como glide, ou ainda, pode ser apagada. Exemplo: com = kōŋ ~ kōw ~ kû ~ ko/ku
- c) sonorização da fricativa coronal. Exemplo: o[z] meninos; o[s] peixes
- d) palatalização de /t/ e /d/ antes de /i/. Exemplo: te vi>[tʃi] vi; de preto>[dʒi] preto
- e) sândi externo. Exemplo: para Elisa > pa[re]lisa; para estudo > pa[rajs]tudo

Como demonstrado por Bisol (2000; 2005), o clítico tem papel fundamental na organização fonológica do enunciado. Por outro lado, ele é um fator determinante para as segmentações não convencionais no processo de escrita como inferido pelas regras de sândi externo. Essas ocorrências situam-se no nível da frase fonológica que reúne um ou mais grupos clíticos.

3.1.5 FRASE FONOLÓGICA (ϕ)

Segundo Bisol (2013, p.66) a frase fonológica domina os demais segmentos inferiores a ela, no caso, palavras fonológicas ou grupos clíticos. A sua formação é conduzida pela relação de dominância entre o cabeça lexical (nome, verbo ou

adjetivo) e “congrega todos os elementos de seu lado recursivo, palavras fonológicas ou grupos clíticos”. Vale ressaltar que somente o adjetivo posposto projeta-se como cabeça na frase fonológica.

Outro critério de estruturação desse segmento é a Proeminência Relativa em que “[...] línguas com ramificação à direita têm como proeminente o nó forte mais à direita, enquanto línguas com ramificação à esquerda têm proeminência mais esquerda”. (BISOL, 2013, p.66). Ademais, a autora enfatiza não haver correlação entre elementos prosódicos e sintáticos na frase fonológica.

Figura 9: Estruturação e reestruturação de (ϕ)

a.	Colheu] ϕ	uma linda	açucena] ϕ	amarela] ϕ	
b.	Colheu] ϕ	uma linda	açucena	amarela] ϕ	(por reestruturação)

Fonte: Bisol (2000, p. 12).

A língua portuguesa possui proeminência à esquerda, como evidencia a figura 9 em (a) e (b). Verifica-se, também que o adjetivo “amarela”, encontra-se posposto ao substantivo e, nesse caso, ele é um dos elementos fortes da sentença.

Segue-se o esquema da hierarquia prosódica, descrevendo a frase entoacional que se encontra um nível abaixo da frase fonológica, se estruturando a partir da agregação destes segmentos.

3.1.6 FRASE ENTONACIONAL (I)

Identifica-se a frase entoacional pela apresentação de uma ou mais frases fonológicas em sua constituição, e se caracteriza da seguinte forma (BISOL, 1999):

i) Na composição de um (I), uma das (ϕ) é forte (s) por características semânticas, e as outras são fracas (w). A frase abaixo ilustra essa proposição.

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

S	W	W	W
W	S	W	W
W	W	S	W
W	W	W	S

Fonte: Bisol (1999, p. 239)

ii) Dependendo do tipo (exclamativa, declarativa ou interrogativa) ou estruturação da frase (intercalada, parentética ou vocativo), está pode ter um ou mais contornos entonacionais.

Exemplo:a) [Paulo pensava que João tocasse violino e Maria piano] I

b) [Paulo pensava que João tocasse violino]I[mas João toca piano] I

c) [O dia está [vamos dizer assim] I [sombrio] I

d) [Pedro] I [que você acha desta polêmica?] I

Fonte: Bisol (1999, p. 240)

3.1.7 ENUNCIADO (U)

Completando a hierarquia prosódica de Nespor & Vogel (1986), por fim, chega-se ao enunciado que engloba todas as frases entonacionais. Reconhece-se esse segmento pelos limites sintáticos que ele apresenta e pelas pausas relativas à emissão do agrupamento de palavras fonológicas na fala (BISOL, 2013). O exemplo a seguir, demonstra a estrutura desse segmento.

Exemplo: [[Esta área toda ociosa]_I [estava abarrotada de mobiliário] _I [que a arquitetura não usa e vende para ninguém] _I]_U

Por fim, o conceito do enunciado, finaliza a descrição dos constituintes prosódicos, apreendendo que a prosódia é responsável pela caracterização das línguas de maneira geral visto que:

[...] distingue-se, na sílaba, e conseqüentemente na palavra, não somente o som, que é como que o corpo, mas ainda o que a esse corpo dá vida, a sua prosódia, as necessárias condições movimentais da sua exteriorização, ou sejam, as inflexões, e a medida do tempo da pronúncia e o acento que tonaliza a voz (CARVALHO, 1910, online).

Com isto, o autor introduz os principais traços prosódicos: a medida do tempo, ou seja, a duração, as inflexões, quer dizer, o tom e o acento que “tonaliza a voz”, demonstrando os efeitos da melodia da fala sobre a forma como o ouvinte recebe a mensagem transmitida.

Dependendo da assimilação acústica realizada pelo indivíduo e da aferição sintática e semântica que ele faz do enunciado oral, ao produzir o texto escrito, pode ocorrer ou não segmentações indevidas que se denominam hipossegmentação ou hipersegmentação. Esses “erros” ortográficos na sequência das palavras escritas surgem devido às dúvidas sobre o que se reconhece como palavra morfológica ou fonológica.

4 AS SEGMENTAÇÕES INDEVIDAS DAS PALAVRAS

Nas discussões dos capítulos anteriores, pode-se compreender como ocorre a aquisição da escrita e a influência da prosódia nesse processo. Constatou-se, com base nas teorias referidas, que o indivíduo, apesar de ter acesso a diversos tipos de letramento(s), ainda apoia-se na fala para construir seus textos escritos. Devido a isso, surgem algumas dificuldades no momento de redigir o texto que manifestam em sua estrutura “erros” ortográficos referentes à grafia, significado e segmentação da palavra.

No que diz respeito à segmentação das palavras na escrita, o indivíduo comete “erros” ou porque desconhece o conceito de palavra ou porque não consegue relacionar os espaços em branco existentes entre elas na escrita, exigidos pela gramática, às pausas que ocorrem na frequência da fala.

Este capítulo destaca o tema principal deste estudo, as segmentações indevidas das palavras, especificamente a Hipossegmentação e a Hipersegmentação, a partir da perspectiva Cunha (2004), Zorzi (1998), Chacon (2013), Tenani e Paranhos (2013), Capristano (2007), entre outros. Apresenta-se, os fatores que influenciam a manifestação de uma ou de outra em produções textuais escritas, salientando, também, a categoria dos híbridos, um tipo de segmentação indevida que se caracteriza pela apresentação de hipo e hiper, simultaneamente.

Segundo Chacon (2013, p.371), “[...] a segmentação (de palavras, de partes de textos) certamente faz parte de vivências de letramento”, dado que, o sujeito tem acesso a diversos tipos de impressos em seu entorno, “[...] nos quais sequências de grafemas separadas por espaços em branco são muitíssimo frequentes”. Dessa forma, o contato com palavras separadas por espaços em branco ao iniciar a formação acadêmica não lhe causará estranheza. No entanto, por desconhecerem a ideia conceitual de palavra, encontrarão dificuldades em segmentar, graficamente, uma sequência de palavras.

Reportando-se ao pensamento de Côrrea (2001), sobre a “heterogeneidade da escrita”, Chacon (2013) propõe, ainda, que as relações entre convenções ortográficas e constituintes prosódicos:

[...] indiciam a recuperação que os sujeitos escreventes fazem de suas vivências com enunciados falados (nos quais aspectos prosódicos contribuem enormemente para sua estruturação) e com

enunciados escritos (nos quais, convencionalmente, unidades morfológicas como palavras têm realce, já que se separam umas das outras por meio de espaços em branco) (CHACON, 2013, p.372).

Por essa ótica, o autor nota que o estudo dessa relação permite fazer uma avaliação do modo como o sujeito se constitui enquanto escrevente e “sobre sua ancoragem, frequentemente cheia de conflitos, em elementos linguísticos (de base semiótica acústico-auditiva e gráfico-visual)” manifestados nas práticas de oralidade e de letramento (CHACON, 2013, p.372).

Na percepção dos teóricos desse fenômeno, a segmentação indevida das palavras é um problema que persiste há muitas décadas na aprendizagem da escrita, sendo produto de diversos fatores, não apenas linguístico (domínio do sentido e estrutura das frases e enunciados), mas também extralinguísticos (intenção comunicativa, conhecimentos compartilhados, contexto sócio-cultural). Nas palavras de Alcântara (2012), a ocorrência desse tipo de “erro” ortográfico:

[...] se dá por questões linguísticas, como a influência dos critérios fonológico, semântico, sintático e morfológico, e por questões de natureza idiossincrática, como o conhecimento da escrita e de mundo que o aprendiz possui. (ALCANTARA, 2012, p.65).

Entende-se com essa afirmação que um texto se constitui pela associação coerente entre várias palavras e o sentido daquele se faz mediante o conhecimento que o sujeito tem de sua língua e dos conhecimentos adquiridos durante sua história de vida. Se ele não conseguiu ainda estruturar a concepção de palavra incorrerá em erros gráficos na elaboração de seu texto comprometendo a compreensão do que ele deseja comunicar.

Do mesmo modo, Marcuschi (2004), afirma que a capacidade para compreender um texto oral ou escrito não é hereditária nem tampouco espontânea. Além do mais, é uma ação coletiva e social. De fato,

[...] Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2004, p. 229-230)

Portanto, a interação dos sujeitos em práticas sociais comunicativas e educativas é um fator preponderante no desenvolvimento de habilidades linguísticas,

levando-os a organizar o pensamento e elaborar enunciados coerentes. Estas operações resultam da articulação de três sistemas de conhecimentos apreendidos ao longo da vivência do ser humano: o conhecimento linguístico, que contempla a gramática e o léxico; o enciclopédico ou conhecimento de mundo, abrangendo a experiência de vida e eventos sócio-históricos; e por fim, o interacional que diz respeito ao propósito, contexto sócio-cultural, aceitação e intertextualidade. É apropriando-se desses saberes que o indivíduo se apropria de sua língua (KOCH; ELIAS, 2008).

Quando o sujeito ingressa na escola já tem o domínio da sua língua materna, e cabe à instituição educativa adequar o ensino “[...] de modo que o percurso de apropriação da língua padrão na fala e na escrita” leve “[...] em conta leis que estruturam o sistema e princípios dos usos linguísticos” (MOLLICA, 2007, p.7).

Nessa perspectiva, a escola deveria considerar a função da linguagem nas práticas sociais, proporcionando um ensino de língua materna mais próxima da realidade do aluno, habilitando-o a compreender sua língua e usá-la de modo adequado nos diferentes contextos sociais. Isto ajudaria o indivíduo a cometer menos erros gráficos. Ele já tem conhecimento estrutural dos enunciados da fala. Necessita, portanto, sistematizar esse conhecimento na escrita.

Ao referir-se sobre a relação língua escrita/língua oral, Cunha (2004) argumenta que no início do processo de aprendizagem, o sujeito tem maior tendência a não segmentar corretamente as palavras e frases, e que progressivamente vai tomando consciência de que necessita reestruturar a cadeia sonora das palavras que ouve em unidades linguisticamente significativas. Ao grafar as palavras, reflete sobre elas e “percebe, conscientemente, que a escrita não é um espelho da fala” (CUNHA, 2004, p. 30). Além das letras e dos sinais de pontuação emprega-se também, espaços em branco entre os grupos de letras que representam cada uma das palavras. Desse modo:

[...] a escrita adota uma definição de “palavra” – ao decidir quando corresponde escrever “junto ou “separado” – e que essa definição não se origina de uma definição linguística. [...] Os espaços em branco entre as palavras não correspondem, pois, a pausas reais, na locução, mas separam entre si elementos de um caráter sumamente abstrato, resistente a uma definição linguística precisa, que a própria escrita definira à sua maneira: as palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 115).

Partindo desse pressuposto teórico, compreende-se que não há relação entre os espaços em branco entre as palavras com as pausas da fala, ocasionando segmentações fora dos padrões ortográficos, representando “erros” na escrita. Assim, ora uma palavra se junta a outra formando uma só, ora ela é separada desmembrando-se em duas outras palavras. Essas segmentações indevidas denominam-se hipossegmentação e hipersegmentação.

Na hipossegmentação, palavras independentes uma da outra na escrita são unidas como se fossem apenas uma como, por exemplo, a escrita corriqueira da palavra “a gente” quando se referem a “nós” e que se encontra na forma “agente” em textos de muitas pessoas, inclusive até com escolaridade de nível superior.

Cunha (2012; 2004) e Kato (2001) reconhecem que o sujeito ao iniciar o processo de aquisição da escrita, apresenta uma tendência a escrever com menor número de segmentações (hipossegmentação), uma vez que ele faz uma correspondência a seu modo de falar e ainda desconhece o conceito de palavra. Somente, depois de reconhecer e distinguir as palavras, paulatinamente o indivíduo começa a segmentar o vocábulo ou frase mais vezes.

Corroborando esse pensamento, Zorzi (1998, p. 59) e Silva (2014), afirmam que os “erros” na segmentação da palavra diminuem no decorrer da história acadêmica do sujeito, uma vez que ele vai desenvolvendo progressivamente o conhecimento “acerca dos critérios convencionais de segmentação das palavras”.

Em oposição à hipossegmentação, manifesta-se, também, a hipersegmentação. Nesse caso, a palavra é dividida em partes menores, ou seja, há um “emprego não convencional de uma fronteira gráfica (por meio de branco ou hífen) dentro dos limites de palavra”, de acordo com Tenani (2013, p.305). Exemplificando com as palavras, “convidado” e “comigo”, que o indivíduo pode escrever “com vidado e com migo”, reconhecendo-as como duas palavras isoladas.

Retomando as palavras de Fernández (2010), Tenani (2013, p.307) argumenta que a hipo e hipersegmentação é “[...] um padrão de escrita que foge às regras ortográficas estabelecidas convencionalmente, que regem determinada língua”, ou seja, essas segmentações indevidas na escrita, assim como tantos outros erros ortográficos, são de caráter arbitrário.

Da mesma forma, Capristano (2007) aborda em seu trabalho teorias que tratam da natureza da segmentação indevida dos textos, especificamente os trabalhos de Koch (1997) que percebe a segmentação gráfica indevida determinada

pelo suporte oral; de Cagliari (1993) e Abaurre e Cagliari (1985) propondo que os “erros” constituintes desse problema surgem quando o sujeito reflete e levanta dados hipotéticos sobre como se escreve a palavra; de Abaurre (1991, 1992 e 1996) e Silva (1994) que apontam critérios linguísticos e semânticos envolvidos na segmentação não-convencional na escrita; e por fim, os estudos de Abaurre e Silva (1993) que além dos critérios utilizados na segmentação gráfica, contemplam também a relação estabelecida entre a segmentação na fala e na escrita (CAPRISTANO, 2007).

Zorzi (1998), por sua vez, atribui o aparecimento desses erros ortográficos à analogia que o sujeito faz entre as duas modalidades da língua: oral e escrita. No entendimento do autor a fala não demarca limite (espaço em branco) entre as palavras, mas entre grupo de palavras que se separam por tempo de pausas variáveis. Por outro lado, a escrita segue regras de segmentação ou separação de palavras que difere dos padrões orais.

Isso é um dilema para o indivíduo quando passa a fazer uso da escrita, em razão de já ter registrado em sua mente os padrões da fala. É difícil reconhecer quando uma palavra inicia e termina se ele ainda não efetivou os conhecimentos metalinguísticos.

Silva (1989), Ferreiro e Pontecorvo (1996), Zorzi (1998), Cunha (2004), Ferreira (2011) e Paranhos (2011) em seus estudos, observaram que a ocorrência de hipossegmentação em textos escritos é maior que a de hipersegmentação, e de acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1996), essas distorções ortográficas apresentam-se em “[...] qualquer que seja a língua, a tradição escolar e o tipo de script” (*apud* CUNHA, 2004). Entende-se, portanto, que no início do processo de aprendizagem da língua escrita, é mais comum unir duas ou mais palavras como se fosse uma só do que separar uma única palavra silabicamente.

Na compreensão de Cunha (2004, p. 32), quando o indivíduo 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”. Assim, artigos, conjunções, preposições e pronomes não são reconhecidos como segmentos independentes pelo sujeito, no início de aprendizagem da escrita, ou seja, são palavras que numa oração podem ser “dedutíveis ou facilmente reconstituíveis”, segundo Ferreiro e Teberosky (1999). E, sob esse ponto de vista, as autoras esclarecem que:

[...] um telegrama redigido “Chegamos sábado trem” é “lido” pelo destinatário como “chegamos no sábado de trem”. As palavras omitidas são precisamente aquelas cuja ausência não interfere na compreensão da mensagem, precisamente porque são perfeitamente reconstituíveis a partir do conhecimento comum da língua de ambos os interlocutores (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.119).

