

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: FONOLOGIA E MORFOLOGIA**

Gabriela Donadel

AS PALAVRAS DENTRO DA PALAVRA:

**Segmentações não convencionais na escrita de estudantes do Ensino Médio e sua
relação com o estatuto de palavra**

Porto Alegre, junho de 2013.

Gabriela Donadel

Orientador: Luiz Carlos da Silva Schwindt

AS PALAVRAS DENTRO DA PALAVRA:

**Segmentações não convencionais na escrita de estudantes do Ensino Médio e sua
relação com o estatuto de palavra**

Tese de Doutorado em Teoria e Análise Linguística, ênfase em Fonologia e Morfologia, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, junho de 2013.

A Calvin – que nasceu junto com esta tese e que em breve começará a fazer ciência, entrando na fase dos porquês.

AGRADECIMENTOS

A UFRGS, que há 14 anos faz parte da minha vida, que me ensinou a ser pesquisadora e professora, que me ensinou a pensar o mundo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela acolhida.

Aos professores de nossa linha de pesquisa, em especial à Gisela Collischonn, mais presente neste período de doutorado, e a Luiz Carlos Schwindt, querido orientador, com quem muito aprendi no decorrer da vida acadêmica e a quem devo inúmeros agradecimentos pela conclusão desta tese.

Ao Gustavo, companheiro incondicional.

A minha Mãe, assim, com maiúscula.

A minha irmã, ouvinte preciosa.

Aos meus alunos, que me dão certeza todos os dias de que fiz a melhor escolha.

E assim continuamos, até que de repente percebo: minhas palavras não têm música. Estou soprando em flauta rachada. O não-nascido não se explica, não se entende: se sente, se apalpa quando se move. E então deixo de explicar; e conto.

Eduardo Galeano, As Palavras Andantes

RESUMO

Este trabalho investiga o estatuto de palavra a partir da análise da palavra gráfica. Por meio da investigação de casos de hipo e hipersegmentações, respectivamente *concerteza* e *da quela*, procuramos observar o que está por trás da distribuição dos espaços em branco em um texto. Tais segmentações alternativas podem ser oriundas do conceito de palavra que subjaz a palavra gráfica e seriam indicativas dos expedientes de que um escrevente lança mão nessa decisão. Muitos pesquisadores já investigaram segmentações não convencionais (Silva, 1991; Abaurre, 1991; Cunha, 2004, 2010a, 2010b; Tenani, 2004, 2008, 2010, 2011; Capristano, 2007; Cunha & Miranda, 2005, 2007, 2009; Miranda, 2008, 2012; Chacon, 2004, 2005, 2006; entre outros). Nesses trabalhos, há uma tendência bastante marcada por aproximar a escrita da fala e analisar dados de segmentações equivocadas pelo viés da Fonologia Prosódica (cf. Nespor & Vogel, 1986). Esta pesquisa diferencia-se dos trabalhos sobre a escrita (i) por não assumir como seu objeto a escrita, mas apoiar-se na palavra gráfica a fim de observar o estatuto de palavra; (ii) pelo nível de escolaridade dos informantes (Ensino Médio); e (iii) por não avaliarmos apenas os constituintes prosódicos, mas a complexa relação entre competência linguística e norma gramatical. O predomínio de hipersegmentações nos dados coletados guia nossa reflexão sobre o percurso da escrita e a concepção de palavra subjacente à palavra gráfica. Propomos interpretar a escrita como um processo que se movimenta da fala (língua) para a norma, o que implica uma concepção de palavra que perpassa todos os níveis da gramática e que também se define por assentamentos da ordem da língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: palavra, escrita, gramática, norma.

ABSTRACT

This work investigates the status of the word from the analysis of the graphical word. Through the investigation of cases of hypo and hypersegmentation, “*concerteza*” (surely) and “*da queia*” (that), respectively, we try to observe what is behind the distribution of the blank spaces in a text. Such alternative segmentations can be derived from the concept of word that underlies the graphical word and would be indicative of the expedients a writer disposes of in that decision. Many researchers have investigated unconventional segmentations (Silva, 1991; Abaurre, 1991; Cunha, 2004, 2010a, 2010b; Tenani, 2004, 2008, 2010, 2011; Capristano, 2007; Cunha & Miranda, 2005, 2007, 2009; Miranda, 2008, 2012; Chacon, 2004, 2005, 2006; among others). In these works, there is a very marked tendency to approximate writing to the speech and analyze mistaken segmentations data by the bias of Prosodic Phonology (as Nespor & Vogel, 1986). The present research differs from other works on writing since (i) the writing is not its study object, but it relies on the graphical word in order to observe the status of the word; (ii) because of the educational level of the informants (High School); and (iii) considering that it does not only evaluate the prosodic constituents, but the complex relationship between linguistic competence and grammar rules. The predominance of hypersegmentation on the collected data guides our ponderation on the course of writing and on the conception of word which underlies the graphical word. We propose to interpret writing as a process that moves from speech (language) to the norm, which implies a conception of the word that permeates all levels of grammar and also defines itself by settlements of the order of the written language.

KEYWORDS: word, writing, grammar, norm.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| CAPÍTULO 1: A PALAVRA | 12 |
| CAPÍTULO 2: A ESCRITA | 19 |
| 2.1 O lugar da escrita nos estudos linguísticos | 19 |
| 2.2 A natureza da escrita | 27 |
| 2.3 Aquisição/aprendizagem da escrita | 36 |
| CAPÍTULO 3: ESTRUTURA DA PESQUISA | 42 |
| 2.1 Objeto de análise | 42 |
| 2.2 Enquadramento da pesquisa | 43 |
| 2.3 Objetivos | 46 |
| 2.4 Pressupostos e Hipóteses | 46 |
| 2.5 Metodologia | 57 |
| CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS | 64 |
| 4.1 Os dados | 64 |
| 4.2 Organização dos dados e resultados gerais | 65 |
| 4.3 Proposta alternativa de organização dos dados | 71 |
| 4.4 Análise dos dados conforme categorias propostas | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| REFERÊNCIAS | 93 |
| ANEXOS | 103 |

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, investiga-se o objeto palavra. A partir da produção escrita de alunos do Ensino Médio, avalia-se o conhecimento que subjaz a palavra gráfica. A decisão sobre a distribuição dos espaços em branco no papel pode esbarrar naquilo que um falante entende por palavra em sua língua.

A escrita difere-se da fala em inúmeros aspectos. Talvez uma de suas principais particularidades diga respeito ao nível de consciência do escrevente. Escrever é operar um sistema de notação alfabética em que sons correspondem a letras. Desde Liberman *et al* (1974), a apropriação desse sistema é entendida como sendo gradual e aparentemente dependente da reflexão metafonológica que se desenvolve justamente a partir da escrita. Ao relacionar letras e sons, a criança em fase de alfabetização passa a perceber unidades abstratas de sua língua, como fonemas e sílabas, e, ao operar conscientemente a fragmentação da fala, precisa decidir até onde vai uma palavra. Essa decisão, aparentemente trivial, não é simples, pois a fala, base inicial para a escrita alfabética (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991), caracteriza-se por ser contínua; não há, em geral, pausas que coincidam com o final de todas as palavras de um enunciado.

No esforço por segmentar adequadamente o texto, a criança, ou mesmo o adulto em fase de alfabetização, parece operar com unidades da estrutura prosódica da sua língua, inicialmente agrupando sequências gráficas isomórficas a enunciados e à frase entonacional (cf. TENANI, 2008, CUNHA, 2010), e, com o tempo, apoiando-se em unidades prosódicas menores, como o grupo clítico, a palavra fonológica, o pé métrico e a sílaba (cf. CUNHA & MIRANDA, 2009; TENANI, 2011). Assim, são comuns na escrita infantil casos de hipossegmentação ([vamosdormir queamamaijavem], cf. CUNHA, 2010; [araposa seaproximodo], cf. TENANI, 2008); e casos de hipersegmentação ([em quanto], MIRANDA et al, 2008; [is cola], Capristano, 2007).

Nossos informantes, adolescentes estudantes do Ensino Médio, já há muito inseridos em práticas de letramento, também apresentam hesitações e oscilações na segmentação da palavra gráfica. Contudo, os dados que encontramos opõem-

se, de certa forma, às pesquisas sobre escrita infantil ou de adultos em fase de alfabetização: aparentemente, os adolescentes hipersegmentam mais do que hipossegmentam.

Na fase de alfabetização, há uma tendência, bem documentada na literatura, à juntura de palavras, o que se justifica pelo *input* da escrita nessa fase – a fala, caracterizada como um contínuo sonoro. Nesta pesquisa defendemos que hipersegmentações são produto da apropriação da escrita, da percepção de que é preciso isolar algumas unidades no texto. Ao testar hipóteses para esse fim, a criança parece guiar-se por unidades prosódicas menores, como a sílaba e o pé métrico, ou mesmo por aquilo que Tenani (2011) chama de *informação letrada*, como a grafia de palavras funcionais.

Baseando-nos na premissa de que um adolescente que hipersegmenta já tem uma boa percepção de unidades linguísticas mais específicas, e, além disso, tem um conhecimento razoável das convenções ortográficas, bem como de regras referentes ao uso normativo da língua, propomos que as hipersegmentações sejam motivadas pela norma e orientadas pela língua. O fato de termos encontrado mais hipersegmentações que hipossegmentações em nossos dados parece indicar que, quanto mais escolarizado, mais o escrevente tende a separar, não a juntar, como acontece na escrita infantil. Disso, sugere-se que o movimento de apropriação da escrita pode apresentar diferentes *inputs* conforme o nível de escolaridade: em fase de alfabetização, crianças apoiam-se na fala – e logo pode-se perceber a interferência dos constituintes prosódicos na segmentação do texto; adolescentes poderiam apoiar-se na própria escrita em diálogo constante com unidades de sua língua. A norma, enquanto conjunto de orientações sobre o uso “correto” da língua, aprendida na escola, não atuaria na escrita de adolescentes de Ensino Médio meramente como um controlador, mas como base sobre a qual o estudante também se apoia para produzir a palavra gráfica. Se há ali segmentações não convencionais, isso é ilustrativo do próprio processo de aquisição da escrita, lugar de conflito entre a norma e a competência linguística.

Na apropriação da escrita acontece uma espécie de tomada de consciência da língua, em que se desenvolvem habilidades de reflexão metalinguística. Daí

afirmações como “eu não sei português”, que na verdade quer dizer “eu não domino a norma culta”. Para um escrevente de Ensino Médio, que já estudou os fonemas e morfemas da língua, bem como as relações sintagmáticas e paradigmáticas das palavras dentro de um contexto, a palavra gráfica torna-se objeto ainda mais complexo, posto que ele lida com muitas informações, oriundas tanto da norma quanto da língua. A palavra gráfica que produz pode, desse modo, ser indicativa dos conceitos com os quais esse escrevente trabalha, isto é, aquilo que para ele pode significar (parte de) o que seja uma palavra em sua língua.

Sendo assim, o estatuto de palavra subjacente às segmentações que encontramos em textos de escreventes experientes aparece refletido em marcações de limites alternativos que ora expressam coincidência com constituintes prosódicos (da sílaba à palavra fonológica), com unidades morfológicas (morfemas), com a própria palavra morfossintática, e ora correlacionam-se com a própria grafia de outra(s) unidade(s) gráfica(s) em potencial.

O texto organiza-se da seguinte forma: o capítulo 1 apresenta reflexão acerca de palavra e sua relação com a escrita. O capítulo 2 apresenta apontamentos sobre a natureza da escrita, seu lugar nos estudos linguísticos e o processo de aquisição dessa modalidade da língua. No capítulo 3, organizamos a pesquisa, delimitando seu objeto e objetivos bem como os pressupostos teóricos que guiam nossa reflexão e as hipóteses. Nesse capítulo também apresentamos a metodologia de pesquisa. No capítulo 4 está a análise dos dados e, por fim, no capítulo 5 tecemos algumas considerações gerais.

A PALAVRA

“As palavras são imagens das obras.
...das coisas nascem as palavras e não das palavras
as coisas” (Fernão de Oliveira, 1516, capítulo I).