Nessa perspectiva, Cunha (2004, p.32-33) faz referência à teoria de Ferreiro e Pontecorvo (1996) defendendo que é natural o sujeito perceber como palavra, uma frase ou texto escrito completo, ao invés de entendê-la como “[...] uma unidade gramatical ou semântica”, pelo fato de ele ter como suporte para a escrita, a fala. Justificando, portanto, uma maior frequência de palavras hipossegmentadas.

Igualmente, palavras que abrangem a mesma ideia conceitual ou a mesma escrita ortográfica, mas são escritas de forma diferente, também conduzem a incertezas quanto à segmentação correta, como por exemplo, “exterminador/extermina dor”, “passatempo/ passa tempo”. Logo, “[...] as mesmas sequências que produzem a maior parte dos problemas de hipossegmentação são também as que produzem maior parte dos problemas de hipersegmentação”, como afirmado por Ferreiro e Pontecorvo (1996, *apud* CUNHA, 2004, p.32-33).

Mattoso Camara Júnior (1977, p.35), relaciona as segmentações indevidas na escrita, à correspondência que o sujeito faz à língua oral, visto que, “[...] numa elocução fluente e normal não se anunciam as palavras isoladas entre si. Elas se encadeiam, ao contrário, constituindo os chamados grupos de força”. Entende-se por “grupos de força” ou “grupos tonais” a emissão sequencial de palavras agregadas a uma palavra núcleo que possui maior força acentual. Estes agrupamentos de palavras são determinados pelo acento e pelo ritmo na fala, de acordo com Mattoso Câmara Júnior (1977) e Massini-Cagliari (1992). Desse modo:

[...] há certo número de vocábulos (muitos monossílabos e alguns dissílabos) que se pronunciam dentro da frase sem acentuação, ou, em outros termos, com uma articulação fraca ou átona, ligando-se ao vocábulo contíguo como se fossem dele uma ou duas sílabas a mais (CAMARA JÚNIOR, 1977, p.33).

Por essa razão, muitos alunos da EJA, comentem erros de segmentação na escrita, posto que, percebem esses elementos átonos como parte da palavra que possui acentuação mais proeminente (“derepente”~de repente, “porotra”~por outra), dando origem às hipossegmentações. Ademais, como eles têm certo conhecimento da escrita, também podem reconhecer palavras dentro de outras palavras (“com

migo”~comigo, “diverte da mente”~divertidamente, “com viver”~conviver) e assim, fragmentar a palavras em outras palavras, ocasionando as hipersegmentações.

Há outras circunstâncias em que ocorrem junturas segmentais, devido aos “grupos de força”, como demonstra Câmara Júnior (1999, p. 62; 2010, p. 45):

- a) Juntura entre sílaba final travada seguida palavra iniciada por vogal: mar alto /maraltu/;
- b) Juntura entre duas vogais átonas (final e inicial): grande amor – grand’amor, rosa amada /rozamada/;
- c) Juntura entre duas consoantes iguais (vibrante, sibilante ou nasal): paz sólida /passólida/ e pá sólida /pasólida/.

Além das hipo e hipersegmentações, Cunha (2010), também, constatou cruzamentos simultâneos dessas segmentações em uma mesma sequência de palavras. Como analisado pela autora, nesses casos, primeiramente, o sujeito hipossegmenta o grupo de palavras, para depois hipersegmentar, reconhecendo a existência de duas palavras fonológicas que são também lexicais, estabelecidos em decorrência dos processos fonológicos de degeminação e de ditongação, especificados por Bisol (2013). Os exemplos abaixo, extraídos de Cunha (2010, p. 111-112), corroboram as afirmações expostas acima.

Exemplo 1: com degeminação

- a. quem fim (que enfim)
- b. que enfim > qu[e]nfim > quem fim

Exemplo 2: com ditongação

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

Igualmente, este fenômeno de segmentação indevida, foi foco das investigações de Ferreira (2011) e Chacon (2013), tendo sido referidos por eles como “híbridos” ou “mesclas”, respectivamente, referidos subsequentemente por Paranhos (2011) em seus estudos.

A partir dessas abordagens sobre segmentações indevidas, percebe-se que as hipossegmentações se manifestam com mais frequência do que as hipersegmentações, visto que o sujeito se apoia na fala para escrever. As palavras são pronunciadas numa sequência que não se percebe delimitações entre elas, ou

seja, não se pronuncia palavra por palavra dando ênfase aos espaços que as separam na escrita. Para Câmara Júnior (2010, p.45) “a verdadeira delimitação vocabular é a pauta prosódica”. É ela quem dita os limites fonológicos da palavra. Os espaços em branco que separam as palavras no processo da escrita é um padrão gramatical convencionado pelos falantes (escreventes) de uma língua.

.

5 METODOLOGIA

Este capítulo detalha o procedimento metodológico empregado, na realização deste trabalho que explorou os processos de segmentações indevidas nas construções textuais de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, dos 3º e 4º ciclos de uma escola municipal, localizada na cidade de Parnaíba, no Piauí. Encontram-se identificados, também, o campo, a população da pesquisa e o modo de aquisição dos dados. Sucessivamente, apresentam-se as análises e discussões das informações obtidas, à luz das teorias abordadas na revisão, principalmente, no que se refere à prosódia.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos objetivos, a investigação é do tipo teórico-descritiva e pesquisa de campo, tendo em conta a reconstrução de teorias e descrição das características de determinada população ou fenômeno, interpretando-as e aprofundando-se no problema proposto, por meio da observação direta e utilização de instrumentos de pesquisa sistematizados (COSTA; COSTA, 2014).

Quanto à abordagem, define-se em termos qualitativo e quantitativo, posto que, buscou-se explicar e compreender os dados por meio de tabelas e gráficos, com o emprego de números para quantificar os sujeitos da pesquisa e as ocorrências de erros segmentais, como também, aprofundando-se na investigação do fenômeno e das suas relações com a situação estudada, percebendo os dados comuns e individuais dos sujeitos e os significados múltiplos como pontuam Costa e Costa (2014) e Gil (1999).

Quanto ao momento convencionado para a pesquisa, optou-se por um estudo transversal que são os mais usados atualmente, exigem menos tempo, considerando-se a duração do curso de Mestrado Profissional do Profletras e o corte temporal para a coleta, análise e descrição das variáveis linguísticas e extralinguísticas (FREITAS, 2000).

As atividades designadas e aplicadas no processo do trabalho para a coleta de dados situaram-se em torno do tema em questão: as segmentações indevidas, sendo aplicadas em turmas de EJA, do 3º e 4º ciclos, entre os meses de abril a setembro de 2016. Propôs-se a produção espontânea de textos, exercícios com

textos em que não há presença de espaços em branco entre as palavras para que sejam separadas corretamente e ditado de palavras e pequenos textos.

A análise dos dados coletados ateu-se à técnica de análise de conteúdo, uma vez que o banco de dados constituiu-se a partir de textos escritos pelos alunos. Na compreensão de Laville e Dionne (*apud* OLIVEIRA, 2011, p.48) as unidades de análise incluem “palavras, expressões, frases ou enunciados referentes a temas cuja apreciação se faz em função de sua situação no conteúdo e em relação a outros elementos aos quais estão ligados e que lhes dão sentido e valor”. Esse procedimento divide-se em três etapas: pré-análise (seleção e organização dos dados, formulação de hipóteses), exploração do material (recorte, enumeração e categorização dos dados), tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 1979).

Com base na interpretação dos dados elaboraram-se propostas de atividades de intervenção, organizadas em um projeto pedagógico, buscando uma solução prática voltada à resolução da problemática anteriormente levantada nesse estudo, com o objetivo de “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (MORESI, 2003, p.8). Atendendo a essa expectativa, o projeto oferece situações de aprendizagem que possibilitam o conhecimento de palavra e a percepção dos espaços em branco entre os vocábulos.

5.2 CAMPO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa desenvolveu-se em uma escola municipal, localizada num bairro de periferia da cidade de Parnaíba, no Piauí, no ano de 2016, entre os meses de abril e setembro.

Procurando atender as necessidades de aprendizagem da comunidade na qual está situada, a escola sistematiza ações com vistas a melhorias no processo ensino-aprendizagem, tendo suas práticas pedagógicas norteadas por uma concepção de formação cidadã com possibilidades de melhoria nas condições de vida, nos aspectos social, econômico, cultural e afetivo de seus alunos.

Quanto à proposta de educação básica, atualmente a instituição atende um total de 750 alunos e oferece à comunidade as modalidades de Ensino Fundamental Regular – nos turnos manhã e tarde, distribuídas em 16 turmas, sendo 08 pela manhã e 08 à tarde, do 1º ao 5º ano –, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), à

noite, formada por 05 turmas, do 1º ao 4º ciclo. A escola trabalha com a Educação Inclusiva, atendendo alunos portadores de necessidades especiais.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O número de sujeitos da pesquisa que participaram do processo de coleta de dados efetuou-se em torno de 49 alunos do 3º e 4º Ciclos da EJA, com faixa etária entre 14 e 55 anos de idade, sendo 26 mulheres e 23 homens. Um grupo formado por alunos repetentes, com distorção série-idade do Ensino Fundamental Regular e por pais de alunos da própria escola, além de outros alunos advindos de escolas que fecharam as turmas de EJA.

As turmas somam um total de setenta (70) matrículas no 3º Ciclo e quarenta e oito (48) no 4º Ciclo, mas comparecem regularmente às aulas somente, 26 e 23 alunos nas turmas, respectivamente, correspondendo ao mesmo total de homens e mulheres. Os demais são evadidos ou desistentes.

Para dar prosseguimento ao estudo, os alunos das turmas envolvidas foram informados sobre o teor da investigação e assentiram em participar tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes desta, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), certificados que o sigilo de suas identidades seria preservado e a qualquer momento e sem qualquer ônus poderiam desistir.

Os critérios empregados na seleção dos sujeitos para o processo de amostragem levaram em conta: estar matriculado no 3º e 4º ciclos da EJA, participação nas atividades propostas no decorrer da pesquisa, a ocorrência de segmentações indevidas em textos escritos e a legibilidade do texto.

Os fragmentos de textos utilizados na análise dos dados receberam códigos do tipo S₁ (sujeito 1), S₂ (sujeito 2), e assim sucessivamente, como também, C3 (3º ciclo) ou C4 (4º ciclo), e GM ou GF para gênero feminino e masculino, respectivamente, preservando-se, assim, a identidade dos alunos. Exemplo: S₁C3GF.

5.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados realizou-se observando os critérios exigidos pelo curso de mestrado profissional (ser em turmas nas quais o pesquisador esteja trabalhando ou nas adjacentes e tema relacionado às áreas da linguística) e pelo estudo do tema em questão.

5.4.1 DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Como instrumento de coleta de dados, adotou-se a aplicação de atividades que exigissem dos alunos uma reflexão sobre a escrita das palavras. Nessa perspectiva, propôs-se a produção de um texto espontâneo, ditados e separação das palavras que se encontravam agrupadas sem espaços em branco entre elas, em conteúdos escritos. Estas propostas estão identificadas na discussão dos dados, da seguinte forma: P₁, P₂, P₃, P₄, P₅, correspondendo a proposta 1, proposta 2,..., sucessivamente.

A produção de texto espontâneo se desenvolveu com a leitura prévia e discussão sobre um tema específico, a saber: “Direitos sociais”. A partir deste tema, sugeriu-se aos alunos que escrevessem sobre “Valorização do trabalho”, “A importância do dinheiro para as pessoas” e “Direitos e deveres sociais”.

Dos 49 alunos, somente 25 se dispuseram a escrever. Os outros não compareceram à escola ou não quiseram redigir.

Em relação aos ditados, dividiu-se em duas etapas. Primeiramente, designou-se 19 palavras e expressões, cujas pronúncias provocariam incertezas no momento de grafá-las, de modo intencional. Estas foram ditadas com articulação próxima à fala normal (sem ser compassada), pela pesquisadora, repetindo-as quando necessário. Já para a segunda etapa, selecionou-se um trecho do livro “Quem é lara”. A narrativa, em forma de poema, é constituída por palavras de fácil apreensão. O ditado do poema levou em consideração as pausas produzidas pela pontuação, sendo proferida cada sequência de palavras numa só projeção na fala, reiterando o processo por duas vezes, seguidamente, para que os alunos pudessem acompanhar a leitura.

Quadro 14: Atividade 2 (Palavras e expressões para ditado)

PALAVRAS	EXPRESSÕES
rapidamente	de repente
divertidamente	por isso
comigo	contanto que
conviver	por favor
perde-se	a gente
perdesse	uma amiga
avesso	por acaso
consanguíneo	blusa azul
admirar	por acaso
então	com licença

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2016)

Quadro 15: Atividade 3 (Texto para ditado)**Quem é a lara**

Sou uma sereia de
cabelos longos e negros.
Moro nos rios e tenho
uma beleza rara.
Meu corpo é metade
mulher, metade peixe.
Gosto muito de cantar.
E o meu nome é lara.

Às vezes, sentada nas
pedras ou na areia,
com o meu pente de
ouro fico a me pentear.
Passo o tempo brincando
com os peixinhos.
Uso o espelho das águas
para me admirar.

Meu canto mágico
ecoa pela floresta,
ressoa pelas águas e atrai
quem ouve a melodia.
O homens me seguem
até o fundo do rio.

Fonte: FINZETTO, Maria Ângela. Quem é a lara. Ed. Brasileira. Coleção Folclore em Contos e Cantos.

Finalizando a aplicação das atividades, a pesquisadora apresentou aos alunos dois textos sem espaços em branco entre as palavras, para que estas fossem segmentadas. O primeiro texto, com todas as palavras juntas numa mesma sequência. Já o segundo texto com a junção de agrupamentos de palavras,

considerando-se as classes gramaticais: artigo+substantivo, preposição+ substantivo, verbo+artigo, preposição+artigo, pronome+pronome, entre outras.

Quadro 16: Atividade 4 (Texto sem espaçamento entre as palavras)

Conto do vigário

Duas igrejas em Ouro Preto receberam um presente uma imagem de santa. Para verificar qual das paróquias ficaria com o presente, os vigários resolveram deixar por conta da mão divina, ou melhor, das patas de um burro. Exatamente no meio do caminho entre as duas igrejas, colocaram o tal burro, para onde eles se dirigissem iria a igreja feliz da. Assim foi feito, e o vigário vencedor saiu satisfeito com a imagem de sua santa. Mas ficou sabendo mais tarde que o burro havia sido treinado para seguir o caminho da igreja vencedora. Assim, contou o vigário passou à linguagem popular como falcatura, sacanagem.

Fonte: <http://aprendendoaensinarensinandoaaprender.blogspot.com.br/2011/03/corrigindo-problemas-de-segmentacao-de.html>. Acesso: 18 agos. 2016.

Quadro 17: Atividade 5 (Texto sem espaçamento entre grupos de palavras)

Chegar de mãos abanando

Os imigrantes, no século passado, deveriam trazer as ferramentas para o trabalho na terra. Aqueles que chegassem sem elas, ou seja, de mãos abanando, davam um indicativo de que não vinham dispostos ao trabalho árduo da terra virgem. Portanto, chegar de mãos abanando é não carregar nada. Ele chegou de mãos abanando ao aniversário. Significa que não trouxe presente ao pobre aniversariante, que terá de se satisfazer apenas com a presença do amigo.

Fonte: Disponível em: <http://aprendendoaensinarensinandoaaprender.blogspot.com.br/2011/03/corrigindo-problemas-de-segmentacao-de.html>. Acesso: 18 agos. 2016.

5.4.2 DA SELEÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE

A seleção dos textos contemplou a maior produtividade de “erros” segmentais contidos nas produções e a legibilidade das palavras. Textos ilegíveis e que não apresentaram segmentações indevidas foram descartados.

Os dados selecionados para estruturar essa pesquisa foram retirados das atividades desenvolvidas com os alunos da EJA do 3º e 4º ciclos, no percurso do período letivo, em sala de aula, e submetidos à análise quantitativa e qualitativa.

Recolheu-se 134 textos, analisados e discriminados segundo os “erros” de segmentação e legibilidade. Após esse procedimento, quantificaram-se as informações obtidas em tabelas e gráficos de barras, buscando-se esclarecer detalhadamente estes “erros” ortográficos encontrados, por meio de embasamentos teóricos.

5.4.3 DOS PROCESSOS DE SEGMENTAÇÃO INDEVIDA ANALISADOS

Os processos de segmentação indevida, conhecidos como hipossegmentação e hipersegmentação são junturas ou separações que ocorrem em sequências de palavras escritas, quando o indivíduo se embasa em pausas realizadas na emissão dos grupos de vocábulos ou “grupos de força”, na fala. Decorrem, também, da ligação entre uma palavra funcional com acento átono, o clítico, e uma palavra fonológica. (ZORZI, 1988; BISOL, 2005; CÂMARA JR., 2010).

Estas segmentações indevidas foram analisadas considerando os estudos de Bisol (2005), Tenani & Paranhos (2013), dentre outros teóricos que enfocam as partículas átonas, ou seja, os clíticos como critério básico para essas ocorrências.