De um modo geral, entende-se por palavra o item lexical da língua listado em dicionários, ao qual é/são atribuído(s) significado(s) e o qual segue devidamente registrado de acordo com as normas ortográficas vigentes. Nesse caso, palavra pode ser entendida como um artefato cultural e objeto de acordo tácito entre aqueles que a usam, podendo, como tal, ser considerada adequada ou inadequada, certa ou errada, conforme se (des)cumpra esse acordo.

Diante de uma palavra cuja definição desconhece, uma criança poderá perguntar-se: isso faz parte da minha língua? Se perguntar ao professor, certamente ele responderá indicando-lhe o significado ou sugerindo que o aluno a procure no dicionário. O critério de análise parece ser a inclusão no dicionário e a atribuição de um significado a essa unidade. Posto que o limite de uma palavra não é discutido em termos de norma, configura-se uma espécie de axioma, aceita-se que determinada unidade forma uma palavra da língua e que essa unidade expressa algum sentido de acordo com os usos possíveis dentro de um texto, além de apresentar função sintática específica em relação à construção da oração.

Em 2011 perguntei a meus alunos do primeiro ano do Ensino Médio “o que é palavra”. As definições concentraram-se nos seguintes aspectos: (palavra é) um conjunto de letras, uma unidade de sentido, representação (gráfica) da fala, um símbolo, uma forma de expressão/comunicação, uma ferramenta, um conjunto de sílabas, um código, uma unidade sintática, um objeto que define algo. Não há uniformidade na definição de palavra nessas repostas, que parecem indicar a natureza complexa de nosso objeto de análise. Algumas respostas levaram em

consideração mais de um aspecto. A maioria apontou apenas uma definição – talvez por não ter se envolvido com a atividade a ponto de anotar tudo o que pensa sobre palavra e, nesse sentido, selecionou o que julga mais importante ou simplesmente anotou a primeira definição que lhe ocorreu, o que não deixa de ser significativo. Todos esses dizeres, de certo modo, são construções que o estudante elabora a partir de sua “intuição” e, também, no decorrer da vida acadêmica.

Um professor de Educação Básica não dirá a seu aluno que *feira* é uma palavra porque apresenta relação de proeminência de acento entre duas sílabas, as quais juntas formam outra unidade maior chamada pé métrico, que, por sua vez, dará origem a uma palavra fonológica. Também parece difícil que um professor alfabetizador diga a seus alunos: *feira* é uma palavra porque apresenta um radical e uma vogal temática, e dela é possível formar *feiras* ou *festividade*. Porém, esse professor talvez até use a seguinte explicação: na frase *a feira estava muito divertida* nós temos quatro palavras. Se essa frase estiver escrita na lousa, a visualização dos espaços em branco certamente facilitará a identificação das quatro unidades por parte do aluno; oralmente, contudo, talvez ele encontre alguma dificuldade. Basílio (1995) afirma que a palavra é uma unidade facilmente identificável na escrita, mas de difícil definição quando se considera a fala.

O estudante ouve desde os anos iniciais afirmações que acabam por construir seu conceito de palavra: “essa palavra significa X”, “essa palavra não existe porque não está no dicionário”, “essa palavra tem x sílabas”, “essa palavra não tem acento¹”, “essa é uma única palavra” (em relação aos compostos). Acaba-se, com esses dizeres institucionalizados, por criar um confronto. O falante poderá (mesmo inconscientemente) duvidar do estatuto de palavra das preposições e das conjunções, por exemplo, às quais não se atribui um significado lexical mas relacional. Ele poderá estranhar o fato de uma determinada palavra ser bastante usada mas não estar listada no dicionário, questionando-se se ela

¹ Por acento aqui entenda-se “acentuação gráfica”. Ao trabalhar acentuação gráfica com alunos do primeiro ano, coloquei as palavras *laranja*, *pastel* e *árvore* no quadro, perguntando-lhes em qual havia acento. A resposta foi apenas em *árvore*. A noção de tonicidade não está, portanto, presente na frase “essa palavra não tem acento”.

existe (leia-se: é permitida). Ao aprender que algumas palavras não têm acento (gráfico), seu conhecimento internalizado de que as palavras expressam relação de proeminência acentual, ou seja, estruturam-se prosodicamente, poderá confundi-lo.

Um aluno sabe – no sentido de ser intuitivamente capaz de julgar – que *cachorro-quente* nomeia algo e, como tal, pode ser considerado uma palavra; mas também sabe – intuitivamente – que ali estão presentes duas palavras fonológicas (portadoras de acento), e isso poderá gerar oscilações em sua definição particular do que seja uma palavra, do mesmo modo que a relação entre determinante e substantivo, como em *couve-flor*, poderá fazê-lo pensar em duas palavras em vez de uma. Peter (2003) chama a atenção para o fato de que, intuitivamente, um falante sabe que uma determinada unidade é uma palavra de sua língua, embora a caracterização desse objeto pela ciência revele certa complexidade.

Talvez seja interessante reformular a pergunta que abre este capítulo e pensar *o que um falante nativo entende por palavra de sua língua*. E aqui entra em discussão a competência linguística e a reflexão metalinguística: a percepção de um falante do que seja uma palavra coincide com a noção de palavra que de fato subjaz sua performance linguística?

A natureza do estímulo para o aprendizado de uma língua é auditiva. Somos, inicialmente, somente ouvintes e falantes de nossa língua mãe. Ao ouvir, segmentamos a cadeia sonora da fala em unidades não físicas, como fonemas, palavras, orações; e essas unidades não físicas constituem nosso conhecimento linguístico. Em testes de percepção que solicitam contagem de palavras em uma dada sequência, poucos se equivocam, conforme muitos estudos já mostraram. O mesmo parece acontecer com o número de sílabas de uma palavra (cf. Liberman *et al*, 1974; Freitas, 2004; Morais, 2004): quando solicitamos a alguém que fale mais devagar, em geral ele divide a palavra em sílabas.

Quando somos alfabetizados, o estímulo passa a ser também visual. Há um conjunto de signos que deve ser agrupado entre espaços em branco, como uma unidade no texto. Aquilo que está entre esses brancos é uma palavra. No entanto, no processo de aquisição da língua escrita, a distribuição desses espaços não é

automática. Muitos pesquisadores, na linha dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1991), afirmam que inicialmente a escrita baseia-se na fala, daí a ausência de espaços em textos de crianças em fase inicial de alfabetização.

Na fala, geralmente não há pausas entre as palavras; pelo contrário, são muito comuns casos de junções entre fronteiras vocabulares, como em [bluzazul], para *blusa azul*. Aprender a escrever parece envolver, portanto, o aprendizado da segmentação da fala em unidades menores. Então é preciso perguntar: o que serve de *input* para essa segmentação?

Aparentemente, estamos diante de uma tautologia: a escrita ensina a escrever. Quando nos tornamos leitores/escritores de nossa língua, passamos a trabalhar com o estímulo visual. Zorzi (1998) afirma que a segmentação correta de uma palavra se dá em fase posterior à construção da noção de letra e seu valor, das noções de ordem, direção e linearidade da escrita, e também é posterior ao aprendizado do desenho (grafia) de cada letra. A noção de palavra escrita poderia, então, estar alicerçada sobre conceitos construídos no decorrer da alfabetização².

De acordo com perspectivas construtivistas de aprendizagem, a criança opera com estímulos sobre os quais constrói hipóteses, ou seja, o aprendizado se dá de dentro para fora, de modo contínuo, e a construção do conhecimento se dá baseado em características da própria escrita. A escrita pode, portanto, desvincular-se da fala, e apoiar-se em si mesma. Assim, o estímulo para a segmentação de um texto em palavras poderia ser, por exemplo, a palavra lida no livro ou na lousa, a correção feita pela professora, etc.

Oliveira (2005) questiona essa concepção de escrita a partir do seguinte texto:

Ozologicu
onti nos foi no zologicu
ageti fomus de onibus ispeciau
vimus muintos bixos o maior era os elefati
(Bruna, 6 anos - Escola do SESIMINAS, Bairro Palmital, BH/MG)

(OLIVEIRA, 2005, p.3)

² Em inglês *literacy* se refere tanto à aprendizagem da escrita quanto à capacidade de lidar com ela. Em português, esse termo traduz-se como *alfabetização*, que parece ter mais a ver com aquilo que as crianças aprendem na escola, e não com sua capacidade de lidar com textos, como no inglês (cf. SOARES, 2004).

O autor pergunta:

se é verdade que o processo de aprendizado da escrita se dá apenas na interação do aprendiz com a escrita, de onde foi que o aprendiz retirou esta escrita? Certamente a forma 'ispeciau' não apareceu em nenhum texto usado na escola (cartilha, trecho de jornal ou revista). Então, de onde foi que o aprendiz retirou esta grafia? (OLIVEIRA, 2005, p.8)

Para ele, é preciso considerar que o contato do aprendiz com a escrita é, sim, intermediado pela fala. Contudo, ressalta que *nem tudo aquilo que se escreve pode ser atribuído à oralidade* (id.ib., p.11). A palavra *ageti*, por exemplo, não apresenta a letra que corresponde ao som nasal. Podemos citar, também, o caso das oclusivas palatais: as letras *t* e *d* representam tanto [t,d], em *taco* e *dado*, como [t^h, d^h], em *tia* e *dia*.

Parece haver aí indícios para se pensar a escrita como produto de um conhecimento internalizado. É preciso pensar a palavra gráfica, então, como possibilidade de materialização de unidades linguísticas abstratas. E o que é uma palavra para a ciência linguística?

Nas palavras de Quadros & Schwindt (2008), *a palavra apresenta-se como domínio de convergência entre os diversos componentes da gramática*³. Na palavra podemos observar fenômenos linguísticos próprios da fonologia, da morfologia, da sintaxe de uma língua. Em português, por exemplo, a palavra pode sofrer: apócope (*árvore* > *arve*), apagamento de segmentos (*cantar* > *cantá*), inversão de segmentos (*capacete* > [kasapete]); acréscimo de material linguístico significativo (*legal* > *ilegal*), acréscimo de material linguístico com função estrutural (*gás* > *gasômetro*), acréscimo de material linguístico categorizador (*jornal* > *jornalista*, *favor* > *favorável*, *flor* > *florzinha*); marcas de natureza contextual (*menino* > *dois meninos*); alterações de ordem semântica (*o caixa*, *a caixa*), etc.

Cientificamente, por não fazer parte do conjunto de termos específicos de uma determinada área da Linguística, a palavra *palavra* suscita indeterminação de seu uso em estudos da linguagem, uma vez que não expressa por si só o que seja *palavra* para aqueles interessados na fonologia, na sintaxe ou na morfologia das línguas. Sendo assim, a delimitação de seu entendimento pode esbarrar em

³ Conforme Nespôr & Vogel (1986).

fronteiras completamente distintas conforme se fale de cada componente da gramática.

Para um fonólogo, *palavra* pode ser entendida como um conjunto de fonemas organizados em sílabas e portador de relações de proeminência acentual. Trata-se de um constituinte prosódico (Nespor & Vogel, 1986) – elemento da fonologia da língua caracterizado por relações do tipo dominante/dominado – em que material fonológico e morfológico interagem (cf. Bisol, 2001, p.233). Para um sintaticista, é possível que *palavra* seja a unidade mínima de uma árvore sintática que pode expressar relações com outras palavras do sintagma. Para um morfólogo, *palavra* pode ser entendida como um conjunto de morfemas associados, ou como unidade lexical abstrata que prevê variações a partir do acréscimo de outras informações possíveis, sejam elas lexicais (portadoras de sentido) ou gramaticais (que expressem funções sintáticas).

Ao escrever, segmentamos o texto em unidades, isto é, em palavras. Em geral, essas unidades correspondem a uma posição sintática, a uma unidade morfológica simples ou complexa, a uma unidade portadora de acento. Entretanto, pode não haver coincidência nas fronteiras dessas unidades: *beija-flor* é uma única palavra morfológica complexa, apresentando dois radicais, e pode ser o núcleo de um sujeito na oração, sendo, além disso, uma palavra dicionarizada da língua portuguesa; porém, fonologicamente, apresenta dois acentos primários, formando duas palavras fonológicas.

ESQUEMA 1 – FRONTEIRAS DE PALAVRA

Beija-flor

| | |
|-------------------------|---------------------------------|
| Palavra morfossintática | /ɔ̃ ʎ ɛr ˈC ɔ̃ + ʃ ˙ ɓ ɔ̃ / |
| Palavra morfológica | /ɔ̃ ʎ ɛr ˈC ɔ̃ / + / ʃ ˙ ɓ ɔ̃ / |
| Palavra fonológica 1 | /ɔ̃ ʎ ɛr . ˈC ɔ̃ / |
| Palavra fonológica 2 | / ʃ ˙ ɓ ɔ̃ / |
| Palavra gráfica | beija-flor |

Nesses casos, instaura-se uma espécie de conflito entre a palavra escrita, a palavra morfossintática, a palavra morfológica, a palavra fonológica. A atribuição dos espaços em branco em um texto pode ter origem nesse diálogo entre as diferentes definições de palavra: a escrita pode materializar-se de forma alternativa, apresentando segmentações não convencionais que, para além de erros ortográficos, podem ser indicativas de que, ao escrever, o falante lança mão de seu conhecimento internalizado para determinar a dimensão da palavra gráfica.

[...]a palavra escrita não é uma noção de fácil aquisição e, possivelmente, os limites do que seja palavra para o falante não coincidem, em muitos casos, com os limites da palavra escrita. (TENANI, 2008, p.233)

Neste trabalho, buscamos pensar o conceito de palavra investigando-o a partir da língua escrita, a qual, aparentemente, apresenta a definição mais “concreta” do que seja uma palavra: é tudo aquilo que está entre dois espaços em branco. Nossas questões, a partir dessa noção, são duas: a primeira diz respeito àquilo que está por trás dessa distribuição dos brancos, isto é, qual é o conhecimento com o qual o escrevente opera; a segunda centra-se na observação de que a segmentação do texto produz, por sua vez, estímulo visual que certamente não pode ser ignorado na definição de palavra. Dito de outro modo, pretendemos refletir sobre a palavra escrita como produto de um conhecimento internalizado e, também, como *input* para a construção desse mesmo conhecimento. Para tanto, focaremos nossa análise em segmentações alternativas, como *concerteza* e *com petência*, em que a distribuição dos espaços em branco se dá em desconformidade com a norma, expressando, possivelmente, a relação conflituosa – entre norma, fala e língua – presente na determinação do conceito de palavra.

A ESCRITA

2.1 O Lugar da Escrita nos Estudos Linguísticos

A linguagem humana pode ser observada e estudada, principalmente, como o resultado de dois fatores: o biológico, já que relacionada à capacidade inata do homem, a seu potencial cognitivo⁴; e o social, uma vez que se trata de produto cultural das sociedades humanas. Construimos nossa sociedade a partir da comunicação, assentada em trocas cuja moeda valiosa é justamente a linguagem (a fala e a escrita são os meios que garantem essa interação).

Há mais ou menos seis mil anos o homem faz uso da escrita (como prática sistematizada de comunicação) para perpetuar suas experiências. A história da escrita fundamenta-se na representação, inicialmente de conceitos e ideias e posteriormente dos sons da fala⁵.

Da escrita cuneiforme dos mesopotâmicos à escrita pictórica ou hieroglífica, temos a associação de um signo a uma ideia – a *escrita ideográfica*, ainda hoje utilizada em alguns países, como a China e o Japão. Os sistemas gráficos baseados na *representação da fala* são muito mais recentes, e manifestam uma necessidade de economia: um conceito, uma ideia, uma palavra podem desmembrar-se em unidades sonoras recorrentes em outras palavras, o que reduz consideravelmente o número de símbolos a ser utilizado na escrita.

A princípio, os símbolos representavam sílabas – *silabários* –, depois os fenícios criaram um conjunto de vinte e dois caracteres que representavam as consoantes, mais tarde adaptado pelos gregos, que introduziram as vogais, e

⁴ Por suas qualidades de repetição, reformulação e permanência, a linguagem humana se caracteriza como especializada, em comparação à linguagem de outros animais.

⁵ Capovilla & Capovilla (2000) apresentam um paralelo entre a história do desenvolvimento da linguagem escrita pela humanidade e o processo de alfabetização: as crianças passariam pelas mesmas fases – logográfica, alfabética e ortográfica.

reformulado pelos romanos, surgindo então o sistema alfabético greco-romano. A história da escrita move-se, portanto, de um sistema calcado no plano do conteúdo (escrita ideográfica) para um sistema apoiado no plano da expressão (escrita silábica ou alfabética).

Inicialmente, a escrita alfabética apoiou-se na fala, mas naturalmente elas foram se afastando:

A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas. Quando a motivação vai deixando de existir, o que resulta é um misto de relações imotivadas e arbitrárias. (KATO, 1986, p.19)

Assim, a escrita é regulada por convenções: determinados símbolos representam determinados sons (e é a letra escolhida para representar tanto o fonema [e], como em *elefante*, quanto o fonema [ɛ̃], como em *ela*); determinadas palavras complexas são escritas com hífen (*sexta-feira*), outras sem (*girassol*); algumas letras não passam de herança etimológica, e não representam nenhum fonema (*hoje*); algumas letras representam fonemas distintos conforme o contexto (*cenoura*, *canário*).

Escrever não é, portanto, registrar a fala – ademais dos sons, palavras, frases e até mesmo construções textuais também apresentam especificidades em relação à escrita sem correspondentes na fala. O conhecimento da escrita orienta-se pela norma, e o escrevente proficiente seria aquele que domina as correlações entre sons e letras e, mais que isso, sabe distribuir os espaços em branco entre as palavras, as quais é orientado pela professora a consultar no dicionário (ou seja, a palavra ortográfica segue uma “regulamentação”).

Usamos aqui o termo *escrevente* para demarcar uma diferença: escrevente é aquele que escreve no sentido de elaborar graficamente a linguagem, desconsiderando-se aqui sua competência textual – que leva em consideração a capacidade de operar com noções como coesão, coerência e estruturas textuais típicas de cada gênero – em que se caracteriza como *autor*.

Aprende-se escrever, em geral, na escola. As gramáticas escolares, desde Fernão de Oliveira até muito pouco tempo, anunciavam sua intenção de auxiliar na *arte de bem falar e escrever*, fixando, para tanto, regras normativas de uso da

língua, que exigiam do aluno um trabalho basicamente memorístico. Portanto, a escrita, entendida como convenção social, não despertou interesse da Linguística, desde Saussure, no início do século XX, preocupada com a descrição da língua enquanto sistema abstrato de conhecimento.

Desde que a Linguística tornou-se uma ciência, definindo objeto de análise não “mensurável” por outras ciências, a escrita deixou de ser ponto de partida para análise das línguas, e a fala passou a ser apenas uma porta de acesso àquilo que de fato é relevante pesquisar, a língua.

Saussure (1916), ao diferenciar *langue* e *parole*, estabeleceu como objeto dos estudos linguísticos a primeira, entendida como sistema abstrato de regras socialmente herdado e regulador da *parole*. A *parole* (individual) serve de ponto de partida para se analisar o que é comum a uma mesma comunidade, ou seja, a estrutura, o sistema de equivalências (paradigmático) e de oposições (sintagmático) que regulam o uso da língua. Ao estudar a língua, um linguista deve observar a estrutura dessa língua a fim de verificar o que tem valor no sistema, em oposição a outros elementos desse sistema.

Para o mestre genebrino, aprender uma língua é como aprender a jogar xadrez: aprendem-se as regras do jogo (*langue*) e, depois, aprende-se a usá-las para efetivamente jogar (*parole*).

A relação entre aquilo que é conhecimento abstrato e aquilo que se produz a partir desse conhecimento acabou por edificar as bases da linguística moderna e a construção de modelos teóricos muito mais preocupados com a língua, com a competência linguística. Nesse sentido, a contribuição de Noam Chomsky foi essencial no percurso dos estudos sobre a língua. Sua teoria, baseada no inatismo, deu à linguagem fundamentação biológica. A questão que orienta sua reflexão é “o que faz com que um falante produza e interprete sentenças de sua língua sem que seja necessário tê-lo feito antes?”. A resposta que encontrou tangencia aquela de Saussure: a língua é constituída de um conjunto organizado; no caso de Saussure, de oposições; no caso de Chomsky, de regras, princípios e parâmetros, dependendo do modelo.

O gerativismo, conforme ficou conhecido o modelo teórico de Chomsky, definiu inicialmente a língua como um conjunto de regras ou de princípios e parâmetros associados à capacidade inata do homem de adquirir linguagem especializada. A Gramática Universal (GU), entendida como herança genética, alavanca a aquisição da linguagem, como uma pré-disposição biológica. Um conjunto de universais linguísticos orienta a formação das línguas específicas, que se diferem especialmente quanto à organização desses universais.

De acordo com esse modelo teórico, a língua passa a ser definida como *competência linguística*, aquilo que o indivíduo sabe e que lhe permite reconhecer sentenças gramaticais e agramaticais em sua língua. A fala está associada à *performance*, ao uso efetivo da competência, e não é de interesse do linguista, uma vez que o método de análise é o hipotético-dedutivo: a partir de uma arquitetura de gramática pré-definida, busca-se mostrar a ordenação de regras num sistema que é capaz de gerar x a partir de y ; usando terminologia apropriada para o modelo, que é capaz de a partir de um dado *input* produzir determinado *output*.

A fala, como se pode observar, torna-se objeto de observação secundária dentro dos estudos linguísticos, ganhando certo destaque mais tarde, com a Sociolinguística (Labov, Herzog e Weinreich, 1968), modelo teórico-metodológico que define língua como um sistema heterogêneo, resultado da correlação sistemática entre aspectos sociais e estruturais. Nessa perspectiva, descrever um determinado sistema linguístico implica descrever sua variação. Para tanto, sociolinguistas operam com números e tratamento estatístico dos dados de fala coletados em uma comunidade específica, cujos aspectos sociais devem ser especificados, alguns quantificados (como idade, sexo, escolaridade dos informantes). Os dados de fala são o ponto de partida de investigação. No Brasil, os pesquisadores costumam investigar o uso de um fenômeno em uma comunidade utilizando a metodologia variacionista, mas também se preocupam em analisar o dado linguístico como produto de regras/restrições próprias da língua enquanto sistema abstrato.

O foco dos estudos linguísticos é a língua, e não a fala; muito menos a escrita. Mesmo numa perspectiva funcionalista, que observa o valor da língua em contextos de uso real, os dados da fala são avaliados em relação à competência comunicativa do falante, que orienta e explica seus padrões de atuação em situações naturais de uso (cf. Dik, 1981).

A escrita – tão vinculada à norma, à gramática no sentido mais tradicional do termo –, desde os estudos comparatistas dos séculos XVII e XVIII, manteve-se fora dos estudos sobre o funcionamento da linguagem. De certa forma, incluí-la como objeto de investigação numa ciência que busca essencialmente explicar o conhecimento internalizado da linguagem é que poderia soar incoerente.

Destarte, parece haver uma relação de primazia entre língua, fala e escrita, em termos de interesse de investigação acadêmica. A língua entendida como um sistema abstrato próprio da competência humana nunca deixou de ser o objeto de análise dos estudos da linguagem. A fala passou a ser avaliada como dado, não como objeto de análise; subsídio para o estudo da gramática. A escrita, por sua vez, até o início da década de 80, não despertava o interesse dos pesquisadores, e o trecho abaixo esclarece a exclusão:

“Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status *primário*. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.”
(BIBER, 1988, p.8)

A partir do final do século passado, a escrita passa a ser investigada em sua relação com a competência internalizada do falante, o qual, como escrevente, também operaria com mecanismos abstratos na elaboração de textos verbais escritos. Entretanto, embora linguistas se debrucem, há mais de trinta anos, sobre a discussão em torno da psicogênese da escrita, trabalhos focados na relação entre escrita e competência linguística ainda são escassos. A grande maioria deles enfoca o papel da consciência metafonológica na aquisição da escrita: o contato com o código escrito promove a percepção de unidades linguísticas não

perceptíveis na fala, como sílabas e fonemas; a consciência destas unidades favorece o processo de aprendizagem.

Para Tróia (2006), a codificação fonológica é facilitada pelo conhecimento grafofonêmico e pela consciência fonológica: o processamento fonológico da língua se dá de forma automática (realizamos operações cognitivas com base na estrutura fonológica da nossa língua para reconhecer, compreender, armazenar, recuperar e produzir códigos linguísticos). O falante de uma língua gradualmente desenvolve a habilidade de manipular esse tipo de informação.