Encontra-se, inserida nesse rol de segmentações indevidas, as mesclas, constituídas por hipo e hipersegmentações simultaneamente, em um mesmo agrupamento de palavras. Analisaram-se as mesclas na perspectiva de Chacon (2011) e Cunha (2014).

5.4.4 DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção originou-se a partir dos estudos bibliográficos sobre as segmentações não convencionais, hipossegmentação e hipersegmentação, ampliando-se a ideia no decurso das análises e discussões dos dados coletados.

Elaborou-se um projeto pedagógico envolvendo o gênero textual “música” com o propósito de favorecer um ensino atraente e motivador para o aluno de EJA, com vistas a minimizar as dificuldades no processo de escrita relacionadas ao reconhecimento da palavra gramatical e a colocação dos espaços em branco entre elas de modo correto.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se os dados coletados na pesquisa, descritos e analisados de acordo com a ocorrência de segmentações indevidas nas atividades propostas aos alunos. As informações pertinentes ao estudo foram extraídas das produções de textos espontâneos, dos ditados, além dos textos, sem espaçamento entre as palavras ou grupos de palavras, aplicados pela pesquisadora.

A discussão e análise das informações obtidas nessa investigação pautaram-se na teoria dos constituintes prosódicos de Nespor & Vogel (1986 *apud* BISOL, 2000) e o status prosódico do clítico discutidos nos estudos de Bisol (2000; 2005). Como também, na concepção de “grupos de força”, de Câmara Júnior (1987; 1999; 2000), e a noção de segmentação indevida traçadas por Cunha (2004), Zorzi (1998), Chacon (2013), Tenani e Paranhos (2011), entre outros.

A concepção de “erro” aqui considerada é a mesma defendida por Ferreiro & Teberosky (1999) e Abaurre (1991) de uma ação construtiva na aprendizagem do sujeito, sendo a escrita um espaço em que se pode agir e refletir sobre o significado de palavra, e que se consolida a partir das práticas de letramento social e escolar.

A descrição, classificação e tabulação das ocorrências das segmentações indevidas encontram-se distribuídas em tabelas e gráficos, tendo em vista as atividades propostas, os ciclos (3º e 4º) e o gênero biológico dos sujeitos da pesquisa – esta última, apenas para dar uma visão mais ampla do estudo.

Os textos transcritos são apenas trechos das atividades realizadas que apresentam palavras ou conjunto de palavras correspondentes ao tema discutido no estudo para dar suporte e esclarecimentos sobre a investigação.

Os comentários a respeito dos dados coletados sucedem-se após as tabelas e gráficos, finalizando com uma discussão norteadas pelas teorias abordadas sobre as segmentações não convencionais relacionadas à prosódia.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS

A tabela 1 apresenta a participação dos alunos e das alunas no processo da pesquisa, revelando um maior envolvimento das mulheres na realização das

atividades. Em função disso, a maior parte dos dados coletados extraiu-se dos textos das alunas da EJA, que produziram 16 textos a mais que os alunos.

Tabela 1: “Erros” de segmentação por gênero feminino e masculino

Dados coletados	Nº de textos com “erros” por sexo		Total de textos legíveis analisados
	Feminino	Masculino	
Sem “erros” de segmentação	26	17	43
Hipossegmentação	11	13	23
Hipersegmentação	03	02	05
Hipo e hiper	18	16	34
Mesclas	12	06	18
Total	70	54	124

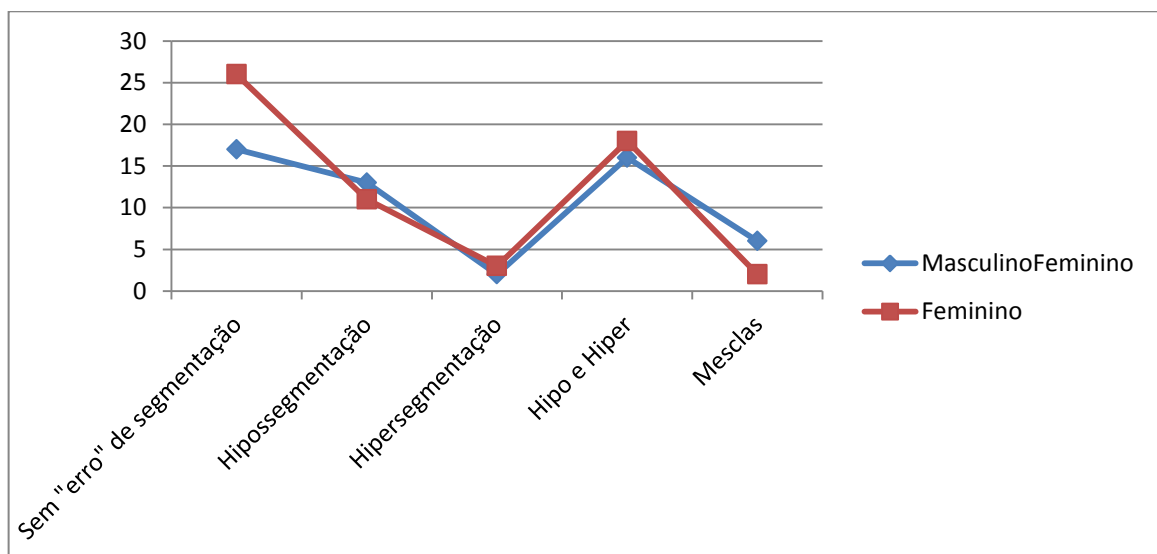
Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Dos 124 textos legíveis analisados, 70 pertencem às alunas e 54 aos alunos; 43 não apresentaram “erros” de segmentação com uma margem de 09 textos a mais para as mulheres.

As diferenças entre os resultados de ambos os sexos ficam mais óbvios quando se observa o gráfico 1 que reproduz as informações contidas na tabela de forma mais esclarecedora.

Verifica-se uma queda acentual na curva das linhas para hipersegmentação em comparação à hipossegmentação, para os dois sexos e da mesma forma, há uma elevação notável quanto a hipo e hiper em um mesmo texto.

Gráfico 1: “Erros” de segmentação por gênero feminino e masculino



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Os pontos que definem as mesclas divergem entre si, percebendo-se um declive na linha do sexo feminino em contraste ao masculino. Por outro lado, o ponto que identifica os textos sem “erros” de segmentação ascendem na linha feminina.

O gráfico demonstra certo grau de nivelamento entre a quantidade de textos com “erros” de segmentação de ambos os sexos. No entanto, para textos sem “erros” de segmentação a linha que se eleva é a do sexo feminino. Desse modo, entende-se que as mulheres têm melhor desempenho na escola e maior conhecimento do significado de palavra.

Um dos primeiros objetivos da escrita na sociedade é o de ser compreendida em sua funcionalidade nas práticas de interação discursivas. Através da escrita, o indivíduo torna-se habilitado a compreender e a produzir textos, interagindo com as diversas situações de letramento em que está envolvido no seu meio social.

Sim-Sim (2002) argumenta que é pelo domínio da linguagem escrita que o potencial comunicativo se amplia e facilita as aprendizagens escolares tornando-se importante no desenvolvimento social e econômico do indivíduo em si ou da comunidade em que ele se insere.

Nessa perspectiva a EJA é vista por muitos sujeitos, principalmente por mulheres, como uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, uma vez que não puderam estudar na idade regular. E em relação ao grupo feminino, ou porque a família não considerou importante a educação delas quando crianças, ou porque largaram a escola para cuidar da casa e dos filhos. Nesse sentido:

[...] a situação econômica familiar, a necessidade de contribuir com a manutenção da família ou mesmo de arcar sozinha com as despesas, faz com que as mulheres busquem o trabalho. Entretanto, a baixa escolaridade dificulta o ingresso no mercado de trabalho levando-as, por vezes, ao retorno à escola, em diferentes etapas da vida, neste caso, na modalidade EJA. (EITERER, 2014, p.171).

Os resultados da tabela 1, referentes à distribuição dos textos produzidos por gêneros demonstra a busca da escolarização por parte da mulher, visto que a maioria destas produções pertence a elas. Além disso, dos 49 sujeitos da pesquisa 26 são do grupo feminino. Constatou-se, também, que as alunas da EJA têm mais propriedade do conceito de palavra, pois superam os homens na quantidade de textos sem “erros” de segmentação não convencional.

Os fragmentos de textos abaixo, ilustram esses resultados, demonstrando a performance das alunas em relação aos alunos quanto à escrita.

Figura 10: Ditado de texto S₁C3GF;

Quem é a Sara

Sou uma sena de cabelos longos e negros, moro nos rios e tenho uma beleza rara: meu corpo é metade mulher, metade peixe. gosto muito de cantar. É o meu nome Sara.

As veses, sentada nas pedras ou na areia com o meu pente de ouro fico a me pentiar.

Passo o tempo bricando com os peixinhos. uso espelho das aguas para me admirar.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Figura 11: Produção espontânea S₂C4GF

No meu dia-a-dia eu trabalho na minha casa cuidando da minha filha e das tarefas de casa esse trabalho me faz bem por que gosto de cuidar da minha casa da minha filha do meu marido porque me cinho util tenho mais tempo para ficar com ela dando carinho e educando-a tenho muito prazer de fazer a comida as tarefas de casa de ir deixar e buscar na escola.

O trabalho é importante para a pessoa para não se sentir inútil e se sentir util e conseguir objetivos.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Figura 12: Ditado de texto S₃C3GM

Quem é a Hiana

Sou uma Carreira de cabelo longos e negros. Moro nos rios e tenho uma beleza rara: meu corpo é metade mulher, metade peixe. gosto muito de cantar e meu nome é Hiana.

Às vezes, sentada nas pedras ou na areia, com meu pente de ouro fico a me pentiar.

Passo o tempo bricando com os peixinhos uso o espelho das aguas para me admirar.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Figura 13: Produção espontânea S₄C4GM

Olha O meu trabalho Oh de previdor
 gerado como eu não tenho Oh certo opido eu
 tenho muitas de mais mas meu ponto não Oh O
 tem com mais eu não tenho um que acabou de just
 em de tem apari de peruido não Oh tão perado mais quasi
 com ipou haver um ambiente bom
 Oh tenho 10 ou 12 em total muita m produ
 - sacos que a produção um pouco com distribuição por eu
 pra mais sacos Oh não tem quando usi Oh na chapada
 não chapada da para Oh tão quando a gente com esse aparelho
 na para Oh isso!!

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Verifica-se, nos trechos expostos acima, que os erros ortográficos das alunas são em número menor que dos alunos, e se limitam às questões de acentuação, “representações múltiplas”⁹ e maiúsculas em início de frase. Porém, os “erros” cometidos pelos homens se manifestam em diversos contextos ortográficos.

Depreende-se, assim, que as mulheres preocupam-se bem mais com a qualidade de seus textos. Elas buscam na EJA, a possibilidade de qualificação para a inserção ou competição no mercado de trabalho, a fim de melhorar sua condição de vida e de seus familiares. Por outro lado, elas contemplam a educação escolar como uma forma de superação, realização pessoal e de valorização enquanto transformadoras da sociedade, visto que a escola é um espaço que promove a socialização e interação comunicativa.

A presença da mulher na escola tem se intensificado com o passar dos anos. Hoje, elas têm mais independência e liberdade de escolha para participar das questões sociais, políticas e econômicas.

A próxima tabela distribui e quantifica os dados de acordo com os ciclos da modalidade de ensino (3^o e 4^o ciclos), a legibilidade e a ocorrência de “erros” de segmentação nos textos recolhidos para análise. Desse modo, a tabela 2 demonstra os resultados obtidos por ciclo.

⁹ Cf. Zorzi, 1998, p.34.

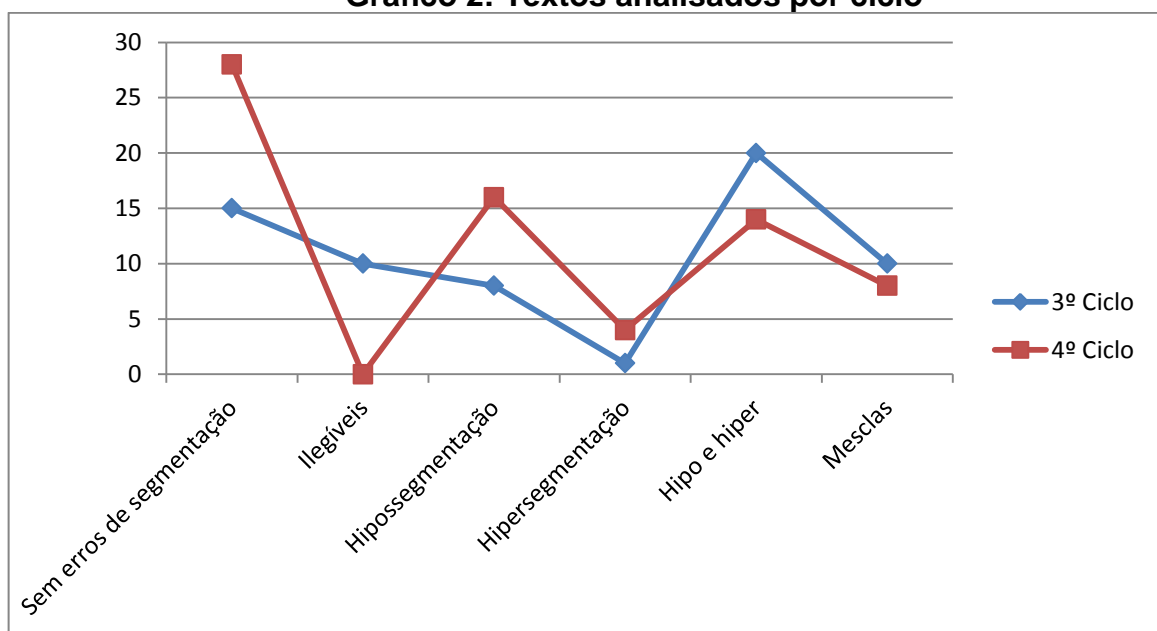
Tabela 2: Textos analisados por Ciclo

Dados coletados	3º ciclo	4º ciclo	Nº de textos
Não apresentaram “erros” de segmentação	15	28	43
Ilegíveis	10	0	10
Hiposegmentação	08	16	24
Hiposegmentação	01	04	05
Hiper e hiposegmentação	20	14	34
Mesclas	10	08	18
Total	64	70	134
Total de textos com “erros” de segmentação por ciclo	39	42	81

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

A diferença entre o número de textos com “erros” de segmentação entre os dois ciclos acentuou-se no 4º ciclo para somente hiposegmentação ou hiposegmentação, apresentando 16 textos na primeira categoria e 04 na segunda, em contraste ao 3º, com apenas 01 e 08 textos nessas categorias, respectivamente.

No entanto, a ocorrência de hiper e hiposegmentação em uma mesma produção teve maior expressividade no 3º ciclo com 20 textos para 14 do 4º ciclo. Já para as mesclas os resultados foram relativamente semelhantes com 10 e 08 textos para o 3º e 4º ciclos, nesta ordem. Estes resultados ficam evidentes com a demonstração do gráfico 2.

Gráfico 2: Textos analisados por ciclo

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016)

Os pontos que demarcam as categorias da tabela encontram-se em desalinho para os dois ciclos, aproximando-se somente nos dados de hipersegmentação e “mesclas” Mescla, é um termo utilizado por Chacon (2013) para definir segmentações indevidas em que ocorrem hipersegmentação e hipossegmentação simultaneamente em uma mesma sequencia de palavras.

Ao confrontar os dados correspondentes ao número de textos sem “erros” de segmentação e o número de textos ilegíveis, percebe-se um melhor desempenho quanto ao desenvolvimento do processo de escrita dos alunos do 4º ciclo, uma vez que, há elevação considerável em relação à primeira categoria seguida de queda abrupta para a segunda.

Em referência a textos com somente hipo ou hiperssegmentações observa-se elevação da linha do 4º ciclo para hipo e aproximação dos pontos para hiper. Constata-se ainda, uma propensão para hipossegmentação nos dois ciclos, comprovando a afirmação de Cunha (2004), Zorzi (1998) e Silva (2014).

Embora, o 4º ciclo apresente elevação na linha para hipo e hipersegmentação, entende-se que esteja dentro do desenvolvimento de aprendizagem que se espera da série, tendo em vista, a grande ascensão no resultado de textos sem “erros” de segmentação que confirmam o proposto Ferreiro (2008) e Ferreiro & Teberosky, (1999) que o processo de aprendizagem da escrita pelo sujeito é uma reconstrução do conhecimento da língua oral para poder utilizá-lo nas práticas sociais de comunicação segundo a norma padrão.

Essa desconstrução e reconstrução se fazem à medida que o aluno galga os níveis de ensino escolar. O aprendizado do sistema de escrita é um processo ativo em que o indivíduo, desde seus primeiros contatos com o sistema de representação gráfica da palavra, elabora sucessivamente ideias sobre a natureza e o funcionamento dessa língua.

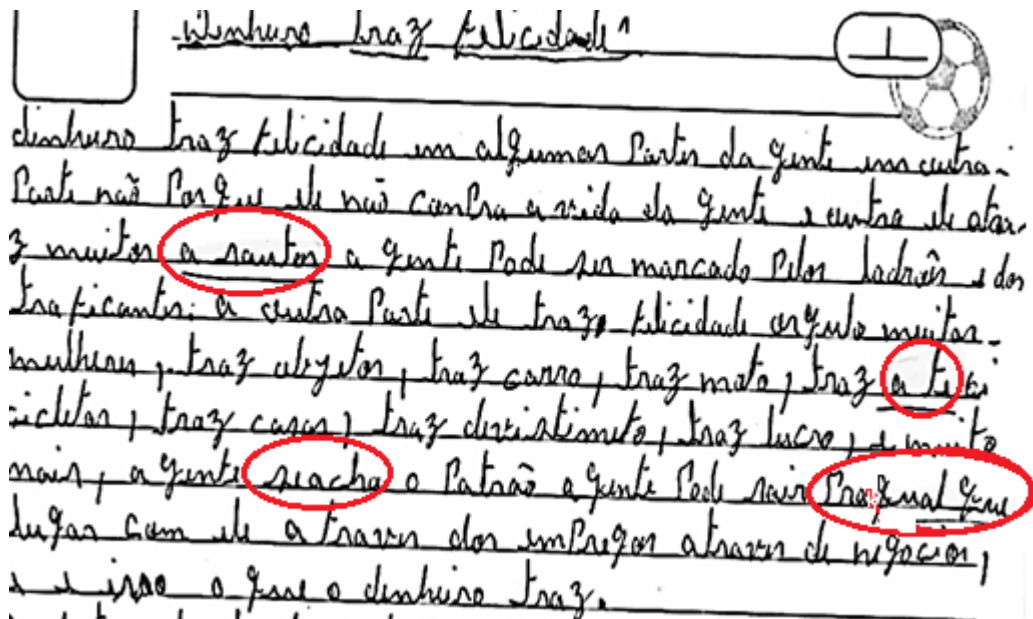
Corroborando esse pensamento, Zorzi(1998, p. 59) e Silva (2014), afirmam que os “erros” na segmentação da palavra diminuem no decorrer da história acadêmica do sujeito, uma vez que ele vai desenvolvendo progressivamente o conhecimento “acerca dos critérios convencionais de segmentação das palavras”.


Os trechos das produções escritas, apresentados abaixo apresenta a qualidade progressiva na escrita dos alunos de uma série à outra, tanto em relação à coerência quanto à coesão da redação dos textos. Em referência às segmentações indevidas, verifica-se, no segundo texto, do S₆C4GF, um grau de

consciência de palavra notório, embora a escrita das palavras “sobre vive” e “porquê” estejam fora dos padrões morfológicos e arbitrários da língua.

Por outro lado, no texto do S₅C3GM, apesar de apresentar coerência de ideias, as segmentações indevidas são mais confusas em relação ao contexto da produção.

Figura 14: Produção espontânea S₅C3GM

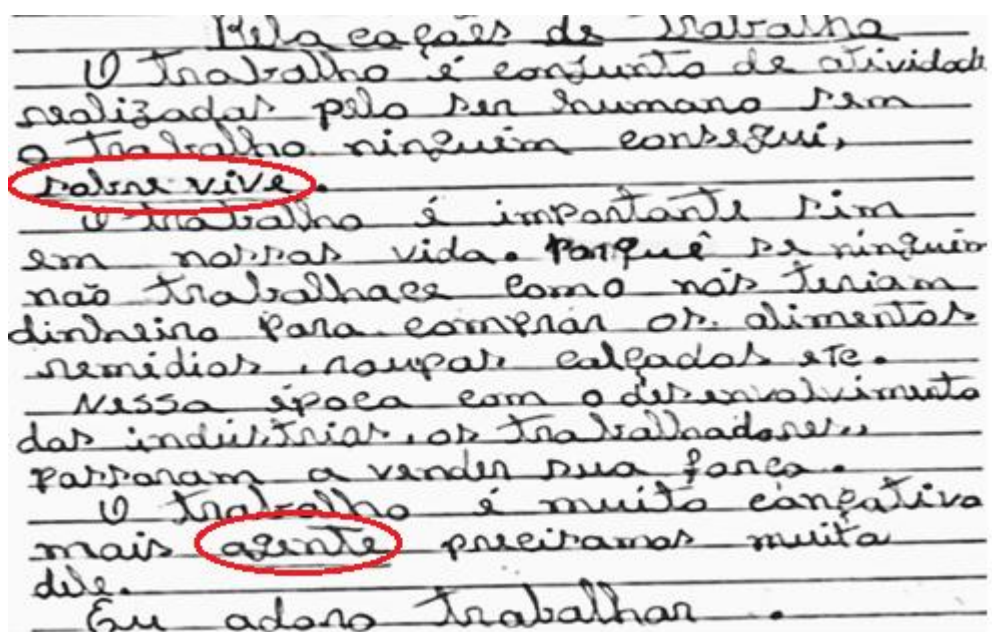


dinheiro traz felicidade? 

dinheiro traz felicidade em algumas partes da gente e em outras: Parte não porque ele não compra a vida da gente e em outras ele dá e muito a sautos a gente pode ser marcado pelo ladrão e dos traficantes: e em outras partes ele traz felicidade e muito muitas mulheres, traz objetos, traz carro, traz moto, traz a te ki, bicicletas, traz casas, traz diversão, traz lucro, e muito mais, a gente seacha o patrão e gente pode sair Praximal Gue lugar com ele a través dos empregos através de negociações, e isso, o que o dinheiro traz.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Figura 15: Produção espontânea S₆C4GF



Meu trabalho de trabalho

O trabalho é conjunto de atividades realizadas pelo ser humano sem o trabalho ninguém consegue, sobre vive.

O trabalho é importante sim em nossa vida. Porque se ninguém não trabalha como nós teriam dinheiro para comprar os alimentos, remédios, sapatos, calçados etc.

Nessa época com o desenvolvimento das indústrias, os trabalhadores passaram a vender sua força.

O trabalho é muito competitivo mais agente precisamos muita de.

Eu adoro trabalhar.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

A hipossegmentação “seacha” e a mescla “praqual quer” ocorrem sob a influência da prosódia, uma vez que “se” e “pra” são vocábulos átonos e se ligam a outras palavras com proeminência acentual. Já a palavra “quer”, é reconhecida pelo aluno como um verbo com uma acentuação mais proeminente, por isso foi separada das demais.

Na concepção de Bisol (2000) e Câmara Jr. (1999, 2010), esses fragmentos de acento fraco são os clíticos e associam-se a uma palavra lexical para formar uma palavra fonológica. Na frequência da fala essas palavras juntam-se em um mesmo “grupo de força”, e, por essa razão, o indivíduo também, as agrega no momento da escrita.

Percebe-se que essas segmentações indevidas resultam da correspondência que o aluno da EJA entre fala/escrita e se manifestam com maior constância, de acordo com o tipo de atividade de escrita proposta.

A tabela 3 aponta as atividades desenvolvidas em cada proposta no desenvolvimento da pesquisa, com a finalidade de fazer uma relação entre o tipo de atividade e os resultados encontrados para as categorias de “erros” segmentais, ou seja, hipossegmentação, hipersegmentação e mesclas. Além disso, pode-se avaliar em que circunstâncias os alunos encontram dúvidas para escrever as palavras.

Tabela 3: Atividades desenvolvidas por proposta

Proposta	Atividades desenvolvidas
P ₁	Produção espontânea
P ₂	Ditado de palavras e grupos de palavras
P ₃	Ditado de texto
P ₄	Texto 1 não segmentado
P ₅	Texto 2 não segmentado

Fonte: Adaptado de Tenani & Paranhos (2011)

Reportando-se às atividades desenvolvidas no processo de pesquisa, de acordo com a tabela 4, as propostas apresentaram resultados relativamente similares – P₁ = 05, P₂ = 05, P₄ = 07 e P₆ = 04 –, para hipossegmentação, com exceção da P₃ em que o resultado foi de apenas 1.

Tratando-se de hipersegmentação, a P₁ foi a que evidenciou uma quantidade “quase” notável, de 03 textos com esse tipo de “erro”. Para as demais, os resultados

foram nulos ou quase nulos. A ocorrência dessa categoria foi a menor de todas nas produções.

Já em relação às duas categorias em um mesmo texto, a incidência foi maior que hipo ou hipersegmentação. As P_1 , P_2 , P_3 e P_4 , contabilizaram, em sequência, 09, 07, 07 e 10 produções. A P_1 teve resultado inexpressivo, somente 01.

Quanto às mesclas, a incidência foi maior na P_2 , computando 10 textos, mas em P_1 e P_6 os resultados foram nulos e quase nulos. Nas P_3 e P_4 obteve-se 04 para a primeira e 03 para a segunda.

Tabela 4: Textos com “erros” de segmentação por proposta

Proposta “Erros” de segmentação	Proposta					Total de textos com “erros” de segmentação
	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	
Hipossegmentação	05	05	01	07	06	24
Hipersegmentação	03	0	01	0	01	05
Hipo e hiper	09	07	07	10	01	34
Mesclas	0	10	04	10	01	18
Total de textos por proposta	17	22	13	20	09	81

Fonte: Adaptado de Tenani & Paranhos (2011)

O gráfico 3 revela esses dados demonstrando elevação dos pontos nas propostas P_1 , P_2 , P_4 e P_5 na primeira categoria, com queda notável para a segunda. Verifica-se, novamente, que a hipossegmentação se sobressai em relação a hipersegmentação.

A P_3 manteve-se linear nas duas primeiras, acentuando-se para hipo/hiper, juntamente com as P_1 , P_2 e P_4 , enquanto a P_5 permaneceu linear para esta categoria e para mesclas. Já as mesclas se destacaram na P_2 .

Averigua-se, nesses dados, que os resultados se tornaram contundentes na P_2 e P_4 , em que as atividades realizadas envolveram ditado de palavras/grupo de palavras e separação das palavras do texto 1 não segmentado, originando muitos textos com hipossegmentação e hipo/hipersegmentação, destacando-se, na P_2 , a grande ocorrência de mesclas.

Figura 16: Ditado de palavras S₇C3GM

1 rapidamente	11 perdece
2 diversidamente	12 Blusa azul
3 <u>desperante</u>	13 Avião
4 <u>Pouco</u>	15 consanguíneo
5 contanto que	16 admirado
6 Por favor	17 <u>então</u>
7 comigo	18 Por aqui
8 <u>agente</u>	19 com licença
9 uma amiga	
10 com que	

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Figura 17: Ditado de palavras S₈C3GM

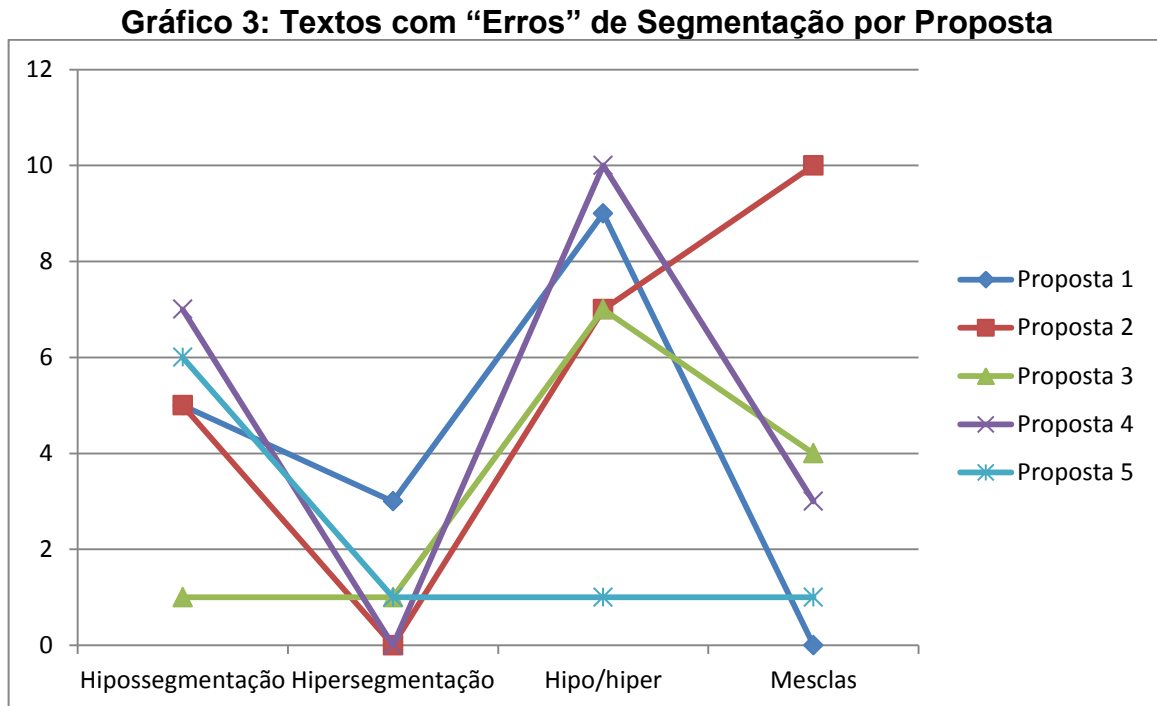
ditado	
01 rapidamente	11 Perdes
02 diversidamente	12 <u>Perdes</u>
03 <u>desperante</u>	13 Blusa Azul
04 <u>Pouco</u>	14 Avião
05 contanto que	15 consanguíneo
06 Por favor	16 admirado
07 comigo	17 <u>então</u>
08 <u>agente</u>	18 <u>Por aqui</u>
09 uma amiga	19 <u>com licença</u>
10 com que	20

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

No que diz respeito ao ditado, depreendem-se duas hipóteses: a) os alunos que produziram esses textos ainda não reconhecem algumas palavras isoladamente ligando-as umas as outras, por isso a recorrência de hipossegmentações; b) estes alunos fazem a correspondência fala/escrita, valendo-se da força acentual da palavra núcleo e ligando a esta, as palavras com pouca intensidade.

Em relação a P₄, a hipótese levantada é de que os alunos ao juntarem ou separarem as palavras indevidamente, recorreram em alguns momentos à fala (“aimagem”, “desanta”, “nomeio”, “ha via”/havia) e em outros, à intuição (“igreja sem”/igrejas em Ouro Preto, “como”/com o).

A visível presença de mesclas na P₂ deve-se ao fato de os alunos ficarem em dúvida quanto ao sentido das palavras em relação a “Ouro Preto” no trecho, “Duas igrejas em Ouro Preto...”. Eles não levaram em consideração o nome da cidade, mas o significado das duas palavras isoladamente “Ouro” e “Preto”, em consequência surgiu a mescla “igreja sem” Ouro Preto, de acordo com o gráfico 3, apresentado a seguir.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Esses aspectos analisados comprovam o argumento de Ferreiro (2002) que para aprender a ler e a escrever com autonomia, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler.

Lemle (2011), corrobora as palavras da autora supracitada afirmando que a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe alguns conhecimentos básicos sobre a construção da língua, seja oral ou escrita, buscando associar sons da fala a letras do alfabeto.

O sujeito precisa ter: compreensão sobre símbolo; consciência perceptiva visual; consciência perceptiva auditiva; captar o conceito de palavra e reconhecer

sentenças nas locuções dos enunciados – sendo capaz de distinguir os elementos que o constituem (sons, letras, sílaba, palavra, sentença).

Segundo SIM-SIM (2008), o domínio do conhecimento de palavra capacita o indivíduo a fazer a transposição do texto oral para o escrito, procurando atender ao padrão gramatical exigido pela sociedade e, assim ser capaz de reconhecer as fronteiras segmentais entre cada vocábulo.

Tabela 5: “Erros” de segmentação por ciclo e proposta

“Erros” de segment. Ciclo Proposta	Hipo			Hiper			Mesclas			Total de “erros” por P
	3º Ciclo	4º Ciclo	T	3º Ciclo	4º Ciclo	T	3º Ciclo	4º Ciclo	T	
P ₁	10	22	32	07	09	16	00	01	1	49
P ₂	39	48	87	23	04	27	06	00	6	120
P ₃	10	04	14	04	00	4	01	00	1	19
P ₄	28	16	44	07	05	12	10	07	17	73
P ₅	15	08	33	11	04	15	02	01	3	41
Total por ciclo	102	98		52	22		19	09		302

Fonte: Adaptado de Tenani & Paranhos (2011)

A tabela 5 retrata os resultados referentes à quantidade de palavras com “erros” de segmentação, por ciclo e por proposta. Identificou-se 302 palavras, sendo 200 com hipossegmentação, 74 com hipersegmentação e 28 com mesclas.