...both graphophonemic knowledge and phonological awareness make substantial and unique contributions to growth in reading and spelling skills, especially word recognition. [...] working memory and lexical retrieval also appear to play a prominent role in the development of proficient reading and spelling. As a children read or spell a word, they retrieve orthographic and phonological information about the word from the lexicon and hold this information in working memory as they map the constituent sounds to their corresponding letters. (TROIA, 2006, p.272)

Maluf *et al* (2006) coletaram dados sobre o tipo de habilidades metalinguísticas que aparecem em estudos de aquisição da escrita no Brasil, publicados entre 1987 e 2004. Constataram que a maioria dos pesquisadores avalia o papel da consciência fonológica na aquisição da escrita, alguns poucos analisam o papel da sintaxe e outros o papel da morfologia. Além disso, observaram que houve um aumento vertiginoso dos trabalhos sobre aquisição da escrita e reflexão metalinguística a partir do final do século XX, início do XXI.

Observar a sistematização da gramática na escrita e/ou o papel da escrita na aquisição da língua pela criança é tarefa que ainda carece de estudos, especialmente em relação a constituintes linguísticos. Alguns trabalhos buscam explicar segmentações não convencionais pela ação dos constituintes prosódicos; contudo, poucos fazem referência à morfologia e à sintaxe ou, ainda, à relação entre todos os componentes da gramática.

Em São Paulo, há um grupo⁶ que busca, por meio de uma análise linguístico-discursiva, verificar as inter-relações entre língua, fala e escrita. O grupo enfoca a aquisição da linguagem e propõe-se fornecer subsídios teóricos para a ação de pedagogos, alfabetizadores e fonoaudiólogos. Alguns pesquisadores vinculados ao projeto, mestrandos, doutorandos, alunos de graduação, segmentam o projeto em análises de diversos fenômenos a ele relacionados: veja-se Pontes (2001), Romanatto (2011), Fusca (2011), Passos (2011), Reis (2011), Campos (2010), Vieira (2009), Serra (2007), de Paula (2007), etc.

No Rio Grande do Sul, vêm se destacando os trabalhos produzidos na Universidade Federal de Pelotas, especialmente aqueles sob orientação de Ana Ruth Moresco Miranda, (Cunha, 2005, 2010; Rombaldi, 2011, entre outros).

Desde um ponto de vista fonológico, há inúmeros trabalhos que exploram a relação entre letra e fonema – Cagliari (1989); Cabral (1995); Aguilera (1997). Também há trabalhos que discutem o papel das unidades prosódicas no processo de aquisição da língua escrita: Abaurre (1991, 2010), Matzenauer & Miranda (2010), que avaliam o papel da sílaba; Capristano (2004, 2005) e Cunha (2005), que propõem discussão sobre a interferência de categorias prosódicas maiores, como grupo clítico, frase entoacional, etc.

Embora ainda escassos, alguns trabalhos de pesquisadores brasileiros buscam observar o papel do componente morfológico na escrita:

Na língua portuguesa, pelo fato de algumas letras possuírem sonoridade muito parecida, diversas vezes é necessário que se recorra às regras gramaticais que possam orientar na escolha da letra correta. É esses casos que a morfologia se insere como um recurso influente na decisão ortográfica. (HAGEN, MIRANDA & MOTA, 2010, p.137)

Mota & Silva (2007) apresentam um estudo exploratório sobre a consciência morfológica e o desenvolvimento ortográfico. Cardoso *et al* (2010) avaliam o papel da morfologia derivacional no desempenho da escrita de crianças da 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Duarte (2010) foca a flexão verbal em

⁶ Fazem parte do grupo: Lourenço Chacon, Luciani Tenani e Cristiane Capristano, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

textos de alunos do Ensino Fundamental. Guimarães (2011) busca explicar segmentações alternativas a partir da consciência morfofossintática de alunos do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Hagen, Miranda & Mota (2010) organizaram um artigo com o objetivo de revisar a produção científica nacional e internacional indexada no Scielo, Pepsic e no periódico Capes (Web of science, Psychinfo e Eric), entre 1999 e 2009, sobre a relação entre consciência morfológica e alfabetização. Foram selecionados 76 artigos, e a tabela abaixo os organiza por faixa etária examinada:

TABELA 1: Frequência de ocorrência de artigos publicados por faixa etária

| Faixa etária | Número e artigos publicados |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| Pré-escolar/infância/escolar (5 anos) | 2 |
| Segunda infância (7 a 11 anos) | 25 |
| Adolescência (11 a 13 anos) | 23 |
| Infância/adolescência | 3 |
| Adolescência | 2 |
| Adulto | 6 |
| Sem especificação de faixa | 1 |

(HAGEN, MIRANDA & MOTA, 2010, p.141)

A maioria dos trabalhos foi produzido nos EUA, 35⁷. O Brasil aparece em segundo lugar, com apenas 8 trabalhos. Do total, 46 foram produzidos entre 2006 e 2008, ou seja, há muito pouco tempo os pesquisadores vêm se debruçando sobre a relação entre a escrita e a morfologia.

As autoras apontam duas tendências nos estudos da morfologia em relação à escrita:

⁷ “essa língua possui várias palavras irregulares e uma ortografia que apresenta dificuldades para o aprendiz. Muitas das irregularidades encontradas no inglês podem ser explicadas pela estrutura morfológica das palavras (CHOMSKY & HALLE, 1968; STERLING, 1991).” (HAGEN, MIRANDA & MOTA, 2010, p.144)

O primeiro defende que a consciência morfológica se inicia cedo, nos primeiros anos escolares (MAREC-BRETON & GOMBERT, 2004). De acordo com o segundo grupo, a consciência morfológica é uma aquisição tardia, que ocorre depois da consolidação do princípio alfabético (NUNES & BRYANT, 2006; NAGY, BERNINGER & ABBOT, 2006).

Uma vez que a maioria dos estudos publicados investiga uma faixa etária que vai dos 7 aos 13 anos, as autoras concluem que poderia haver uma certa predileção pela segunda corrente teórica. Essa visão apoia-se, entre outros, no trabalho de Carlisle (1996), que avaliou o desempenho de escrita e leitura de crianças de 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, constatando que há coincidência entre a escolaridade e a precisão do uso de morfemas derivacionais e flexionais.

Conforme se pode observar, trabalhos sobre a relação entre escrita e competência linguística se proliferam neste início de século XXI. O assunto ganha a atenção de pesquisadores interessados, em sua maioria, em entender a aquisição da escrita, de forma mais específica, e a psicogênese da escrita, de menor interesse aos pesquisadores. Todos esses trabalhos partem de estudos basilares – como Kato (1986, 2001), Ferreiro & Teberosky (1991), Koch (1992), os primeiros a sistematizar um olhar sobre a escrita para além de seu desenvolvimento histórico, dentro das ciências da cognição.

2.2 A Natureza da Escrita

Olson (1997) afirma que a escrita é uma criação humana, enquanto a linguagem oral é natural. As primeiras manifestações humanas nesse sentido baseavam-se na representação de imagens. Em cavernas de todo o mundo pode-se observar a expressão escrita dos povos da antiguidade, um sistema pictográfico de registro de atividades diárias que não apresenta ligação com a fala – muito menos com a língua, no sentido de não dispor, por exemplo, da concatenação entre elementos de forma organizada, sequencial, estrutural. Trata-se de uma elaboração pictográfica rudimentar que materializa situações, não palavras.

Por volta de 3.100a.C. (cf. Kato 1986) aparecem os primeiros conjuntos gráficos que convencionalizam os pictogramas. Inicialmente, as inscrições estavam limitadas ao contexto administrativo, que só empregava um vocabulário gráfico restrito (cf. SAMPSON, 1986, p.49). No sistema ideográfico, os ícones dão lugar aos símbolos, como na escrita cuneiforme dos sumérios.

FIGURA 1: Evolução dos símbolos da escrita cuneiforme

Cuneiform

| | 3000 B.C. I | 2800 B.C. II | 2500 B.C. III | 1800 B.C. IV | 600 B.C. V | |
|---|----------------|-----------------|------------------|-----------------|---------------|-------|
| 1 | | | | | | an |
| 2 | | | | | | ki |
| 3 | | | | | | lu |
| 4 | | | | | | sal |
| 5 | | | | | | kur |
| 6 | | | | | | geme |
| 7 | | | | | | sag |
| 8 | | | | | | ka |
| 9 | | | | | | ninda |

A partir dessa convenção de uso dos símbolos, que começam a se repetir em diferentes textos, a escrita passa a apresentar um caráter de permanência, exigindo-se do homem um trabalho memorístico. Daí, para alguns, a escrita estar associada ao surgimento do pensamento silogístico (cf. GOODY e WATT, 1968), à “elevação da consciência” (cf. ONG, 1982). Outros são contrários a esse vínculo causal direto entre a escrita e o pensamento:

Na verdade, a evidência disponível aponta na direção contrária. Autores recentes mostram que os processos cognitivos, que muitos acreditam depender da escrita, como a memorização, a reflexão e a composição de textos (Carruthers, 1990) – ou o pensamento científico (Lloyd, 1990) –, foram, na verdade, inventados para o discurso oral. (OLSON, 1997, p.33)

Discute-se o papel da escrita para a cognição, mas, aparentemente, há consenso em aceitar o inverso, o papel da cognição no desenvolvimento da escrita, tanto numa perspectiva histórica quanto individual, de alfabetização. Talvez a primeira referência a essa relação possa ser feita analisando-se o sistema logográfico-silábico: os ideogramas, ou logogramas, já teriam estatuto linguístico de palavra (cf. Kato, 1986, p.14), mas a intenção de registro dessa unidade linguística fica mais evidente a partir do *rébus*⁸: os sumérios e os antigos egípcios tiveram a ideia de usar um pictograma designando não o objeto por ele diretamente representado, mas um outro objeto cujo nome lhe era foneticamente semelhante. Nesse sistema fonográfico, uma palavra era representada por dois ou mais símbolos, levando-se em consideração os sons e não o sentido. Por exemplo, o desenho de um gato (*chat*) e de um pote (*pot*) nada têm a ver com um felino e com um recipiente, mas com o “*chat+pot*” = “*chapeau*” (chapéu).

Sampson (1996) justifica esse afastamento entre a imagem do objeto e sua representação pela necessidade de se referenciar palavras abstratas na escrita. Muitos símbolos passam a ser utilizados, por aproximação analógica, para representar palavras distintas: *o grafe utilizado para /ti/ “flecha” também passou a ser empregado para a palavra /til/ “vida”, de pronúncia aproximada e cuja representação pictórica era difícil* (Sampson, 1996, p.55).

O uso de associações fonéticas deu origem ao sistema silábico dos fenícios. Nesse sistema, a relação entre fala e escrita fica evidente: uma palavra é constituída por unidades menores, que se repetem em outras palavras – as sílabas. Daí a afirmação de Aristóteles, em *De Interpretatione* (apud OLSON, 1997): *As palavras escritas são signos das palavras faladas*. Assim, a escrita

⁸ Jogo que consiste em representar palavras ou frases por meio de desenhos ou sinais cujo nome apresenta analogia com o que se quer dar a entender.

afirma, com os silabários, sua relação com a fala. Tal concepção, tradicionalmente difundida, encontra um paradoxo quando a escrita passa a registrar espaços em branco entre as palavras: é preciso separar o que na fala não é separado. Surge então um conflito entre diferentes saberes – um que define palavra como representação da fala (no sentido de representação fonética de suas sílabas) e outro que a define como uma unidade entre espaços em branco.

Contudo, com os silabários, a escrita também passa a representar conceitos de ordem da competência linguística. A intuição de que uma palavra é composta por sílabas parece ser bastante primária no conhecimento linguístico, muito provavelmente por fazer parte daquilo que Chomsky chamou de Gramática Universal. Toda língua apresenta a unidade sílaba como um de seus constituintes basilares. Esse conhecimento torna-se perceptível na fase silábica (Ferreiro & Teberosky, 1991), quando a criança segmenta seu texto em sílabas. Morais (2004), a partir do resultado de tarefa que media habilidades de reflexão fonológica por meio da segmentação das palavras em sílabas, e levando em consideração as fases de aquisição propostas por Ferreiro & Teberosky (1991)⁹, constatou que 84% das respostas estavam corretas, sendo que entre os alfabetizados a porcentagem de correção foi de 100%.