Observa-se que a P₂ (ditado de palavras/grupo de palavras) foi a que mais apresentou “erros” de segmentação: 120 palavras, reforçando o resultado da tabela 4. Outro dado que reforça os resultados da tabela anterior é a reincidência da mescla “igreja sem” na P₄. Como dito anteriormente, mesmo não sendo o foco desse estudo, a mescla ganhou importância, já que se encontrou uma grande variedade nos textos.

Por estes resultados, reitera-se a supremacia da hipossegmentação em relação às outras categorias. Constatando-se, mais uma vez esse fato, agora pelo número de palavras, depreende-se que os alunos ao persistirem nesses “erros”, ainda não tem consciência de palavra e fazem ligação da escrita à fala, confirmando o argumento de Sim-Sim (2008) sobre a consciência de palavra.

Apesar de vivenciarem práticas de letramento em que tenham acesso a textos escritos variados, isso não é suficiente para reconhecerem na fala as palavras de

forma isolada, mas em conjuntos sequenciais de voz. Desse modo, ficam em dúvida durante a escrita sem saber onde colocar os espaços em branco.

Segundo Chacon (2013), a separação das palavras por espaços em branco faz parte das práticas de letramento do indivíduo, visto que ele tem acesso a diversos tipos de textos impressos em seu contexto social. No entanto, por desconhecerem a ideia conceitual de palavra e por se apoiarem na língua oral, encontrarão dificuldades em segmentar, graficamente, uma sequência de palavras.

As mesclas, como descritos por Chacon (2013) e retomado nos estudos de Tenani & Paranhos (2011) são “erros” segmentais que envolvem hipo e hipersegmentação em uma mesma sequência de palavras. Embora, não tenha sido o foco desta pesquisa, esse tipo de “erro” de segmentação apareceu com bastante regularidade nos textos dos alunos do 3º e 4º ciclos de maneira notável, sendo identificados 28 exemplares dessa categoria. Destes, 09 foram compostos por um mesmo agrupamento de palavras “igreja sem” (igrejas em), correspondente a P₄.

Figura 18: Separação de palavras em texto não segmentado S₉C3GF

Duas Igrejas sem Ouro Preto recebeu um presente uma
imagem de Santa para verificar qual das paróquias

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Figura 19: Separação de palavras em texto não segmentado S₁₀C3GF

Duas Igreja sem Ouro Preto recebeu um presente uma
imagem de Santa Para verificar qual das paróquias

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Em relação a esse exemplo, pressupõe-se que os alunos não consideraram como nome de cidade as palavras “Ouro Preto”, mas como um nome comum “ouro” com um adjetivo “preto”. Tampouco, observaram as letras maiúsculas das palavras que as definiam como nome de lugar. Desse modo, o trecho “DuasigrejasemOuroPreto...” separou-se como “Duas igreja sem Ouro Preto...”. Há

certa lógica na discriminação do discente, visto que, no primeiro momento ele se apoia na fala em que nem sempre se faz o plural em “Duas igrejas”, de outra forma ele percebe ouro preto como um objeto.

Outras sequências¹⁰ que ilustram este tipo “erro” de segmentação são: “acondi ção (são)”, “pora caso”, “dire pente, “a que lesque”. Para este padrão, pondera-se que o sujeito escrevente¹¹, reconhece palavras funcionais (as palavras sublinhadas), dando-lhes significado, separando-as das outras que ficam sem representação vocabular.

Enquanto que as segmentações indevidas¹² “eles e” (ele se) “disposto são” (dispostos ao), “sedi rigisse”, “ficou sesabendo”, a partícula **se** (pronome) e **ao** (contração de preposição) não foram identificados como tal, e por ser um vocábulo átono, os alunos optaram por fazer o plural de “ele(s)” e “(s)ao)” ou juntar o pronome a palavra seguinte. Já para “amelhor dia”, entende-se que o aluno desconheça a palavra “melodia”, por isso escreveu algo que se assemelhasse ao que conhecia.

Nas mesclas¹³ “teriam sa (teríamos a)”, “po risso”, “pe disse” (perde-se), “pufa vo”, “conli cença”, “dasparó quias”, “teri amo sai greja”, ‘colocaram motal”, o simi grantes, supõe-se que não há motivação fonológica aparente para a realização dessas sequências. Considera-se que o individuo ainda tenha dúvidas quanto a separação das palavras.

De acordo com Chacon (2013), “o fato de que os espaços em branco que limitam e se interpõem na estrutura” dessas sequências, não isolam consoantes determinando-as como sílabas ortográficas e os “dois limites coincidem com limites de palavras ortográficas” indicam a inserção do individuo em práticas de letramento.

Por outro lado, Cunha (2004) argumenta que nessa sequência de “erro” de segmentação, antes ocorre um processo de hipossegmentação para depois haver a hipersegmentação. Chacon (2013) considera esse processo como “flutuações” em que o individuo reconfigura as palavras por meio de reflexão e apagamentos.

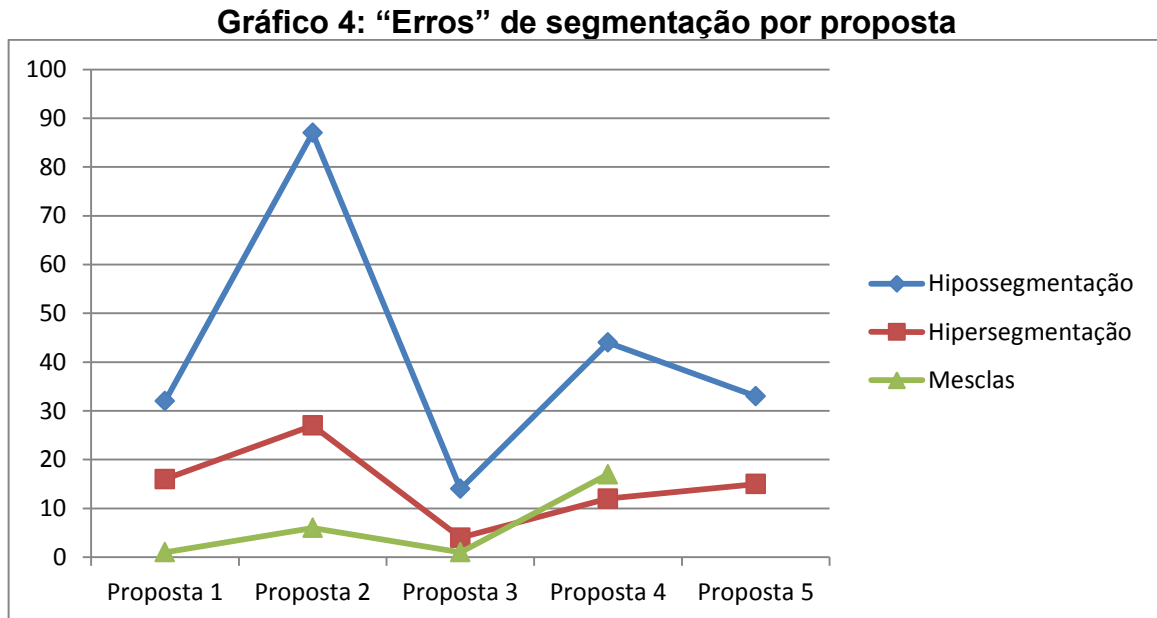
¹⁰ Exemplos retirados dos textos dos alunos da EJA que participaram desta pesquisa (2016).

¹¹ Conceito atribuído por Chacon (2013)

¹² Exemplos retirados dos textos dos alunos da EJA que participaram desta pesquisa (2016).

¹³ Exemplos retirados dos textos dos alunos da EJA que participaram desta pesquisa (2016).

O gráfico 4 demonstra visivelmente, a grande ocorrência de palavras hipossegmentadas em todas as propostas, comprovando o que Cunha (2004), Tenani (2009), Paranhos (2013) já haviam constatado.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

6.2 OCORRÊNCIAS DOS “ERROS” DE SEGMENTAÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS DE EJA

O quadro 18 apresenta todas as ocorrências de hipossegmentações e hipersegmentações identificadas nos textos produzidos pelos alunos da EJA durante o processo de coleta de dados, analisadas de acordo com os constituintes prosódicos “palavra fonológica” e “grupo clítico”, na perspectiva teórica de Bisol (2000, 2005), adotada por Tenani & Paranhos (2011). Em seguida, o gráfico 5 demonstra o percentual de ocorrência dessas segmentações indevidas.

Quadro 18: Ocorrências dos “Erros” de Segmentação

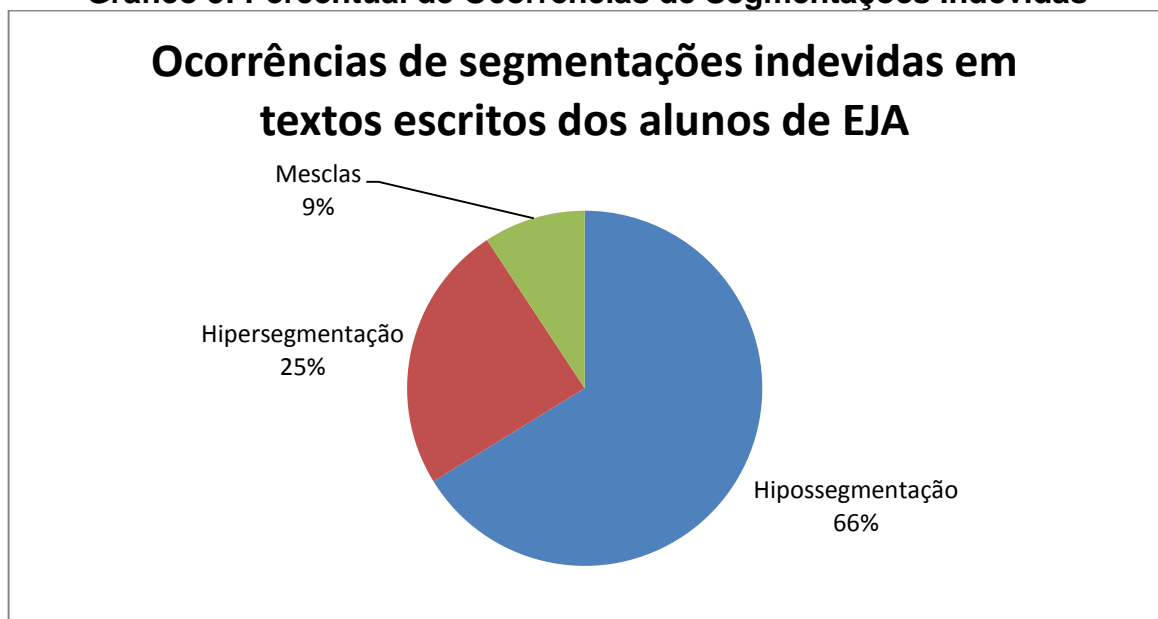
HIPO		HIPER	MESCLAS
<p>encompensação porota (por outra) ajenti; comedo seacha; mideu itapei (e também) mitroci; paramelora omeu; mitrate comuzodo (como os outros) coiquimeraço (com que mereço) comos (como os) muazudo (me ajudam) purico (por isso) direpente (x6) poriço (x3) porfavor (x2) perdisi (perde-se) poracaso (x2) comlisença poriso (x3); derepete cotaq; agate (a gente) miamica; buzasu coleseça; derepente (x2) colicensa; derrepente (x2) porisso (x4); agente (x5) conlicencia perdisse (perde-se) conliçensa; poriso contantoque umamiga perdice (x2)(perde-se) brusazul; poracaso (x3) conlicença; oshommes comeu; amipentiá midimira; misegui desanta (x4) como/com o (x5) ondele; teriamosa eo/e o (x4) masficouse seguiro; aimagem(x2) contodo (x2) alinguagem; osvigiários trazeras (x4) semelas (x5) desse (x2) davamum(x2) desse (x3); noséculo significaque (x2) presenteao</p>	<p>odineiro trasfesidade (traz felicidade) masempre ;edifisio apessoa; agente (x3) ahjenti;angenti eprecissamos etermos; amim arpartir; prami eimportanti; deviver ase;porisso contanoque agente (x3); puracaso coliseça; puracausa perdice (perde-se) perdesi (perde-se) colicesa; contatoque contanuque; poufavor agete; porracaso pessi (perde-se) comlisicia; colisência porfavor (x3) perdis (x3)(perde-se) direpenter; porisço puracaso; comlicença agente; umaamiga colicença; poracalso conlisensa; naspedra contanto-que (x2) aveis; amelodia ohume; misequi pasutempo; etenho amim; usoespelho duasigrejasem patasde; nomeio(x4) damão; colocaramotal sedirigisse; comopresente otal; deu (de um) ficouse (x3) docaminho; naterra seguiro; contodo alinguagem (x2) sedirigisse significaque (x3) parao; doamigo</p>	<p>guarda costas a saltos (assaltos) qual quer (x2) muin tas o correm; o corre maio ria; de. reito com migo im depente em tão; com. nessa atra vez; sobre vive a queles de re pente com migo (x5) per desi (perde- se)(x2) com ceguinho por racaso* co li cença de mera (admirar) perder-se (perdesse) com viver (x2) com tanto que perde-se (perdesse) com sanguineo em tão rapi damente diverti da mente co mi go; com vive pe dece (perdesse) a vesso com saguino em tão; com viver no me; a dimira em coa; a té; tar de E xatamente vem cedor ha via (x2) si do (x2) com to feliz arda (x2) com o/como (x2) ar duo satis fazer a queles por tanto (x3) a penas (x2) a banando (x2) da vam (x2) ferra mentas a penas a o (ao)</p>	<p>acondi ção dire pente po risso pe dice (perde-se) pufa vo pora caso conli cença amelhor dia (a melodia) igreja sem (x9) dasparó quias teri amo sai greja colocaram motal sedi rigisse teriam sa (teríamos) ficou sesabendo eles e/ele se igrejas sem a que lesque o simi grantes disposto são (disposto ao)</p>
200		74	28

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

O gráfico 5 aponta o percentual de ocorrências de segmentações indevidas encontradas nos textos escritos dos alunos da EJA, do 3º e 4º ciclos. Verifica-se que as hipossegmentações são as mais abrangentes, computando 66% desses “erros” ortográficos, enquanto as hipersegmentações constituíram 25%.

Embora, correspondam ao menor percentual (9%), as mesclas, chamaram a atenção, evidenciando a pouca habilidade de alguns alunos em reconhecerem os limites da palavra.

Gráfico 5: Percentual de Ocorrências de Segmentações Indevidas



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Os “erros” de segmentação do banco de dados da pesquisa foram analisados de acordo com dois níveis prosódicos da árvore hierárquica criada por Nespor e Vogel (1986): o clítico e a palavra fonológica.

Pelo que foi descrito por Bisol (2005) sobre o clítico, enquanto um segmento “dependente” de palavras morfológicas com proeminência acentual verifica-se, no quadro 18, uma grande quantidade de segmentação indevida que envolve a junção ou separação entre clíticos e palavra fonológica.

Percebe-se, pelas formações de hipossegmentações e hipersegmentações encontrados nos textos dos sujeitos da pesquisa, que o grupo clítico é característico nessas junturas ou separações indevidas. A tabela 6 e 7 apresentam os agrupamentos de clíticos com palavra fonológica e com outros clíticos nas propostas realizadas para a coleta de dados.

Tabela 6: Sequências prosódicas envolvidas nas hipossegmentações nas propostas realizadas.

Propostas	Hipossegmentações				Total
	cl + ω	ω + cl	cl + cl	ω + ω	
P ₁	25	0	04	02	31
P ₂	68	17	07	02	94
P ₃	10	0	01	00	11
P ₄	22	08	10	01	41
P ₅	08	10	06	0	24
Total	134	34	28	06	202

Fonte: Adaptado de Paranhos (2013)

Tabela 7: Sequências prosódicas envolvidas nas hipersegmentações nas propostas realizadas.

Propostas	Hipersegmentações				Total
	cl + ω	ω + cl	cl + cl	ω + ω	
P ₁	05	0	05	06	16
P ₂	12	02	07	01	22
P ₃	02	0	02	0	04
P ₄	02	01	04	05	12
P ₅	11	0	01	03	15
Total	32	03	20	14	69

Fonte: Adaptado de Paranhos (2013)

Observa-se que as hipossegmentações e hipersegmentações estruturadas por clíticos e palavras fonológicas são as mais numerosas em todas as propostas, acentuando-se na P₂, referente ao ditado de palavras/grupo de palavras. O ditado tinha a intenção de provocar dúvidas, sendo constituído por palavras e grupos de palavras que, pela entonação da voz pareciam ser apenas dois ou um só vocábulo. Nesses casos, o conhecimento de palavra era imprescindível para que o aluno obtivesse sucesso na produção do ditado.

Pautando-se nos estudos de Bisol (2005), entende-se que os clíticos por serem palavras funcionais constituídas por poucas letras e não possuírem força acentual (artigos, preposições, pronomes e conjunções) é considerado pelo indivíduo como palavras sem grande significação representativa. Por esse motivo, terminam por serem integrados às outras palavras.

Pelos resultados da P₂, infere-se que os sujeitos da pesquisa ainda se encontram em fase de reconhecimento do vocábulo isolado e se fixam na fala para construir sua escrita. Considera-se que alguns alunos parecem estar em processo de aquisição de escrita, mesmo estando em ciclos mais avançados. Ou rejeitam os

clíticos como fazem as crianças ou os percebem como palavras sem força acentual, agrupando-os às palavras mais próximas.

Figura 20: Produção espontânea S₁₁C3GM

*...
 rim colindere transefelicidade sor pra eu-
 guas pessoa porque ele não durce
prestar pro é outra pessoa não
 porque colindere de gambá por
 que ele da trabalho porque aprove
 tem que trabalhar mais tá*

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Partindo dessa análise, entende-se que para construir suas produções os alunos se fixam na emissão da fala em que “as pausas marcam uma divisão acima dos vocábulos, que é a dos ‘grupo de força’”, como entende Câmara Júnior (2010).

As flutuações, entre os dois constituintes prosódicos (cl e ω) nas hipossegmentações e hipersegmentações, identificadas por Tenani (2008) e Paranhos (2013) se confirmaram nesse estudo. Porém, na segunda categoria isto não se constatou, visto que, o número de flutuações foi desprezível.

Outro ponto levantado que corrobora os estudos de Paranhos (2013) diz respeito ao predomínio de uma das sequências prosódicas, ou seja, um clítico seguido de palavra fonológica. Nas hipossegmentações, 134 correspondem a essa estrutura e nas hipersegmentações, 32. A autora observa que essas ocorrências devem-se ao fato do sujeito escrevente interpretar o clítico como uma sílaba pretônica.

Figura 21: Produção espontânea S₁₂C3GM

*em trabalho em casa porque ele mitra muitas coisas como
 varias coisas itape mitra muita felicidade e itape
 a diário que eu sou faz que sou as coisas que
 eu gosto e paramelara e eu trabalho foto que omio
 porque mitra comugata não sou coisa maraca e como
 respeito e purico que eu sou os meu amigos
 e sou muagudo*

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

Paranhos (2013, p.588) considera a palavra fonológica e o clítico importantes para a análise desses “erros”, uma vez que: “[...] i) explica características gerais dos erros de segmentação identificados; e ii) identifica diferenças entre as propostas analisadas, considerando um ou outro erro de segmentação [...]”.

A tabela 8 mostra as classes gramaticais envolvidas nos “erros” de segmentação não convencional, consideradas como clíticos por Bisol (2005) e apontadas por Ferreiro & Teberosky (1999) como palavras sem significação para as crianças em processo de aquisição da escrita.

A estrutura prosódica cl + ω predominou novamente nas hipossegmentações, tendo a preposição como principal clítico determinante desse tipo de “erro” segmental. Reportando-se às tabelas 6 e 7, nas quais os resultados mais notáveis se manifestaram na P₂, depreende-se ser essas ocorrências produtos do ditado de palavras/grupos de palavras que se constituem de preposição + palavra de conteúdo e de palavras que poderiam se desmembrar em duas considerando essa mesma sequência.

Igualmente, Paranhos (2013, p.590) já havia constado em sua pesquisa com alunos da 5ª série do EF, estabelecendo que “há um predomínio de o clítico ser uma preposição, quando a estrutura for clítico + palavra prosódica”, nas hipossegmentações. Do mesmo modo, ocorre com as hipersegmentações, com uma particularidade: as contrações de preposições (da, de, na, no) são analisadas também como clíticos.

Tabela 8: Classes Gramaticais Envolvidas nos “Erros” de Segmentação

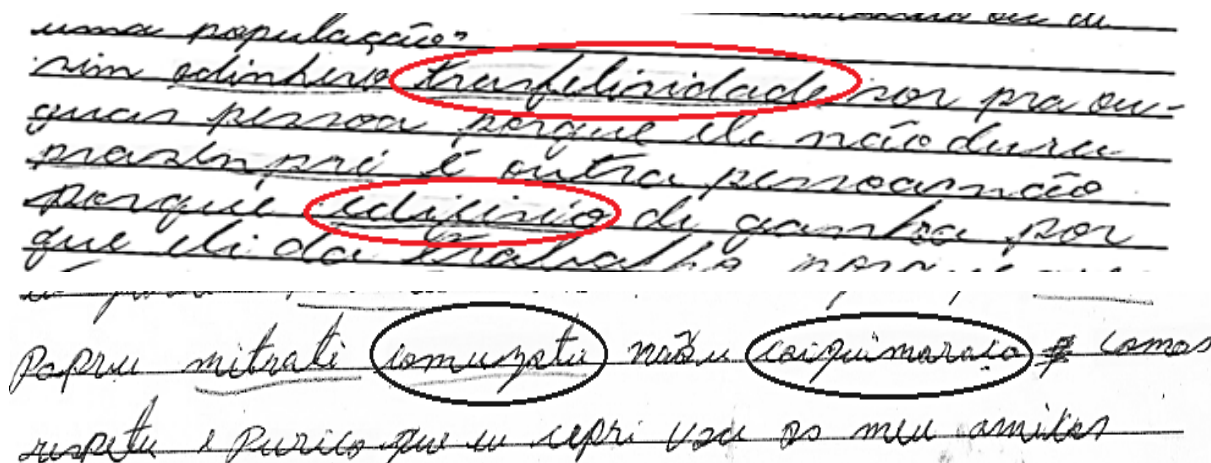
Classe gramatical	Hipossegmentação			Hipersegmentação			Total
	cl + ω	ω +cl	cl + cl	cl + ω	ω +cl	cl + cl	
Artigo	13	06	11	05		06	
Pronome	11	13	05	02		02	
Preposição	93	05	11	09		12	
Conj./Pron.	08	09	05	01		02	
Subtotal	125	33	32	17		22	
Total	190			39			229

Fonte: Adaptado de Paranhos (2013)

Outras formas de agrupamentos de clíticos e palavra fonológica se manifestaram nas produções textuais dos sujeitos do estudo, tanto em hipossegmentações, como também em hipersegmentações.

Os trechos, abaixo, apresentam ocorrências de hipossegmentações e as análises dessa categoria baseiam-se na abordagem teórica de Câmara Jr. (2010), sobre a proeminência acentual em sequência de palavras, definido como “grupos de força”.

Figura 22: Produção espontânea S₁₁C3GM, S₁₂C4GM (respectivamente)



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

1) Hipossegmentações¹⁴

- | | | |
|------------------------------|-------------|----------------|
| a) trasfesinde | edifício | coquimereço |
| traz felicidade | é difícil | com que mereço |
| 2 1 1 1 3 0 | 2 1 3 0 | 1 1 1 3 0 |
| b) comuzodo (como os outros) | passutempo | |
| /comuzotros/ | /pasutempu/ | |

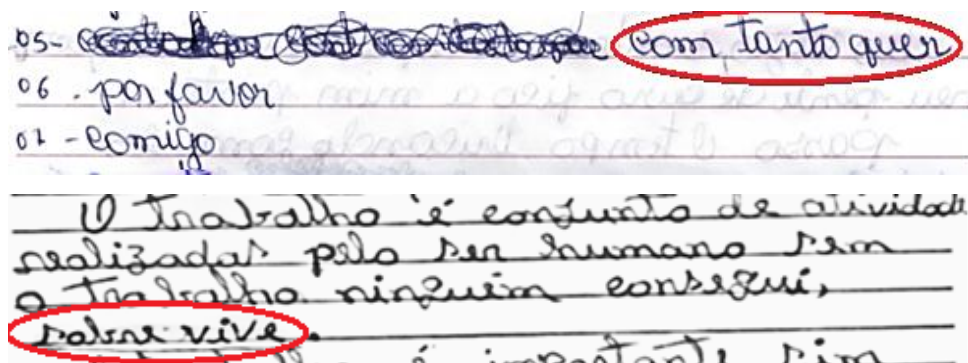
Nos exemplos 1.a) as hipossegmentações se justificam pela força de emissão da sílaba forte que tem sílabas anteriores com acento mais fraco, seguidas de outras mais débeis. Câmara Júnior (2010) concebe esses agrupamentos como “grupos de força” em que a sílaba mais forte recebe o número 3, as com acento atenuado são indicados por 2, as pretônicas identificam-se por 1 e as pós-tônicas por 0. O exemplo “coquimereço” apresenta partículas proclíticas átonas havendo assim o encadeamento das palavras.

Para os exemplos 1.b) o encadeamento das palavras é também, motivado pelo “grupo de força”. No entanto, os vocábulos terminados em consoante se ligam

¹⁴ Exemplos retirados dos textos dos alunos da EJA que participaram desta pesquisa (2016).

aos seguintes iniciados por vogais, ao mesmo tempo em que as palavras que terminam com vogal se ligam a outra iniciada por vogal sofrendo uma crase (CÂMARA JUNIOR, 2010).

Figura 23: Hipersegmentação S₁₃C3GF, S₆C4GF (respectivamente).



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2016).

2) Hipersegmentações¹⁵

- | | | | |
|---------------|------------|----------------|----------------|
| a) sobre vive | sobrevive | b) qual quer | (qualquer) |
| | (* .)(* .) | com tanto quer | (contanto que) |
| a queles | aqueles | | |
| | (. * .) | | |
| feliz arda | felizarda | | |
| | (* .)(* .) | | |

Para esses tipos de hipersegmentações, argumenta-se que o reconhecimento de outros vocábulos funcionais levou os alunos a realizarem as segmentações não convencionais. Além disso, entende-se que estes “erros” segmentais ocorram devido à percepção que o indivíduo tem da força acentual da sílaba, ou seja, da relação de dominância de uma sílaba sobre a outra “de modo que uma delas é o cabeça e a outra, o recessivo” como propõe Bisol (1999, p.232), sobre o conceito de pé métrico.

6.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Após análise dos dados coletados, constatou-se que a quantidade de erros relacionados à segmentação de palavras é muito significativa entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Percebe-se por esse estudo, que os alunos

¹⁵ Exemplos retirados dos textos dos alunos da EJA que participaram desta pesquisa (2016).

ainda desconhecem o que seja uma palavra, se apoiam na fala para produzir seus textos escritos e têm como parâmetro a melodia da fala, ou seja, a prosódia.

Identificou-se uma maior ocorrência de hipossegmentações em relação às hipersegmentações, confirmando o que já fora relatado por muitos estudiosos das segmentações não-convencionais de palavras.

Com respaldo nas informações obtidas, considera-se necessário planejar atividades que busque minimizar esses problemas na escrita. E, em se tratando de EJA, é necessário considerar os saberes incorporados na interação social dos educandos dessa modalidade e suas reais necessidades de aprendizagem.

Observa-se que, na prática escolar, os conteúdos programáticos são desenvolvidos de maneira fragmentada nas áreas de estudo. É necessário que se encontre formas alternativas um trabalho pedagógico diferenciado que mude essa realidade educacional.

Nesse sentido, entende-se que a realização de projetos na escola pode ser uma alternativa de “ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas”, por toda a comunidade escolar, interessados em melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014)

Optou-se, portanto, pela elaboração de um projeto pedagógico como proposta de intervenção, constituído por ações educativas de ensino e aprendizagem que desperte o interesse dos sujeitos e os incentive a participar das atividades.

De acordo com Oliveira (2014, p.45), para que um projeto alcance seus objetivos e corresponda às expectativas de aprendizagem da prática pedagógica, deve-se considerar que “o aluno é um sujeito de conhecimento”, ou seja, ele é dotado de conhecimentos e competências, assim como o professor.

Por outro lado, o aprendiz “não é uma mente vazia na qual o professor deposita informações”. Ele tem capacidade intelectual de construir seu próprio conhecimento na interação com o meio social. É, também, “um ser de cultura” que interage com o mundo ao seu redor, atribuindo-lhe significado, como argumenta Oliveira (2014, p.46)

Nessa visão, considera-se o trabalho com projetos mais adequado ao que se propõe desenvolver para auxiliar professores e alunos a minimizar as dificuldades ortográficas relacionadas as segmentações indevidas, tendo em vista a modalidade

EJA e o “sujeito sócio-histórico, – dotado de conhecimentos, valores, emoções, desejos e compromissos” – que faz parte desse contexto educativo. (OLIVEIRA, 2014).

6.5 PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

6.5.1 TEMA: “MÚSICA: RITMO E PALAVRA”

6.5.2 APRESENTAÇÃO

Desde sempre, a música esteve presente na vida dos seres humanos, manifestando-se nas mais diversas ocasiões como festas, comemorações, rituais, orações, velórios, ensinamentos, entre outras. É um poderoso instrumento de interação social e de mudança de comportamentos, uma vez que pode produzir bem-estar pessoal, favorecer o desenvolvimento cognitivo, permitir a expressão de sentimentos, ideias, opiniões e propagar ideologias.

Na condição de gênero textual e apresentando temas diversificados, a música contribui de modo significativo para a reflexão das questões sociais que surgem no cotidiano. Por outro lado, facilita o aprimoramento dos processos de leitura e escrita se empregada de forma planejada e com objetivos contundentes.

A música representa “o componente transgressor de expectativas do conhecido”, desse modo, mantém os alunos atentos às atividades propostas nas aulas motivando-os “menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão” (JORDÃO, 2012).

Nessa concepção, a música é um instrumento que cria várias possibilidades de situações educativas com significação para os educandos, pois proporciona a participação efetiva e estimula o desenvolvimento de conhecimentos de forma lúdica e interessante.

Considera-se, nesse âmbito, que a música é um recurso educativo fundamental para as práticas pedagógicas da EJA, tendo em vista a proximidade que os alunos têm com esse material e ser um texto acessível e de fácil memorização porque está vinculada a uma melodia.

6.5.3 OBJETIVOS

a) Objetivo Geral

- Compreender o significado de “palavra” e seus usos nas práticas sociais, tendo como referência a música.

b) Objetivos Específicos

- Reconhecer a música como fonte de aprendizagem significativa;
- Dominar o conceito de palavra por meio da escrita e reescrita da música apenas escutando-a;
- Refletir sobre a relação entre o modo de falar e o modo de escrever;
- Produzir textos coerentes e coesos observando as segmentações entre as palavras.

6.5.4 JUSTIFICATIVA

A utilização da música como ferramenta de ensino na escola cria oportunidades para desenvolver a percepção auditiva e a interação social, desenvolver a consciência crítica e ética e melhorar o desempenho linguístico. Dessa forma, a música pode ser considerada um suporte pedagógico que facilita os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que apresenta uma gama de atributos que torna viável o trabalho com esse tipo de texto em diferentes situações didáticas.

O projeto “Música: ritmo e palavra” nasceu da necessidade de proporcionar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, atividades interessantes e motivadoras que favoreçam o aperfeiçoamento do processo de escrita.

Com o objetivo de capacitar o educando a compreender o significado de “palavra” e seus usos nas práticas sociais, considera-se a presente proposta uma alternativa para minimizar as dificuldades que os alunos encontram em grafar as palavras corretamente em suas produções textuais, no que se refere a segmentação das palavras.

Portanto, é importante que o aluno aproprie-se do conceito de palavra, refletindo sobre a fala em relação à escrita, no intuito de produzir textos gramaticalmente coerentes.

Espera-se que o projeto contribua de maneira favorável para o aprendizado da escrita e a compreensão do uso da língua nas práticas sociais comunicativas.

6.5.5 AÇÕES PEDAGÓGICAS

O repertório musical¹⁶ do projeto foi selecionado antecipadamente, levando em consideração o tema, a composição (letra), o acesso do aluno ao tipo de música e a faixa etária das turmas de EJA.

As ações pedagógicas do projeto compreendem 04 (três) fases distintas. A primeira é a fase da apreciação e interpretação oral. A segunda é a fase da reflexão. A terceira é a fase da composição textual. E por fim, a quarta fase é a da apresentação das produções escritas.

a) Primeira Fase: apreciação e interpretação

Objetivo: reconhecer a música como fonte significativa de aprendizagem.

Duração: 3 horas/aula

Ações pedagógicas

- 1º momento: Extraclasse
 - ✓ Convidar um cantor da cidade para fazer uma apresentação musical na escola para os alunos;
 - ✓ Levar os alunos para assistir a apresentação.
- 2º momento: Na sala de aula:

Oralidade

- ✓ Incentivar os alunos a cantar pedaços das músicas que ouviram na apresentação;
- ✓ Pedir que listem as músicas que gostaram e as que não gostaram, justificando;

¹⁶ Todas as letras das músicas e paródias utilizadas no projeto encontram-se em anexo.