Nessa perspectiva, a escrita deve ser pensada também em sua relação com a linguagem enquanto herança genética. Ela apresenta marcas que identificam categorias gramaticais abstratas, constitutivas do conhecimento linguístico humano. Escrever, portanto, não é apenas materializar a fala por meio de um código; na constituição da escrita, em sua própria história, pode-se observar o papel atuante da língua.

O sistema alfabético criado pelos gregos com base nos silabários fenícios nos mostra que a escrita não é apenas o registro da fala. As diferenças dialetais e variações estilísticas, conforme Kato (1986, p.17), impediram a natureza estritamente fonética desse sistema de escrita. A autora acrescenta outras motivações: a fonêmica, a lexical e a diacrônica.

⁹ Pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética.

Fonêmica porque, a fim de garantir seu caráter mais geral dentro da comunidade, a escrita tende a eliminar diferenças contextuais ou dialetais (cf. CAGLIARI, 1989), como em *cama* e *casa* (cuja nasalidade da vogal não encontra correspondência na escrita), como em *tia* e *dia* (em que não se observa a palatalização das oclusivas, fenômeno comum em dialetos do sul do Brasil).

Lexical porque, por exemplo, no português atual, existem várias letras que podem representar um mesmo fonema, e a escrita de palavras cognatas se orienta, na derivação, pela grafia dos fonemas da palavra primitiva, como em *médico*, *medicina*, *medicinal*. Kato (1986, p.18) afirma: *Medic seria a forma ortográfica desse radical e teria praticamente o estatuto de um ideograma na leitura.*

E diacrônica porque algumas palavras mantêm em sua escrita marcas de sua origem, como a palavra *homem*, cuja letra *h* não registra nenhum som.

Uma observação interessante é feita por Olson (1997). Esse autor afirma que a crença de que a escrita passou por uma *evolução*, indo de um sistema pictórico para um sistema alfabético, é falsa e historicamente se relaciona à ideia de Rousseau de que povos selvagens escreviam desenhando objetos, povos bárbaros usavam signos representando palavras e povos civilizados escreviam por meio de alfabeto.

A relação entre fala e escrita pode ser exatamente o contrário do que se supôs tradicionalmente. Rever nossa ideia sobre a relação entre fala e escrita dá exatamente a pista que precisamos para abordar de modo diferente a relação entre a escrita e a cognição. (OLSON, 1997, P. 81)

O autor entende que os sistemas de escrita foram criados para materializar ideias, não a fala, e acabaram por *proporcionar os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário* (op. cit., p. 84). Para ele, a consciência da estrutura linguística é produto do sistema de escrita, e não uma pré-condição para seu desenvolvimento. E justifica:

[...] não cabe explicar a evolução da escrita como uma tentativa de representar estruturas linguísticas tais como frases, palavras, fonemas,

pela simples razão de que aqueles que ainda não dominam a escrita não dispõem desses conceitos. (OLSON, 1997, P. 84)

Assim, a reflexão metalinguística seria construída a partir dos sistemas de escrita, construídos para serem *lidos*. Talvez aí esteja a fundamentação da afirmação de que *a escrita é anterior à fala* (cf. Derrida, 1976, apud Olson, 1987, p.84).

Kato (1986) também chama a atenção para o fato de que a escrita alfabética permitiu ao homem operar conscientemente seu conhecimento fonológico, uma vez que se baseia na relação entre letra e som, geralmente de uma para um.

Desse modo, a noção de palavra seria construída na leitura, o que a classificaria, primeiro, como um signo entre dois espaços em branco, e também como uma unidade dentro de um conjunto relacional maior (frase) e uma unidade composta de unidades menores (letras).

Alguns trabalhos de aquisição afirmam que a escrita seria propiciadora da aquisição da linguagem pelo falante, uma vez que segmentaria unidades linguísticas não observáveis na fala.

[...] a notação escrita e a distribuição gráfica da escrita no papel teriam um papel fundamental no desenvolvimento daquelas representações que envolvem uma reflexão metafonológica, já que a materialidade da escrita permitiria ao sujeito tratar como unidades discretas as partes da língua oral (palavras, fonemas, por exemplo), que não têm limites ou identidade naturalmente observáveis nas emissões da fala. (MORAIS, 2004, p.177)

Ao deparar-se com a palavra gráfica, o leitor observaria a distribuição dos espaços em branco, construindo hipóteses sobre aquilo que pode/deve ser separado/juntado e que, de certa forma, corresponderia a unidades abstratas de sua língua. A identificação dos clíticos como uma palavra, independente na escrita, talvez seja um exemplo de conhecimento internalizado despertado pela escrita.

Tal concepção vai na contramão daquilo defendido pela linguística moderna. Conforme vimos na seção anterior, a escrita tangenciou a discussão sobre os fenômenos linguísticos, cujo foco era a *langue*, a competência linguística

ou as variações possíveis dentro de um sistema complexo. A fala, observada como uso da *langue* em situação real, se referia à performance linguística do indivíduo – e a linguística moderna não se interessa pelo uso individual da língua, mas por descrever o funcionamento do sistema de modo mais geral. Para Saussure, por exemplo, a fala materializa a língua; e a escrita apoia-se na fala:

A única razão da existência da [escrita] é representar [a fala]. O objeto linguístico não é definido pela combinação da palavra escrita com a falada: esse objeto é constituído exclusivamente pela forma falada. (SAUSSURE, 1983, p.23-24)

Nessa perspectiva, haveria uma relação de anterioridade entre língua, fala e escrita, que prevê, aparentemente, uma ligação “de segunda mão” entre escrita e língua: o sistema abstrato de regras (língua) materializar-se-ia na fala, a qual, por sua vez, poderia ser representada pela escrita. Tal concepção implica considerar a escrita como um produto, e erros na elaboração do texto escrito como provenientes da interferência da linguagem oral. Se uma criança escreveu *sau* em vez de *sal*, ela provavelmente estaria materializando um processo comum da fala, a vocalização da lateral em final de sílaba (veja-se, por exemplo, o trabalho de Zorzi, 1998).

Se a escrita se baseia na fala, e uma vez que na fala as palavras não apresentam, no geral, pausas entre elas, qual o conceito disponível nesse nível de representação para que o falante segmente adequadamente a palavra gráfica? Essa é uma pergunta difícil de ser respondida se pensada do ponto de vista da produção. Por outro lado, parece mais fácil respondê-la desde o ponto de vista do leitor, da interpretação: se uma palavra gráfica baseia-se na fala, o que define a distribuição dos espaços em branco? A leitura em voz alta – estímulo auditivo – revela que as pequenas porções de escrita – estímulo visual – caracterizam a palavra como um conjunto de letras que representam sons, organizados em torno de um ritmo, de um padrão acentual.

Assim, há duas noções conflitantes quanto à conceituação de *palavra*: uma palavra é uma unidade isolada na escrita por espaços em branco e uma palavra é um conjunto de fonemas que expressam relação de acento. São conflitantes

porque nem sempre há coincidência entre elas. Existem na língua unidades que não apresentam acento, os clíticos, e que, mesmo assim, devem ser escritas isoladamente, como se o apresentassem.

Trabalhos cujas análises fundamentam-se na prosódia da língua são representativos, de certa forma, dessa concepção de escrita (sobre o papel de unidades fonológicas na escrita, consulte-se, por exemplo, ABAURRE, 1991; CAPRISTANO, 2004 e 2007; CHACON, 2004, 2005 e 2006; CUNHA, 2005; CUNHA E MIRANDA, 2007 e 2009; TENANI, 2004; PAULA, 2007; DONADEL, 2011).

Contudo, é preciso avaliar uma importante diferença entre a linguagem falada e a escrita (cf. GOMBERT, 1990): esta última, por demandar reflexão consciente, exigiria um nível mais alto de abstração e elaboração.

Os sistemas gráficos foram criados, como afirma Olson (1997), para representar ideias, não a fala. Em sua evolução, a escrita acabou por se aproximar da fala, permitindo generalizações que simplificaram a demanda memorística e facilitaram o trabalho do escriba. Porém, sua origem parece se associar muito mais a sistemas de notação que a sistemas propriamente linguísticos (cf. OLSON, 1997, p.34).

Isso não significa dizer que a escrita não tem relação com a fala ou com a competência linguística do escrevente/leitor; significa que a escrita, desde esse ponto de vista, pode servir de *input* para o desenvolvimento do pensamento metalinguístico. Nessa perspectiva, a escrita fornece subsídios para que o leitor organize inferências sobre o funcionamento de sua língua; mas, uma vez formulado, esse pensamento acaba por interferir na performance do escrevente. Isto é, a consciência das unidades e do próprio funcionamento da linguagem intermedeia a relação do indivíduo com a escrita.

Dessa forma, escrever envolve codificação, formulação de hipóteses sobre o funcionamento da língua e passa a ser entendido também como materialização de hipóteses que o escrevente testa a partir de sua língua. Entendendo-se língua como conhecimento de unidades abstratas organizadas a partir de

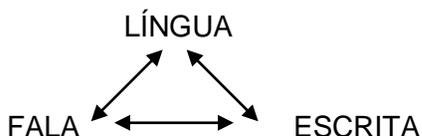
princípios/regras/restrições, tem-se que a escrita pode expressar esse conhecimento.

Atualmente, muitos trabalhos buscam mostrar que tanto existe relação de representatividade entre fala e escrita quanto há uma relação direta entre escrita e habilidades metalinguísticas já desenvolvidas pelo aprendiz; mais que isso, entre escrita e a competência linguística do falante. E a conceituação de palavra pode emergir dessa movimentação entre dentro e fora; portanto, a palavra gráfica, por fazer parte desse jogo, merece ser analisada em sua relação com os componentes gramaticais da língua.

Mecanismos que constituem a gramática de uma língua estão presentes em suas diferentes manifestações. Assim, estudos sobre os uso oral e escrito não podem prescindir de uma base linguística capaz de caracterizar com clareza o funcionamento das diversas unidades que constituem a língua – por exemplo: fonemas, morfemas, sílabas, palavras. (MIRANDA & MATZENAUER, 2010)

Para encerrar, na figura abaixo – que não se centra em relações dicotômicas –, língua, fala e escrita expressam relações de mútua interferência. SCHWINDT *et al* (2007), em texto que discute fenômenos fonológicos variáveis que encontram motivação na escrita, empregam o termo *retroalimentador* ao se referirem a essa relação entre língua, fala e escrita, que poderia ser assim esquematizada:

FIGURA 2: NATUREZA DA ESCRITA I



O esquema acima ilustra a inter-relação entre níveis de representação distintos, cada qual operando com categorias específicas, mas que dialogam entre si. Essa perspectiva nos permite pensar o conceito de palavra de forma “dialética”,

como construção emergente da mobilização de diferentes instâncias da linguagem articulada.

Uma palavra da língua é uma palavra da fala e da escrita. A palavra escrita caracteriza-se por ser uma unidade limitada por espaços de *não-palavra*, geralmente coincidente com o conjunto de fonemas organizados em torno de um acento proeminente, a palavra fonológica, que faz parte das unidades constitutivas da língua, e que na fala se harmoniza com outras palavras fonológicas formando frases entonacionais.

Na escrita, a palavra apresenta uma fronteira física que pode ser coincidente com as fronteiras das “outras palavras”: além da fonológica, a palavra lexical e a sintática também estão em jogo.

2.3. Aquisição/aprendizagem da escrita

A escrita é uma convenção criada pela sociedade humana. Essa convenção, como vimos, baseia-se em relações que foram se especificando com o tempo, aproximando-a de unidades abstratas e regras próprias da língua, da competência linguística. Aprender escrever pressupõe, portanto, um trabalho da memória e também um trabalho de consciência metalinguística.

O conceito de escrita mais amplamente difundido na história dos estudos sobre a linguagem baseia-se na fala: a escrita é tentativa de materialização da fala por meio de símbolos convencionados, o que exige do aprendiz aprender correlacionar fonema e letra. Nesse processo, o trabalho da memória é crucial, pois é preciso apossar-se de um alfabeto e, também, saber que a relação entre letras e sons representados não é necessariamente de um para um, ou seja, alguns fonemas podem ser representados por mais de uma letra ou por letras diferentes (no caso dos dígrafos e de fonemas como /z, s, Σ , R, N/). O processo de aquisição de uma língua parece ser entendido, dessa forma, como a memorização das correlações entre os fonemas da fala e as letras da escrita.

O trabalho de Ferreiro & Teberosky (1979) representa um marco nos estudos sobre a escrita no Brasil. Numa perspectiva construtivista de

aprendizagem, as autoras propõem que o processo de aquisição da escrita relaciona-se a etapas cognitivas superadas a partir das experiências do aprendiz.

A fase inicial de aquisição estaria baseada na função representativa da língua escrita, em que a criança parece associar um objeto/conceito a uma pequena quantidade de letras, por vezes completamente aleatórias, estabelecendo uma correspondência entre a quantidade de palavras escritas e a quantidade de referentes do enunciado. Essas “palavras”, a que Kato (2001) chama de unidades linguísticas psicologicamente significativas, de acordo com a proposta de Ferreiro & Teberosky, parecem seguir a *hipótese da quantidade mínima de letras*: para a criança, algo que esteja escrito só é passível de leitura se tiver mais de uma letra, pelo menos três¹⁰.

Em fase posterior, a fala serviria de apoio para a escrita; por isso, no início da aquisição, o pequeno escrevente não costuma deixar espaços em branco entre as palavras, “emendando” uma palavra na outra, o que representa o fluxo da fala¹¹. As sílabas seriam as unidades fonológicas mais facilmente percebidas pelos falantes da língua. Há estudos que indicam que as crianças costumam manter na escrita apenas as vogais (núcleos silábicos) ou inserir consoantes para formar sílabas CV (consoante + vogal), a estrutura silábica menos marcada. A *hipótese silábica* seria anterior à *hipótese alfabética*, na qual aconteceria a apropriação do sistema alfabético e da relação desse sistema com os fonemas da língua.

Impossível não associar a aquisição da escrita pela criança com a evolução dos próprios sistemas de escrita: começando pela escrita pictórica de ideias, chega a um conjunto representativo de palavras (em que o número de símbolos coincide com o número de palavras representadas), passando pela escrita silábica e chegando, por fim, no sistema alfabético, altamente especializado.

Ferreiro & Teberosky reconhecem na aquisição da escrita um papel fundamental na aquisição da linguagem como um todo. O aprendiz se apropria da escrita por meio de um trabalho conceitual e não apenas perceptivo-memorístico,

¹⁰ Daí a dificuldade de interpretação dos artigos, preposições, pronomes, conjunções como unidades da escrita.

¹¹ Novamente aqui podemos aproximar aquisição e história: somente no século VIII passou a ser tarefa do escriba segmentar as palavras no texto, até então construído sem espaços entre as palavras.

ocorrendo o que denominam “fonetização da escrita”. Por meio do contato com o objeto escrito, a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, padrões de ocorrência de letras, exceções desses padrões, etc.

O trabalho de Zorzi (1998) é um bom exemplo de descrição da aquisição da escrita com base nesses pressupostos. Para o autor, erros ortográficos não são “erros-produto”, mas “obstáculos-conflito” a ser superados, isto é, fazem parte do processo de apropriação da escrita: “a trajetória de tais erros se configuraria em um movimento em busca da escrita” (*ibid.* p.33-34). De acordo com sua pesquisa, que avaliou mais de 20.000 erros ortográficos produzidos em 2570 amostras de produção escrita por 514 alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de quatro escolas particulares de São Paulo, o escrevente passaria pelas seguintes etapas:

QUADRO 1: Sequência de apropriação da escrita

1. criança constrói a noção de letra e seu valor (associado à representação de fonemas);
2. adquire bastante cedo também conceitos relativos ao lugar da letra na palavra, ordem direção e linearidade da escrita. (Zorzi quase não encontrou casos de inversão);
3. aprende muito cedo o “desenho” de cada letra, e pouco confunde a sua grafia por ser parecida com a de outra letra (como em *caclorro*);
4. demora mais para aprender a segmentação exata da palavra;
5. demora bastante para estabelecer a relação entre número de letras e de fonemas, e entre letras/fonemas e estrutura silábica;
6. diferencia muito tardiamente a oralidade da escrita¹²;
7. demora bastante tempo até reconhecer as múltiplas possibilidades de letras que representam um fonema, pois esse tipo de erro é muito frequente mesmo na 4ª série e parece ter mais a ver com um processo de memorização, de observação de pistas contextuais, de reconhecimento da origem das palavras e de seus paradigmas, do conhecimento, por fim, da morfologia da língua.

¹² “Deixar conhecimentos acerca da oralidade num plano secundário, para começar a escrever segundo padrões ortográficos, significa substituir hipóteses fonéticas por hipóteses alfabéticas: esta substituição, como pudemos acompanhar, corresponde a uma longa aprendizagem.” (Zorzi, 1998, p.98).

(Cf. Zorzi, 1998, p.97)

Importante destacar a justificativa para a etapa número 4: a criança demoraria para aprender segmentar adequadamente as palavras pois em seu processo de maturação cognitiva o próprio conceito de palavra (unidade linguística abstrata) ainda estaria em formulação. E, de forma inversa, o aprendizado da segmentação correta de uma palavra facilitaria o reconhecimento dos limites de uma palavra. Nessa perspectiva, que está de acordo com a proposta de Ferreiro & Teberosky, a escrita interfere no próprio processo de aquisição da linguagem.

A partir da Psicogênese da Língua Escrita, ganharam fôlego trabalhos interessados em investigar o papel da consciência metalinguística do falante na aquisição da escrita. Em geral, essas interfaces são exploradas em pesquisas que ressaltam marcas de processos fonológicos nos textos produzidos por escreventes¹³; nenhum, contudo, se propõem como um modelo de aquisição da língua escrita. Oliveira (2005¹⁴), ainda nessa perspectiva, caracteriza a aquisição da escrita como um processo que assume, conforme a etapa, *inputs* diferentes:

Nossa hipótese é a de que o aluno, ao longo de seu processo de aprendizagem da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua. (OLIVEIRA, 2005, p.1)

O autor propõe o seguinte esquema para ilustrar a evolução da construção da escrita por parte do aprendiz:

| Fase Inicial | Fase final |
|---------------------|-------------------|
| Base Fala | Base Língua |
| Concreto | Abstrato |
| Código | Representação |

¹³ Dois exemplos interessantes (de Zorzi, 1998): (a) se tanto “l” quanto “u” podem representar a semivogal, na dúvida, as crianças usam os dois, *pegoul, escondeul*; (b) se na escrita devemos escrever *menino* e não *minino*, conforme falamos, então a criança cria uma generalização para essa regra, escrevendo *fugio* e não *fugiu*.

¹⁴ Em caderno publicado pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990 com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação e documentação na área da alfabetização e do ensino de Português (cf. descrição disponível no site: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/a4.htm>).

O texto focaliza os aspectos fonético-fonológicos envolvidos no domínio do sistema ortográfico do português, partindo do pressuposto de que, nesse aprendizado, o aluno vai de uma concepção de que a escrita é codificação da fala até a compreensão de que ela é representação convencional dos fonemas da língua.

Há aqueles que questionam o ponto de vista que defende a aquisição da escrita como resultado de um processo que se dá por etapas, (cf. Ferreiro & Teberosky: pré-silábica, silábica, pré-alfabética e alfabética). Capristano (2007) interpreta as oscilações presentes na escrita infantil como oriundas do rol de possibilidades que o sistema da linguagem exhibe.

... o processo que leva uma escrita (a escrita de uma criança) a modificar-se ao longo do tempo – de uma escrita estruturalmente instável e heteróclita a uma escrita em convergência com as representações tidas como canônicas da língua em sua modalidade escrita – não poderia ser interpretado como um percurso de superação de etapas e/ou um percurso de desenvolvimento cognitivo, tampouco um percurso de exploração ou, ainda, tentativas malsucedidas de adequação às convenções escritas: as segmentações escritas propostas pelas crianças modificam-se ao longo do tempo em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem: uma relação complexa que envolve o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto *sujeito* escrevente. (CAPRISTANO, 2007, p.80)

No trabalho de Capristano, há aparentemente uma mescla de perspectivas: ela busca explicar dados de segmentação apoiada em pressupostos da linguística formal, como a estrutura prosódica (cf. NESPOR & VOGEL, 1986), e também dialoga com teorias baseadas no interacionismo (cf. LEMOS, 1997). Nesta última perspectiva, o papel do outro é determinante. Capristano ressalta que o *outro* na aquisição da língua escrita é a professora, que corrige o aluno, e a palavra grafada de forma adequada na lousa ou no livro. Nesse sentido, a ideia do outro nos parece interessante, pois caracteriza a norma, controladora da forma final desejada na escrita e com a qual a escrita não convencional parece conflitar.

Na escrita observa-se, dessa forma, o papel da normatização, que impõe, de fora para dentro, um conceito de palavra. Entretanto, na escrita também se observa o papel da própria linguagem. Sendo assim, a palavra gráfica pode ser

uma tentativa de registrar material linguístico em que diferentes níveis da gramática se encontram e conflituam. Se unidades morfológicas (afixos, radicais, palavras lexicais etc.) *ensejam* isomorfismo com unidades prosódicas (sílabas, pés, palavras fonológicas etc.) (cf. SCHWINDT, 2008), parece possível que o escrevente registre essa busca por isomorfismo entre elas. Há aí um caminho possível para explicar, de acordo com teorias linguísticas formais, as hesitações na escrita infantil e, para além disso, hesitações também presentes em textos de alunos já alfabetizados, de adultos que insistem em escrever *concerteza* ou *derrepente*, ou de estudantes do Ensino Médio ou vestibulandos que acabam por produzir *em pobre cimento*¹⁵ em sua redação. A palavra gráfica pode conter em si material linguístico indiciário do conceito de palavra subjacente à distribuição dos brancos no texto.

¹⁵ Dado encontrado em redação de aluno do 1º ano do Ensino Médio de escola particular de Porto Alegre.

ESTRUTURA DA PESQUISA

3.1 Objeto de Análise

Entendemos que a escrita é produto da cultura de uma sociedade, mas também está relacionada ao conhecimento linguístico do indivíduo. Tal concepção orienta esta investigação que tem como foco o objeto '**palavra**', mais especificamente, a observação da **palavra gráfica**.

Como dito anteriormente, na escrita a noção de palavra elabora-se a partir de um aspecto físico: palavra é uma unidade (da escrita) isolada de outras unidades semelhantes por espaços em branco. Essa unidade é constituída por letras que representam sons e que se organizam em sílabas. Desse modo, interessa-nos avaliar erros ortográficos que fomentem discussão sobre aquilo que um indivíduo julga ser uma palavra de sua língua. Nesse sentido, o isomorfismo (ou da falta de isomorfismo) entre a palavra gráfica e as palavras fonológica, lexical e morfossintática pode nos fornecer importantes subsídios para investigar o conhecimento linguístico subjacente à prática da escrita.

É preciso destacar que, neste texto, o termo *erro* é usado para nomear segmentações em desacordo com a norma ortográfica vigente, embora esse desacordo não seja considerado aqui um equívoco condenável, mas tão somente produto de uma possibilidade, uma hipótese da qual o escrevente lança mão para materializar graficamente aquilo que parece considerar uma unidade (cf. Tenani, 2008). Não se trata, portanto, de um sinônimo para “algo que desvia do bom caminho”, sujeito, portanto, a correções necessárias.

Interessa-nos particularmente observar erros na distribuição dos espaços em branco, isto é, erros que vão de encontro à definição de palavra na escrita. Modernamente, tem-se usado a nomenclatura *segmentações não convencionais* como referência às unidades da escrita cujos espaços em branco não estão distribuídos em concordância com as normas ortográficas institucionalizadas.

A segmentações não convencionais dividem-se, basicamente, em dois grandes grupos, (conforme SILVA, 1991): hipossegmentações, ocorrências que apresentam falta de espaço entre fronteiras vocabulares, como em *derepente*, *nosofa*, *oque*; e hipersegmentações, ocorrências que apresentam inserção de espaço no interior da palavra, como em *toda via*, *a pareceu*, *em pobre cimento*. Cunha (2010) acrescenta uma terceira segmentação possível para palavras grafadas tanto de forma hipossegmentada quanto hipersegmentada, a segmentação híbrida, como em *escom deuce* (*escondeu-se*), *por quéque* (*porque é que*).