- ✓ Criar um círculo de discussões sobre os temas das referidas músicas;
- ✓ Colocar a música “Flores em vida”, de Zezé de Camargo e Luciano, para os alunos ouvirem;
- ✓ Estimular os alunos a acompanhem a música cantando.
- ✓ Pedir aos alunos que identifiquem e comentem o tema da música;

Escrita

- ✓ Após ouvirem a música, solicitar aos alunos que escrevam a letra memorizada.
- ✓ Distribuir cópias da composição da música para que façam uma leitura prévia;
- ✓ Após realização da leitura pelos alunos, o professor lê o texto;
- ✓ Solicitar aos alunos que façam uma avaliação comparativa entre o que escreveram e a cópia da música;
- ✓ Entre outros erros, verificar os erros de segmentação de palavras, destacando aquelas que escreveram com e sem juntas indevidas;

b) Segunda Fase: reflexão sobre as palavras

Objetivos: dominar o conceito de palavra por meio da escrita e reescrita da música apenas escutando-a e refletir sobre a relação entre o modo de falar e o modo de escrever; reconhecer que as palavras são separadas por espaços em branco.

Duração: 4 horas/aula

Ações pedagógicas

1º momento:

Oralidade

- ✓ Selecionar as palavras com segmentações indevidas da produção anterior dos alunos e listar no quadro, questionando-os de forma coletiva sobre a ocorrência desses erros de segmentações indevidas (sem apontar seus autores): “Vocês acham que essas palavras estão escritas corretamente?”, “Por

que não estão corretas?”, “O que é preciso fazer para que elas fiquem corretas: juntar ou separar?”, “Em que a pessoa se baseou para escrever a palavra dessa forma: em outros textos, no ritmo da música ou no modo de falar?”;

2º momento:

Escrita

- ✓ Solicitar aos alunos que releiam seus textos e reescrevam corrigindo as palavras que estão segmentadas indevidamente;
- ✓ Levar a música “Cidadão”, de Zé Ramalho, para os alunos ouvirem;
- ✓ Entregar uma cópia da música com as palavras todas juntas para que as separem devidamente;
- ✓ Informar aos alunos que será escolhido um dos textos e que este será transcrito no quadro da forma como as palavras foram organizadas e que não será identificado o nome de quem escreveu;
- ✓ Realizada a transcrição, orientar os alunos a observarem, as palavras que se encontram separadas indevidamente;
- ✓ Juntos com os alunos fazer as correções e discutir os critérios utilizados para a ocorrência desses erros;
- ✓ Distribuir nova cópia da música, desta vez com as palavras segmentadas apropriadamente, para que comparem com seus textos e façam as correções necessárias;
- ✓ Recolher as cópias segmentadas e não segmentadas para uso posterior.

c) Terceira Fase: composição textual

Objetivo: produzir textos coerentes e coesos observando as segmentações entre as palavras.

Duração: 6 horas/aula

Ações pedagógicas

1º momento:

Escrita

- ✓ Organizar grupos de discussões e orientar os alunos a manifestarem suas opiniões sobre o tema da música “Cidadão”, de forma escrita;
- ✓ Fazer as correções gramaticais dos textos junto com os alunos de cada grupo, questionando-os sobre a ocorrência dos erros existentes.
- ✓ Pedir que ilustrem seus textos de acordo com a letra da música;
- ✓ Expor as produções no mural da sala.
- ✓ Ditar frases da música trabalhada;
- ✓ Fazer as correções individualmente, levando o aluno a refletir sobre as possíveis reincidências de segmentações indevidas.

2º momento:

Oralidade

- ✓ Distribuir cópias das músicas: “Borboletas”, de Victor e Léo; “Pássaro de fogo”, da Paula Fernandes; “Será”, da Legião Urbana;
- ✓ Realizar leitura dos textos de maneira coletiva e individual;
- ✓ Por as músicas para os alunos ouvirem e catarem;
- ✓ Entregar cópias de paródias das músicas;
- ✓ Explicar o conceito de paródia e como elas são produzidas;
- ✓ Incentivar os alunos a cantarem as paródias;
- ✓ Pedir aos que levantem hipóteses sobre os temas das paródias;
- ✓ Realizar discussões com os alunos sobre os reais assuntos das paródias;

3º momento:

Escrita

- ✓ Propor aos alunos a composição de uma paródia;
- ✓ Definir, em acordo com os alunos, um tema a ser abordado nas paródias;
- ✓ Explorar o tema por meio de leituras, discussões, apresentação de filmes, entre outros;
- ✓ Dividir a turma em grupos para compor as paródias, recomendando que conversem entre si e combinem a escolha de uma música famosa para recriar a letra;

- ✓ Fazer as correções necessárias das produções com a orientação do professor.

d) Quarta Fase: apresentação

Objetivo: Demonstrar o conhecimento adquirido por meio da exposição dos trabalhos elaborados.

Duração: 4 horas/aula

Ações pedagógicas

1º momento: confecção do livro de paródias das turmas

Escrita

- ✓ Levar os alunos para o laboratório de informática e sugerir que digitem suas composições;
- ✓ Colecionar as composições das paródias e confeccionar um livro;

2º momento: apresentação musical das paródias

Oralidade

- ✓ Realizar um momento de exposição artística para que os alunos compartilhem as produções contidas no livro com a comunidade escolar.
- ✓ Organizar um “happy hour” educacional, convidando toda a escola para participar da atividade;
- ✓ Apresentação musical das paródias pelos alunos.

6.5.6 Recursos

a) Materiais

Os recursos utilizados no desenvolvimento do projeto podem ser disponibilizados pelo professor, pelos alunos e pela própria escola, visto que a maioria das atividades propostas envolvem materiais existentes na instituição e de baixo custo.

Lista de materiais: computadores, impressora, aparelho de som, microfones, vídeos e cds de músicas, Datashow, cópias das músicas, papel A4, lápis de cor, cartolinas, quadro de acrílico, marcadores de quadro, cadernos, entre outros.

b) Humanos

A participação de toda a comunidade escolar será importante na execução do projeto e obtenção de resultados positivos. Nesse sentido, pretende-se envolver toda a escola no projeto, seja de forma direta ou indireta. Conterá, também com a participação de um cantor da cidade que será convidado a fazer uma apresentação musical aos alunos.

6.5.7 RESULTADOS ESPERADOS

As ações do projeto “Música: ritmo e palavra” tiveram como finalidade promover o conhecimento sobre a estruturação das palavras e o modo como ela se organiza no texto, considerando os espaços em branco existentes entre elas, tendo a música como suporte.

Espera-se, portanto, que o desenvolvimento do projeto, contribua de modo significativo para as práticas pedagógicas do professor e facilitem o processo de ensino da língua materna, assim como, ajude a melhorar o desempenho dos alunos de EJA e das demais modalidades de educação básica no processo de escrita, principalmente, no que diz respeito às segmentações de palavras no texto.

Referências

CONDEMARÍN, Mabel. **Oficina de Linguagem**: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita. São Paulo: Moderna, 1997.

JORDÃO, Gisele. **A Música Na Escola**. São Paulo: Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014. 116 p.

MATTOS, W. F.C. de. **Análise rítmico-prosódica como ferramenta para a performance da canção: um estudo sobre as canções de câmara de Claudio Santoro e Vinícius de Moraes**. Dissertação. UNESP – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2006.

7 CONCLUSÃO

Considerando o objetivo proposto para esse estudo de analisar a ocorrência de hipo e hepersegmentação em textos escritos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, constatou-se pela verificação dos dados coletados a presença significativa destas segmentações indevidas nas atividades desenvolvidas no decurso da investigação.

Observou-se que, embora, o indivíduo tenha acesso a todo tipo de gênero textual (escrito, falado ou multimodal) em seu cotidiano, e participe de práticas sociais interativas de comunicação, ainda continuam manifestando estes “erros” em suas redações.

Acreditando ser, a motivação para esse fenômeno, a relação que o aluno faz entre a fala e a escrita, reconhece-se a prosódia como responsável pela junção ou separação indevida das palavras no texto escrito, uma vez que na articulação vocabular não há pausas entre cada uma das palavras, mas ocorrem pausas entre grupos de palavras.

Nesse sentido, pode-se dizer que essas junturas/separações indevidas que surgem no percurso gráfico do texto, não podem ser avaliadas como “erros” funcionais, mas como “erros” construtivos uma vez que não há relação entre as pausas na fala e os espaços em branco que separam as palavras gráficas, convencionados por um padrão gramatical, que limita as variações linguísticas existentes no Brasil.

O indivíduo reflete sobre a fala para produzir sua escrita. Essa reflexão contribui para o levantamento de hipóteses e impulsiona a operacionalização do processo de escrita.

A compreensão que os alunos da EJA têm da palavra escrita em relação à falada é que elas se encontram em um mesmo âmbito fonológico, isto é, eles não são capazes de fazer distinção entre as classes gramaticais, por essa razão, ora juntam as palavras, ora as separam indevidamente. Para esses alunos artigos, pronomes e algumas preposições não representam palavras, mas são partes de vocábulos morfológicos como verbo e substantivo.

A presença significativa de hipossegmentações corroborou o que já havia sido constatado por outros estudiosos do assunto, que esse tipo de segmentação não convencional é o mais recorrente. Por outro lado, isso se deve ao fato de os alunos

relacionarem a fala à escrita e de não estarem habilitados para reconhecer a palavra enquanto vocábulo lexical.

Acredita-se que somente a partir do reconhecimento da palavra enquanto segmento fonológico e lexical, o aluno da EJA terá a capacidade de escrever segundo as normas vigentes. Para tanto, é necessário que o professor, não só leia, mas também compreenda as produções de seus alunos, e planeje ações que visem à superação deste tipo de erro.

Os alunos da EJA têm experiências e conhecimento de mundo consolidados e buscam na escola a formalização desses saberes. Portanto, necessitam de atividades que os façam relacionarem o já conhecido com o desconhecido. Por essa razão, deve-se pensar em estratégias de ensino que associem esses conhecimentos.

Desse modo, a proposta de intervenção implementada nesta pesquisa, tem como finalidade oferecer perspectivas ao educador de maneira a contribuir para minimizar essa dificuldade que o aluno apresenta em relação à escrita.

As considerações expressas aqui respondem aos questionamentos suscitados para o empreendimento dessa pesquisa e corroboram as hipóteses levantadas.

Primeiramente, constatou-se que os alunos da EJA persistem em erros de segmentações de palavras porque ainda associam a fala a escrita. As análises das atividades realizadas no processo do estudo evidenciaram uma ampla lista de ocorrências atestando a hipótese correspondente a essa questão.

Em seguida, pode-se averiguar que a consciência linguística, no nível semântico-sintático e morfológico, de alguns alunos encontra-se em processo de desenvolvimento, visto que eles não conseguem reconhecer palavras isoladamente, juntando-as ou separando-as de forma indevida. Nessa perspectiva, a escola deve criar situações em que o aluno possa tomar consciência dos mecanismos de aprendizagem da língua materna para que possa não só descrevê-los, mas também, refletir sobre eles.

Quanto à influência da prosódia na interpretação e segmentação das palavras e frases, percebeu-se que os alunos levam em conta o ritmo, o tom e a duração da fala para escrever seus textos, atestado pela realização dos ditados propostos durante este estudo. Os alunos transcreveram as palavras e os textos ditados observando a pronúncia operada pela pesquisadora.

As estratégias criadas para facilitar a compreensão do aluno sobre o que seja palavra, fazendo com este dê os espaços corretos entre elas na escrita, consideraram as análises das segmentações indevidas que se apresentaram nos textos escritos dos sujeitos da pesquisa, o nível de consciência linguística e a prosódia da fala.

Dessa forma, construiu-se um projeto pedagógico, tendo como foco a música, pois é um texto que evoca o ritmo, o tom e a duração das palavras, tanto na melodia quanto na composição da letra.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a aquisição de novos conhecimentos e compreensão no que tange à influência da prosódia na segmentação indevida das palavras, como também para apontar outras perspectivas de ensino que possam facilitar o desenvolvimento do processo de consciência linguística do aluno. O objetivo desse trabalho não é somente oferecer subsídios teóricos para outros pesquisadores, mas também, mostrar caminhos para a prática pedagógica, a fim de melhorar o desempenho linguístico, seja oral ou escrito, dos alunos.

Os “erros” de segmentação nortearam esta pesquisa, no entanto foram as análises dessas ocorrências que consubstanciaram as conclusões aqui expressas. Verificou-se a existência da influência linguística e extralinguística que motivam a escrita segmentada indevidamente. Porém, infere-se que são as dúvidas que surgem no decorrer do processo de escrita que fazem com que os alunos reflitam e busquem alternativas para melhorar as suas produções.

Mais do que “erros” são tentativas de acertos que podem ser considerados pelo professor como um meio para aprimorar o processo de ensino e auxiliar os alunos em sua aprendizagem. Portanto, é necessário compreender os critérios considerados por esses educandos para formular suas hipóteses sobre a palavra escrita e considerar a teoria prosódica importante para esse entendimento, percebendo a relação que o aluno faz da sua escrita com a sua fala, podendo intervir de maneira eficiente no processo de aprendizagem.

Somente haverá igualdade entre as pessoas quando a língua escrita e falada for concebida como um bem coletivo e esteja ao alcance de todos, através da escola ou de qualquer outra instituição social.

REFERÊNCIAS

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

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

ABAURRE, M. B. M. & Silva, A. da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, 1993, 1, 89-102.

_____. 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.

ALCÂNTARA, R. A. Juntar ou separar as palavras? A segmentação não convencional na escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Letras**, v. 5, n. 2, 2012.

ALVES, D. **Pistas prosódicas no acesso lexical on-line de falantes adultos do português brasileiro.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

ALVES, L. M. Uma Discussão Sobre o Acento em Português e em Espanhol. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003 (749-754)

AMARAL, M. P. do. Acento: uma nova proposta. **Anais IV Seminário Internacional de Fonologia.** Porto Alegre, 2012.

BAPTISTA, Maria Adriana da Costa. **O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica.** 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

BARBEIRO, Luís Filipe. **O ensino da escrita: a dimensão textual.** 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto Barbosa. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, E. O e ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, pp. 65-90.

BATTISTI, Elisa. Fonologia. In: SCHWINDT, L. C. **Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em set. 2015. ISBN 1-567-50278-4

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981. cap. 4. p. 48-112.

BISOL, L. **O acento e o pé métrico binário**. Cad. Est. Ling., Campinas, (22):69-80, Jan./Jun, 1992.

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

_____. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. O clítico e seu *status* prosódico. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.5-30, jan./jun. 2000

_____. Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. **D.E.L.T.A.**, n.20: Especial, p. 59-70, 2004.

_____. Os constituintes prosódicos. In: _____ (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EdPUCRS, 2005.

_____. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Sândi vocálico externo. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Decreto Nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878. Regulamenta os cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878**, p. 711 Vol. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Formação de professores: Fundamentos para o trabalho de tutoria – Fascículo do Tutor**. Área de Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BOLLELA, M. F. F. P. A prosódia como instrumento de persuasão. In: NASCIMENTO, E. M. F. S. et al. (Orgs.). **Práticas enunciativas em diferentes linguagens**. Franca: UNIFRAN, 2006. (Coleção Mestrado, 1).

CALLOU, D.; LEITE, Y. Iniciação à Fonética e à Fonologia. 2. ed. **Revista. Coleção Letras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CÂMARA JR., J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. 4. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____. **Estrutura da língua portuguesa**. 30. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Problemas de Linguística Descritiva**. 20. ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, J. J. Coelho de. **Prosódia e Ortografia**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1910.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras**: Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHACON, L. **Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.223-232, 2004.

_____. **Hipersegmentações na escrita infantil**: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. Estudos Linguísticos, Campinas, v. 34, p.77-86, 2005.

_____. **Prosódia e letramento em hipersegmentações**; reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (org.) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Flutuação na segmentação de palavras**: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. Filologia linguística portuguesa, São Paulo, 15(2), p. 369-383, Jan./Jun. 2013.

COLLISCHONN, G. A Sílabas em Português. In BISOL, L. (org): **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.95-130, 1999.

_____. O acento em português. In: BISOL, L. **Introdução a Estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.135-168, 2005a.

_____. A Sílabas em Português. In: Bisol, L (org). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPURS. p.101-134. 2005b.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. da. **Projeto de Pesquisa**: entenda e faça. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

COUGH, P.; LARSON, K. A estrutura da consciência fonológica. In CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
CUNHA, A.P.N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2004. 132 p.

_____. As Segmentações Não-Convencionais da Escrita em Textos de Crianças Brasileiras e Portuguesas: um estudo sobre prosódia. (Eds.) M^a João Marçalo & M^a Célia Lima-Hernandes, Elisa Esteves, M^a do Céu Fonseca, Olga GONÇALVES, Ana L. V. SILVA, Ana A. S. **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Universidade de Évora, 2010. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq11/07.pdf>. Acesso em: set. 2015.

_____. As segmentações não convencionais da escrita inicial: um estudo sobre o troque silábico e sua relação com o ritmo linguístico do PB e do PE. **Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto** - Vol. 7 - 2012 - 45 – 63. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10743.pdf>. Acesso em: set. 2015.