Esse tipo de dado é interessante do ponto de vista metodológico porque, na tentativa de grafar a palavra, o escrevente toma decisões baseado em sua língua, na fala, na norma – e é isso que queremos investigar – que orientam a distribuição dos espaços em branco.

3.2 Enquadramento da Pesquisa

Muitos trabalhos já estudaram as dificuldades comuns a aprendizes da escrita na escola, como Furlaneto (1976), Kato (1986), Varella (1995), Cabral (1995), Aguilera (1997), Abaurre (1996), Capovilla (2000), Tasca (2002), Costa (2002), Freitas (2004), Fávero (2007), Chacon, 2008), Capristano (2007), Cunha (2010) entre outros. De um modo geral, esses trabalhos avaliam erros de escrita orientando-se pelo viés da alfabetização, ou buscando esses erros em textos de alunos que estão em anos iniciais de escolarização.

A maioria trata da fonologia dentro do que se conhece por *processamento fonológico* – capacidade de o indivíduo reconhecer os sons de sua língua e organizá-los em sequências como sílabas, por exemplo. Apenas alguns se debruçam sobre outros componentes da gramática, como Rego & Buarque (1997), que avaliam o papel da consciência morfossintática na ortografia, e Mota et ali (2000), que avaliam o papel da morfologia.

Especificamente em relação à decisão sobre a distribuição dos brancos na escrita há alguns trabalhos importantes publicados no Brasil, sobretudo na UNICAMP, na UNESP e na UFPEL (SILVA, 1991; ABAURRE, 1991; ABAURRE E

SILVA, 1993; CAPRISTANO, 2003 e 2007; CHACON, 2004, 2005 e 2006; CUNHA, 2004, 2010; CUNHA E MIRANDA, 2006, 2007 e 2009; TENANI, 2004, 2010 e 2011; PAULA, 2007).

A aproximação com a fala é ponto de partida para reflexões que, em geral, se concentram em torno dos constituintes prosódicos (NESPOR & VOGEL, 1986) e apontam para um processo de aquisição bilateral, uma vez que tanto a língua (competência linguística) interfere na aquisição da escrita quanto a própria escrita, enquanto convenção social. Assim, alguns erros são entendidos como fruto da interferência de unidades gramaticais – como a sílaba, a palavra fonológica, a frase fonológica – e também como hipercorreções, ou seja, generalizações resultantes do contato com a norma.

Diferentemente da maioria dos trabalhos sobre o assunto, a alfabetização não será o foco da pesquisa. Como professora de Ensino Médio, me deparo com textos produzidos por adolescentes teoricamente já alfabetizados que cometem erros ortográficos recorrentes, seja de trocas de letras, seja de segmentação não convencional. Entre 2011 e 2012 organizamos um levantamento inicial que nos ajudou a definir o foco da investigação. O quadro abaixo organiza alguns dados coletados aleatoriamente em redações e provas de língua portuguesa realizadas por meus alunos de primeiro e terceiro ano do Ensino Médio, durante 2011 e 2012. Eles são ilustrativos dos casos que buscamos analisar.

QUADRO 2 – Segmentações não convencionais em textos de alunos do E.M.

| | Forma registrada pelo aluno | Forma convencionalizada |
|----|------------------------------------|--------------------------------|
| 1 | insentivalos | incentivá-los |
| 2 | apartir | a partir |
| 3 | oque | o que |
| 4 | em quanto | Enquanto |
| 5 | por tanto | portanto |
| 6 | apartir | a partir |
| 7 | oque | o que |
| 8 | de preça | Depressa |
| 9 | a cima | Acima |
| 10 | oferece-se | Oferecesse |
| 11 | a pesar de | apesar de |
| 12 | ir-mos | lrmos |

| | | |
|----|----------------------------------|--------------------------------|
| 13 | dês de | Desde |
| 14 | lhe-passaram | lhe passaram |
| 15 | o-acompanhassem | o acompanhassem |
| 16 | o-impiedi | o impediu |
| 17 | (objeto) ponte agudo | (objeto) pontiagudo |
| 18 | na quela | Naquela |
| 19 | (o número caiu mais) de a metade | (o número caiu mais) da metade |
| 20 | auto-di-datas | Autodidatas |
| 21 | se quer | Sequer |
| 22 | aumenos | ao menos |
| 23 | concerteza | com certeza |
| 24 | toda via e toda-via | Todavia |
| 25 | tenque ¹⁶ | tem que |
| 26 | terque | ter que |
| 27 | caminhar-mos ¹⁷ | Caminharmos |
| 28 | movimentar-mos | Movimentarmos |
| 29 | poder-mos | Podermos |
| 30 | livrimente | Livrimente |
| 31 | em fim | Enfim |
| 32 | des do | desde o |
| 33 | desentere-se | Desinteresse |
| 34 | derrepente | de repente |
| 35 | coloca-mo-nos | colocamo-nos |
| 36 | em pobre cimento | Empobrecimento |
| 37 | simplesmente | Simplesmente |

Essa coleta de dados não seguiu nenhuma metodologia específica, não se pretendeu exaustiva, tampouco quantificadora de dados (muitas segmentações não convencionais se repetiam inúmeras vezes em textos de alunos diferentes, como *por tanto*, *toda via*, *concerteza*, etc). Os dados que aí constam impulsionaram reflexão inicial acerca da palavra gráfica, organizada em Donadel (2011).

É preciso ressaltar que não constitui interesse deste trabalho avaliar a aquisição da escrita, mas buscar entender se dados produzidos por escreventes¹⁸ experientes, que produzem *derrepente* por *de repente*, *em pobre cimento* por *empobrecimento*, podem ser indicativos da concepção de *palavra* que carregam.

¹⁶ Terque e tenque apareceram no mesmo texto: “É como você *terque* saber usar uma língua estrangeira, pois quando você vai para outra cidade você *tenque* saber a falar do jeito de lá.”

¹⁷ Os dados de 27 a 30 aparecem todos no mesmo texto de uma aluna do 1ºano EM.

¹⁸ O termo *escrevente* marca neste texto uma diferenciação: enquanto trabalhos sobre a escrita normalmente investigam alunos em fase inicial de escolarização, optamos por focar alunos do Ensino Médio, motivo pelo qual parece inadequado chamá-los de *aprendizes* – embora nunca o deixem de ser, posto que entendemos a aquisição da escrita como um processo contínuo e ininterrupto.

O caminho para essa avaliação, acreditamos, deve passar pela investigação dos limites da palavra gráfica em sua interface com as demais palavras da língua. Nesse sentido, este projeto enquadra-se na área de pesquisa em que é desenvolvido (Teoria e Análise Linguística), uma vez que busca no arcabouço teórico da linguística formal elementos para a análise, focando-se mais na descrição do objeto que em sua relação com o ensino, embora este último aspecto não seja ignorado no trabalho.

3.3 Objetivos

Geral

- Contribuir para a discussão acerca do estatuto do objeto *palavra* enquanto entidade da gramática, a partir da palavra gráfica.

Específicos

- Descrever e analisar o desempenho de estudantes de Ensino Médio em textos escritos, focalizando, sobretudo, os erros de escrita que contribuem para a discussão dos limites da palavra gráfica, como a hipo e a hipersegmentação;

- Refletir sobre a interface que se estabelece entre a palavra gráfica e as outras concepções de palavra presentes na gramática: palavra fonológica, palavra lexical e palavra morfossintática.

3.4. Pressupostos e Hipóteses

Conforme vimos na seção 1.2.1, a maioria dos estudos sobre a escrita acaba por destacar sua relação com a oralidade, o que parece estar de acordo com a perspectiva cognitiva que os orienta:

For the cognitive scientist, there is a relatively “transparent” relation between the two systems. Once the child has cracked the code, he or she can readily bring his or her oral language skills to bear in interpreting and creating written code. (STONE, 2006, p.13).

Ferreiro & Teberosky (1991) afirmam ser a fala o estímulo inicial com o qual a criança opera para construir suas hipóteses sobre a escrita. Posteriormente, a própria escrita (enquanto norma, convenção) acaba por impulsionar novas hipóteses, direcionando o aprendizado da escrita para aquilo que é externo à língua. Contudo, as relações da escrita com aquilo que é externo à linguagem, relacionado ao contexto e a motivações não linguísticas, aparecem de forma secundária nos estudos sobre a escrita.

For the socioculturalist [...] oral language e literacy represent distinct sets of cultural practices or patterns of use. Thus, this is only in specific cultural contexts that foster a close convergence of practices that there would be a close wedding of the two domains. (STONE, 2006, p.13).

Capristano (2007) menciona o papel do *outro* na alfabetização, ressaltando sua importância no percurso da criança em direção à palavra escrita:

...os *movimentos de subjetivação* pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada por ela, dependeriam, também, da inserção (não-sistemática) da criança em práticas linguísticas (orais e letradas) historicamente determinadas. No que toca mais especificamente à segmentação gráfica, considero, portanto, que o processo que leva uma escrita (a escrita de uma criança) a modificar-se ao longo do tempo – de uma escrita estruturalmente instável e heteróclita a uma escrita em convergência com as representações tidas como canônicas da língua em sua modalidade escrita – não poderia ser interpretado como um percurso de superação de etapas e/ou um percurso de desenvolvimento cognitivo, tampouco um percurso de exploração ou, ainda, tentativas malsucedidas de adequação às convenções escritas: as segmentações escritas propostas pelas crianças modificam-se ao longo do tempo em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem: uma relação complexa que envolve o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneamente constituída) e a criança enquanto *sujeito* escrevente. (CAPRISTANO, 2007, p.64)

Apesar de sua proposta, Capristano explica as segmentações não convencionais que analisa valendo-se de categorias gramaticais, como classes de palavras e unidades prosódicas. Em seu trabalho, o *outro* é aquele que guia a criança de um nível de testagem de hipóteses (não escalares – o que vai de encontro à tese de Ferreiro & Teberosky) para um nível em que a ortografia

encontra-se *mais estabilizada* – de acordo com a autora, é impossível determinar um ponto inicial e mesmo final para a aquisição da escrita. O *outro* orientaria a segmentação dos enunciados, a distribuição dos espaços em branco, a partir de *fatos linguísticos bastante convencionalizados e restritivos – dentre outros fatores, as normas estabelecidas pelas convenções ortográficas* (CAPRISTANO, 2007, p. 64).

Além da fala e do *outro*, parece-nos importante pensar na relação da escrita com a língua enquanto conhecimento internalizado. Muitos pesquisadores, como Cagliari (1991), Santos (1995), Abaurre (2001, 2006), Freitas (2004), Fronza *et al* (2010), entre outros, chamam a atenção para o fato de na escrita da criança aparecerem fatos linguísticos já superados na linguagem oral. Abaurre observou que as crianças encontram dificuldade para registrar codas silábicas e a segunda posição nos ataques ramificados:

Sabe-se que, em português, ao adquirir a linguagem oral, a criança constrói as estruturas CV e V antes de CVC e de CCVC. Parece que, ao adquirir a escrita alfabética, essa mesma ordem volta a se manifestar, de certa forma. (ABAURRE, 2006)

Acreditamos que, se a criança testa na escrita hipóteses também presentes na aquisição da fala, isso pode indicar que o que está por trás da escrita não é necessariamente a fala, mas um conhecimento subjacente também a ela. Além disso, a ausência do “desvio” na fala e sua presença na escrita inicial podem sugerir a compreensão que a criança tem do sistema notacional do qual está se apropriando: é um objeto de certa forma alheio à língua, o que faz sentido para ela estar presente na fala pode não fazer na escrita.

Nesta tese busca-se pensar o conceito de palavra a partir da escrita de adolescentes cursantes do Ensino Médio. Uma vez que o tempo de contato com a escrita acaba por desenvolver as habilidades metafonológicas (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991) importantes na apropriação do sistema notacional, acreditamos que as palavras gráficas propostas pelos estudantes que investigamos revelem pouca ou nenhuma inadequação quanto ao uso de letras ou a estruturas silábicas. Porém, a expectativa é de que segmentações não

convencionais possam ser atribuídas a outras habilidades, não necessariamente vinculadas à fonologia da língua, como o (re)conhecimento de unidades morfológicas ou mesmo a própria convenção ortográfica.