DAMULAKIS, G. N. Sequenciamento de sonoridade e contorno nasal em línguas Macro-Jê. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 18, p. 35-49, 2010.

DUARTE, Inês. **O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística**. 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EITERER, Carmem Lucia. **Aspectos da escolarização de mulheres na EJA**. Florianópolis: Perspectiva v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERNANDES-SVARTAMAN, F. R.; ABAURRE, M. B. M.; GONZÁLEZ-LÓPEZ, V. A. Acento secundário e intensidade em português brasileiro. **Anais do VIII Encontro do CELSUL**. Porto Alegre, 2008.

FERNÁNDEZ, A. Y.; MÉRIDA, J. F. C.; CUNHA, V. L. O.; BATISTA, A. O.; CAPELLINI, S. A. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <http://www.revistacefac.com.br/fasciculo.php?form=edicoes/v12n3.php>. Acesso em: set. 2015.

FREITAS, Maria João. **O conhecimento da Língua**: desenvolver a consciência fonológica. 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

GONÇALVES, Fernanda Maria Ribeiro. **O conhecimento da língua**: percursos de desenvolvimento. 1. Ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos. São Paulo : SEADE, **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 1, jan.-mar. 2000, p. 29-40. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index>. Acesso em: set. 2015.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em <http://goo.gl/ecYlc> Acesso em 23 de setembro de 2015.

HENRIQUES, Isabel. A importância da sílaba: uma reflexão fonológica. **Centro de linguística da universidade do Porto**. v. 1, nº 1, 2009. ISSN 1647-4058. P. 37-59.
IGNÁCIO DE MENDONÇA, Clara Simone. A sílaba em fonologia. **Working Papers em Linguística**, UFSC, nº 7, 2003.

Isomorfia in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2016-01-12 10:04:02]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/isomorfia>. Acesso: set. 2015.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARIEIRA, Leticia. 30% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos têm entre 15 e 19 anos no Brasil. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33801/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil/>. Acesso em: 12 out. 2016.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O e ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e Ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. **Introdução a Estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.11-80, 2005.

MIRA MATEUS, Maria Helena. Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos. **Encontro sobre O Ensino das Línguas e a Linguística**. APL e ESE de Setúbal 27 e 28 de Setembro de 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007. 128 p.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica De Brasília – UCB. Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação, 2003.

NESPOR, Marina. Prosódia: uma entrevista com Marina Nespor. **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. [www.revel.inf.br].

PARANHOS, Fabiana Cristina. Segmentação não-convencional de palavras em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental: uma análise prosódica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (2): p. 583-593, maio-ago 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

QUADROS, E. S.; SCHWINDT, L. C. Um estudo sobre a relação entre palavra morfológica e palavra fonológica em vocábulos complexos do português brasileiro. **CELSUL**, 2008.

QUEDNAU, L. R. O acento em palavras dissílabas em latim à luz da Fonologia Métrica. In: **IV Congresso Nacional de Estudos Clássicos / XII Reunião da SBEC**, 2001, Ouro Preto, 2001.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RAMOS, A. P.; TENANI, L.E. Análise métrica do apagamento das vogais postônicas não finais no dialeto do noroeste paulista. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (1): 21-34, jan.-abr. 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudos_linguisticos/volumes/38/ELV38N102.pdf. Acesso em: set. 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANDALO, F.; ABAURRE, M. B. Acento secundário em duas variedades de português: uma análise baseada em OT. In: ANTUNES, Gabriel Antunes de. **O acento em português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SANTOS, A. S. dos. **A Aquisição dos Ditongos no Português Brasileiro**. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

SEARA, Izabel Christine. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

_____. **Estudos de prosódia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

SILVA, C. R. da. **Produção e Reescrita de Textos Como Processo de Interlocução**: algumas reflexões. Dissertação. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIM-SIM, Inês. **Desenvolver a linguagem, aprender a língua**. In: CARVALHO, Adalberto Dias de. **Novas Metodologias em Educação**. Lisboa: Porto Editora, Col. Educação, n. 8, 2002. Pp. 197-226.

_____. **Linguagem e comunicação no jardim-de-infância**: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Maria Inês Bizzotto. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SPENCER, A. **Syllables and Syllabification**. In: Phonology. London: Blackwell. p. 72-103, 1996.

TENANI, L. E. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.2, p. 305-326, jul./dez. 2013.

TENANI, L. E., PARANHOS, F. C. Análise prosódica de Segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. **Filologia Linguística Portuguesa**, n. 13. v.2, p. 477-504, 2013.

TFOUNI, L. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão na perspectiva da Fonologia de Uso

Pesquisador: ANA LUCIA GASPAR DA CRUZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56486916.2.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.665.759

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PARNAIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEDUC
PARNAÍBA - PIAUÍ**

**Escola Municipal Professor Antônio Thomaz da Costa Filho
Rua Francisco Borges dos Santos, 370, Bairro João XXIII
E-mail: escolaantoniothomaz@gmail.com
C.N.P.J: 06554430/0001-31
INEP: 220.152.64
Fone: 3322-5081**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar do Projeto de Pesquisa, intitulado: “A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão na perspectiva da Prosódia” sob a responsabilidade do Professor / Pesquisador Ana Lucia Gaspar da Cruz, do CURSO Mestrado Profissional em Letras - Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Assinatura

NOME

CPF N° -----

Fone(s) para contato -----

E -mail -----

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (**nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, R G**), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado A HIPO E A HIPERSEGMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão na perspectiva da prosódia, de uma escola pública em Parnaíba – PI, cujos objetivos são: fornecer subsídios para a compreensão dos critérios considerados pelo jovem e adulto na formulação das hipóteses sobre a escrita das palavras; demonstrar, pela análise da leitura e escrita dos alunos, como compreendem a palavra escrita em relação à palavra falada; propor estratégias de ensino que facilitem a compreensão da palavra e a colocação dos espaços em branco entre elas nas produções escrita.

Este estudo justifica-se pela necessidade de desenvolver um ensino reflexivo de ortografia na escola a partir de uma abordagem fonológica, propondo estratégias de ensino que facilitem a compreensão da palavra e a colocação dos espaços em branco entre elas nas produções de escrita, com vistas ao melhor desempenho do aluno.

Constatados esses problemas na escrita ortográfica, este trabalho tem como objetivo analisar a ocorrência de hipo e hipersegmentação em palavras nos textos espontâneos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva teórica das propriedades prosódicas.

A minha participação no referido estudo será no sentido de realizar atividades em que serei solicitado a escrever textos como ditados de palavras e frases, bem como propostas de produção escrita para verificar se faço a segmentação das palavras de modo correto.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhorar meu desempenho na escrita e diminuir os problemas ortográficos que envolvem a hipo e a hipersegmentação das palavras. Fui esclarecido de que, se auxiliado no aprendizado da escrita posso entender e assimilar a ortografia, caso o ensino seja orientado para isso.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Assim, fui orientado sobre os riscos mínimos que a pesquisa envolve, a saber: possibilidade de incômodo ao sujeito, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. Como forma de assistência, as atividades serão realizadas em sala e as análises em ambiente diferente da sala de aula.

Quanto à exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de outra pessoa, garante-se que a identidade do sujeito não será divulgada.

No que diz respeito à saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, o aluno será convidado a participar de atividades de natureza diversa, tais como: ditado de palavras, frases, textos; produção de textos escritos, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, será dada assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, a pesquisa será executada em horário regular de aula.

Em relação à possíveis constrangimentos e traumas, como forma de assistência, para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. O aluno será esclarecido de que sua participação na pesquisa será voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido, assegura-se ainda, que o aluno envolvido na pesquisa não sofrerá trauma, pois as atividades a ser realizadas acontecerão em ambiente que já lhe é familiar, a escola.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Ana Lucia Gaspar da Cruz, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí e com ela poderei manter contato pelos telefones (086) 995944222.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. E m caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o CEP UESPI (86) 3213-7200.

Teresina – (PI), _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa.

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ANEXO D – PARÓDIA DA MÚSICA “SERÁ” DE RENATO RUSSO

SERÁ (Música de Renato Russo)

Aonde foi para a paz? Que eu não a vejo em você.
 Não é com essa disputa toda, que vamos conseguir vencer.
 Nós podemos ser poucos, mas sabemos muito bem o que fazer.
 Vamos amar um pouco mais, e sei que vamos conseguir a paz.

Será, o fim da corrupção?
 Será, que o bem vai prevalecer?
 Será, que a paz é ficção?
 Será, que nós vamos sobreviver?

Pra terra ser melhor em fim, é só ter paz e união.
 Parar com a guerra, por um fim, em toda essa corrupção.
 Nós não estamos sozinhos, não importa cor ou religião.
 Mas nessa nossa terra linda, eu sei que todos nós somos irmãos.

Será, o fim da corrupção?
 Será, que o bem vai prevalecer?
 Será, que a paz é ficção?
 Será, que nós vamos sobreviver?

A paz fazer, e então viver, com união, eu e você.
 Eu sei, que um dia vamos aprender e acordar com orgulho, ao amanhecer.

(Oswaldo)

FONTE: <http://jovensescritores.blogspot.com.br/2011/10/parodia-da-paz.html> online. Acesso: 24/10/2016

**ANEXO E – PARÓDIA DA MÚSICA “PÁSSARO DE FOGO” DE PAULA
FERNANDES**

DROGAS JAMAIS

Não queira não dá mais
Para viver assim
Em meio a tanta dor
Por falta de amor
Não queira mais sofrer

A droga só te traz
Sofrimento e solidão
Então seja capaz
Não queira isso jamais
Às drogas diga não.

Por tudo o que sonhou
Seja independente
Pois você é aguerrido
De mãos dadas siga em frente
E junto com a gente
Seja forte e decidido

Não deixe jamais
A droga te vencer
Hum... você tem valor
Não seja perdedor
Não é o fim

Jesus disse assim
Se entrega pra mim
Mudo a tua vida
E o teu coração

Jesus é amor
É o teu Salvador
Resgata tua vida
E te faz vencedor

Clerton Gomes e Yara Nascimento

FONTE: <http://www.recantodasletras.com.br/letras/3818400>. Online. Acesso: 24/10/2016

ANEXO F – PARÓDIA DA MÚSICA “BORBOLETAS” DE VICTOR E LEO

Água é Vida

Percebo que a água está escassa
 Você diz que isso é graça , não é assim
 Rios que estão secando
 Animais estão matando.
 Isso tudo é uma porta para o fim
 Agora você acha
 Que cuidar da água é coisa de outro alguém
 Vamos preservar o mundo
 A missão é nossa faça sua parte também

Refrão

Posso dizer que o mundo mudou
 Pois nada está igual
 Preservar a água é como nos livrar de todo mal
 Porque, ela é vida.
 Sem ela o que fazer?
 Consciência no uso dela
 É preciso, vamos ter.

Percebo que a água está escassa
 Você diz que isso é graça, não é assim.
 Rios que estão secando
 Animais estão matando
 Isso tudo é uma porta para o fim
 Agora você acha
 Que cuidar da água é coisa de outro alguém.
 Vamos preservar o mundo
 A missão é nossa faça sua parte também

Posso dizer que o mundo mudou
 Pois nada está igual.
 Preservar a água é como nos livrar de todo mal
 Porque, ela é vida.
 Sem ela o que fazer?
 Consciência no uso dela
 É preciso vamos ter.

Kalvin Albuquerque

ANEXO G – MÚSICA “FLORES EM VIDA” DE ZEZÉ DI CAMARGO E LUCIANO**Flores em Vida**

Quero o seu amor agora
Não a saudade depois
Seu carinho pela vida afora
Antes que o fim pare entre nós dois

Quero a sua companhia
Caminhar na mesma direção
Exceto que um certo dia
A vida nos separe em alguma estação

Quero flores em vida
Seu sorriso a me iluminar
As lágrimas de despedida
Não estarei por perto para enxugar

Eu quero viver a vida
Quero flores em vida
Colhidas no jardim do amor

Do nosso amor

Quero flores em vida
Seu sorriso a me iluminar
As lágrimas de despedida
Não estarei por perto para enxugar

Eu quero viver a vida
Quero flores em vida
Colhidas no jardim do amor

Do nosso amor

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/zeze-di-camargo-e-luciano/flores-em-vida.html>

ANEXO H – MÚSICA “CIDADÃO” DE ZÉ RAMALHO

Cidadão

(Compositor: Lúcio Barbosa)

Tá vendo aquele edifício moço
 Ajudei a levantar
 Foi um tempo de aflição, era quatro condução
 Duas pra ir, duas pra voltar
 Hoje depois dele pronto
 Olho pra cima e fico tonto
 Mas me vem um cidadão
 E me diz desconfiado
 "Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar"
 Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
 Dá vontade de beber
 E pra aumentar meu tédio
 Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer
 Tá vendo aquele colégio moço
 Eu também trabalhei lá
 Lá eu quase me arrebento
 Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
 Minha filha inocente veio pra mim toda contente
 "Pai vou me matricular"
 Mas me diz um cidadão:
 "Criança de pé no chão aqui não pode estudar"
 Essa dor doeu mais forte
 Porque que é que eu deixei o norte
 Eu me pus a me dizer
 Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
 Tinha direito a comer
 Tá vendo aquela igreja moço, onde o padre diz amém
 Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo
 Lá eu trabalhei também
 Lá foi que valeu a pena, tem quermesse, tem novena
 E o padre me deixa entrar
 Foi lá que Cristo me disse:
 "Rapaz deixe de tolice, não se deixe amedrontar"
 Fui eu quem criou a terra
 Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar
 Hoje o homem criou asas e na maioria das casas
 Eu também não posso entrar

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/cidadao.html>

ANEXO I – MÚSICA “BORBOLETAS” DE VICTOR E LEO

Borboletas

(Compositor: Victor Chaves)

Percebo que o tempo já não passa
Você diz que não tem graça amar assim
Foi tudo tão bonito, mas voou pro infinito
Parecido com borboletas de um jardim

Agora você volta
E balança o que eu sentia por outro alguém
Dividido entre dois mundos
Sei que estou amando mas ainda não sei quem

Não sei dizer o que mudou
Mas nada está igual
Numa noite estranha, a gente se estranha, e fica mal
Você tenta provar que tudo em nós morreu
Borboletas sempre voltam
E o seu jardim sou eu

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/victor-leo/borboletas.html>

ANEXO J – MÚSICA “PÁSSARO DE FOGO” DE PAULA FERNANDES

Pássaro de Fogo

(Paula Fernandes)

Vai se entregar pra mim//Como a primeira vez
Vai delirar de amor//Sentir o meu calor
Vai me pertencer

Sou pássaro de fogo//Que canta ao teu ouvido
Vou ganhar esse jogo//Te amando feito um louco
Quero teu amor bandido

Minha alma viajante//Coração independente
Por você corre perigo//Tô afim dos teus segredos
De tirar o teu sossego//Ser bem mais que um amigo

Não diga que não//Não negue a você
Um novo amor//Uma nova paixão
Diz pra mim
Tão longe do chão//Serei os teus pés
Nas asas do sonho rumo ao teu coração
Permita sentir//Se entrega pra mim
Cavalgue em meu corpo, minha eterna paixão

Vai se entregar pra mim//Como a primeira vez
Vai delirar de amor//Sentir o meu calor
Vai me pertencer

Sou pássaro de fogo//Que canta ao teu ouvido
Vou ganhar esse jogo//Te amando feito um louco
Quero teu amor bandido

Minha alma viajante//Coração independente
Por você corre perigo//Tô afim dos teus segredos
De tirar o teu sossego//Ser bem mais que um amigo

Não diga que não//Não negue a você
Um novo amor//Uma nova paixão
Diz pra mim

Tão longe do chão//Serei os teus pés
Nas asas do sonho rumo ao teu coração
Permita sentir//Se entrega pra mim
Cavalgue em meu corpo, minha eterna paixão
Tão longe do chão//Serei os teus pés
Nas asas do sonho rumo ao teu coração
Permita sentir//Se entrega pra mim
Cavalgue em meu corpo, minha eterna paixão

ANEXO K – MÚSICA “SERÁ”, GRUPO LEGIÃO URBANA

Será

(Compositor: Dado Villa-Lobos / Renato Russo / Marcelo Bonfá)

Tire suas mãos de mim
 Eu não pertenço a você
 Não é me dominando assim
 Que você vai me entender
 Eu posso estar sozinho
 Mas eu sei muito bem aonde estou
 Você pode até duvidar
 Acho que isso não é amor

Será só imaginação?
 Será que nada vai acontecer?
 Será que é tudo isso em vão?
 Será que vamos conseguir vencer?
 Ô ô ô ô ô ô ô ô ...

Nos perderemos entre monstros
 Da nossa própria criação?
 Serão noites inteiras
 Talvez por medo da escuridão
 Ficaremos acordados
 Imaginando alguma solução
 Pra que esse nosso egoísmo
 Não destrua nosso coração

Será só imaginação?
 Será que nada vai acontecer?
 Será que é tudo isso em vão?

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/serasem-cifra.html>