Assumimos que, ao escrever, todos nós, de aprendizes a escreventes proficientes, lidamos com informações oriundas de lugares diferentes. Há um jogo contínuo entre conhecimento inato e adquirido na escola. Assim, na escrita, a decisão do que seja uma palavra esbarra em universais linguísticos, na língua, na fala e também na norma/convenção.

As palavras abaixo foram produzidas por uma criança de primeira série a partir de um ditado (dados de CAPRISTANO, 2007) e são ilustrativas dessa complexa relação entre escrita, fala, língua e norma:

QUADRO 3: GRAFIAS ALTERNATIVAS PROPOSTA POR CRIANÇA EM FASE INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

| Palavras ditadas | “Palavras” escritas pela criança |
|-------------------------|---|
| FACA | FAENACA |
| MOLA | OROSENASOA |
| FADA | FACSEFNACANMA |
| LATA | LALRNACANA |
| BULE | BUSPUE |
| SAPATO | SPOSONUO |
| VALETA | FEASANA |
| JANELA | ANSANOSEMIM |
| CABELO | CABOBULO |
| MALETA | ROSNOASLOS |

(Cf. CAPISTRANO, 2007, p.27)

Capristano usa os dados acima para mostrar que não parece ser possível identificar a fase em que a criança se encontra (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética). A autora questiona Ferreiro & Teberosky (1991) quanto à superação de fases na apropriação da escrita. Para ela, há aí indícios para se pensar a alfabetização como um processo em que as tais “fases” coexistem. Não nos interessa, inicialmente, discutir se há ou não fases na aquisição –

especialmente porque investigamos a escrita de adolescentes –, mas nos interessa a compreensão da escrita como um lugar em que diferentes saberes conflituam.

Observando os dados acima, é possível dizer que, fase inicial de aquisição da escrita, essa criança propõe grafias alternativas para aquilo que ouve. Ela parte do estímulo auditivo, a palavra ditada pela professora, e usa uma quantidade muito maior de letras em relação aos fonemas das palavras. Suas escolhas, em um primeiro momento, podem parecer aleatórias, especialmente em *mola*, *janela* e *maleta*. Entretanto:

- em *faca*, *fada*, *lata*, *bule*, *cabelo*, a sílaba inicial aparece corretamente grafada;
- em *sapato*, o fonema inicial da palavra também está adequado;
- excetuando-se *janela* e *maleta*, todas as demais palavras apresentam a letra convencional para representar os respectivos fonemas finais, inclusive em *faca* e *cabelo* a sílaba final apresenta-se grafada de acordo com a expectativa.

Sendo assim, é possível afirmar que a criança opera com algum tipo de conhecimento ao escrever tais palavras. E essa orientação pode vir dos universais linguísticos relacionados, por exemplo, ao princípio de preservação da sílaba inicial ou à exigência de que as sílabas apresentem consoante + vogal.

Do latim para o português, muitas palavras sofreram alterações que não atingiram a sílaba inicial: *lupus* > *lobo*, *apicula* > *abelha*. E de um modo geral – salvo em casos de apagamento, como *recitare* > *rezar*, e desconsiderando-se a alteração ocorrida nas vogais altas posteriores, como em *lupus*, *lobo*, *directu* > *direito*, *frigidu* > *frio*, *digitu* > *dedo* – o fonema final também parece ter sido preservado: *arena* > *areia*, *sênior* > *senhor*, *parabola* > *palavra*. Martinet defendia a ideia de rendimento funcional. Se uma dada oposição é capaz de distinguir um grande número de palavras na língua, então esta oposição tende a ser preservada, diferentemente das oposições fracas que tendem a desaparecer. O início de uma palavra demarca uma posição importante e que, por isso, é preservada.

No que diz respeito à sílaba, pode-se observar nos dados acima uma predominância de estruturas CV, mesmo na representação de segmentos não presentes na fala. A observação dos padrões silábicos das línguas do mundo levou à constatação de que a estrutura mais comum é a CV (consoante + vogal), sendo, desse modo, a menos marcada e, de certa forma, menos sujeita a ser alvo de regras/restrições. A Teoria da Otimidade¹⁹ (Prince & Smolenky, 1996) é uma teoria que se baseia em universais, os quais são interpretados como restrições organizadas de forma hierárquica. Cada língua tem sua própria hierarquia dessas restrições. No que diz respeito à sílaba, OT propõe como uma de suas principais restrições de marcação a restrição ONSET, que força a formação de sílabas CV. Essa restrição seria importante na maioria das línguas, podendo ser inscrita dentro dos universais linguísticos.

O reconhecimento de restrições sobre o tipo de segmento que pode ocupar determinada posição silábica também parece estar presente nos dados acima. Em *fada*, CS apresenta correlação com *confecção*, *pacto*, ou mesmo com *digno*, *paradigma*: oclusivas glotais podem ocupar a posição de coda em nossa língua, ainda que na fala muitas vezes acabem por formar uma nova sílaba com o acréscimo de uma vogal epentética. devido à pressão de restrições como NOCODA e CODACONDITION, as quais militam contra a existência de segmentos em final de sílaba ou selecionam aqueles que aí seriam possíveis²⁰.

¹⁹ Não estamos nos comprometendo nesta pesquisa com o arcabouço teórico da Teoria da Otimidade, embora tenhamos por ela grande simpatia. Optamos por citá-la em razão das restrições de marcação silábica, as quais expressam de forma bastante clara a predileção por determinada estrutura silábica ou por determinados segmentos em coda.

²⁰ Cabe a pergunta: se a fala é o estímulo primeiro, e se na fala a epêntese está presente, eliminando a consoante pós-vocálica, o *input* apresentaria de fato a consoante em coda? Estudos mostram que a epêntese em português é um fenômeno variável, controlado por fatores sociais, segmentais e estruturais (cf. COLLISCHONN, 2002). Então a questão precisa ser reformulada: há inserção ou apagamento da vogal? Com base na história da língua, pode-se dizer que há inserção, pois o português antigo não apresentava codas com obstruintes (como se pode ver na gramática de Fernão de Oliveira, 1536); o século XVII, por influência da cultura clássica, palavras com codas obstruintes passam a fazer parte do nosso léxico novamente, seja por empréstimos do latim ou por restauração do segmento – inicialmente na escrita – e operando por difusão lexical até o início do século XX (cf. DONADEL, 2007). Portanto, o fenômeno é de acréscimo de segmento. E tal assertiva nos leva a outro questionamento: a palavra ortográfica não poderia atuar como um controlador da língua, evitando a formação de uma sílaba CV e “aceitando” glotais em coda? De qualquer modo, o fato de que oclusivas glotais podem ocupar a posição de coda em português pode fazer parte do conhecimento linguístico internalizado disponível à criança no momento de elaborar a palavra escrita.

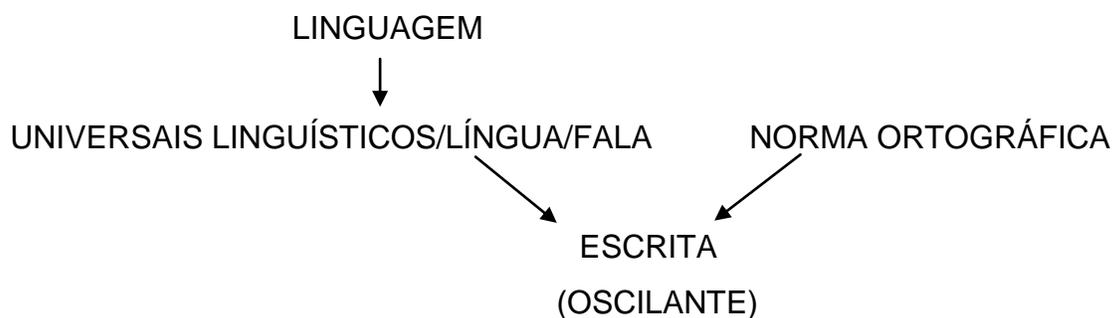
Já nas palavras *bule*, *janela*, *maleta* e até mesmo em *lata*, aparecem consoantes em final de sílaba típicas de estruturas da língua portuguesa: S, R, L, M, N – sibilante, líquidas e nasais.

No quadro acima, também podemos observar outro aspecto da língua presente na grafia da palavra *cabelo*: duplicar a sílaba do meio pode ter sido uma estratégia utilizada para indicar o acento na palavra, que, nesse caso, recai sobre a sílaba *be*. Nesse sentido, a escrita apoia-se, também, no estímulo auditivo, na fala da professora, que também parece ter papel na determinação da escrita escolhida pela criança: em *valeta*, a letra escolhida para representar o fonema inicial exclui o traço sonoro, único diferenciador dos fonemas /v/ e /f/.

Disso tudo, conclui-se que é possível observar em textos escritos o trabalho atuante de forças externas à convenção ortográfica. A apropriação desta última se daria de forma lenta, gradual e se caracterizaria por ser inconclusa. O alfabetizando ajustaria sua escrita em direção à norma operando com estímulos internos (sua língua) e externos (norma). Assim, acreditamos que uma *printed word* (STONE, 2006) materializa decisões orientadas pela memória e pelo conhecimento linguístico subjacente, sendo portanto um produto cultural e também da língua, fornecendo-nos subsídios para pensar o conceito de palavra que entra nesse jogo.

Flutuações na escrita, às vezes presentes no texto de um único escrevente, podem ser elucidativas da movimentação do aluno em direção à palavra gráfica, e podem pressupor a complexidade conceitual de nosso objeto, a palavra.

FIGURA 3: NATUREZA DA ESCRITA II



A caracterização da escrita como oscilante provém de duas observações. A primeira, mais geral, refere-se à própria natureza da escrita, promotora de desacertos ortográficos que expressam as vicissitudes daquilo que é interno em relação àquilo que é externo. A segunda, mais particular, refere-se a decisões individuais: um mesmo indivíduo ora segmenta as palavras de acordo com a norma, ora não.

Em relação à escrita individual, o aspecto memorístico, atrelado à convenção, a um código social particular, implica esquecimento – mecanismo natural de preservação do cérebro –, daí a memória tornar-se oscilante. Muitas vezes “decoramos” que uma determinada palavra se escreve de tal forma, como no caso da grafia de palavras que têm a sibilante surda (*sala*, *paz*, *pêssego*, *exceção*, *piscina*...). Esse tipo de relação entre letra e fonema não encontra diálogo com o sistema linguístico capaz de promover hipóteses acerca da relação entre norma e competência²¹. Nesses casos, a memorização é essencial; e o esquecimento, natural. Por isso um mesmo escrevente ora pode distribuir os espaços em branco no texto de forma adequada, ora equivocar-se. Assim sendo, quanto mais contato com o código escrito, mais o escrevente memorizará a forma gráfica de uma palavra. A leitura, portanto, tem papel fundamental na apropriação desse código.

A escrita vai além, contudo, do conflito entre memória e esquecimento. Um escrevente está sujeito a interferências das estruturas e princípios que atuam como universais linguísticos nas línguas humanas, como as unidades prosódicas (sílabas, pé métrico, grupo clítico, frase fonológica), os morfemas (raízes e prefixos), as exigências de alinhamento entre as unidades prosódicas e os morfemas, etc.

Acreditamos que quanto maior a escolaridade do indivíduo mais evidente se torna o trabalho da memória, e o conhecimento implícito da língua passa a

²¹ Poderíamos incluir aqui a importância dos paradigmas morfológicos na determinação das letras que representam os segmentos (*viajem* com *j* é flexão do verbo *viajar*, também com *j*; *paralisar* e *visualizar* diferem-se quanto ao morfema final em razão da derivação). Contudo, costumo trabalhar ortografia com o 1º ano do Ensino Médio e esse tipo de associação entre palavras cognatas não parece ser intuitivo na hora de escrever.

interferir menos no exercício de escrever. A fixação da palavra gráfica caminharia em direção a uma formatação relativamente estável, afastando-se de eventuais correspondências em termos de estrutura linguística que pudessem pressionar segmentações alternativas.

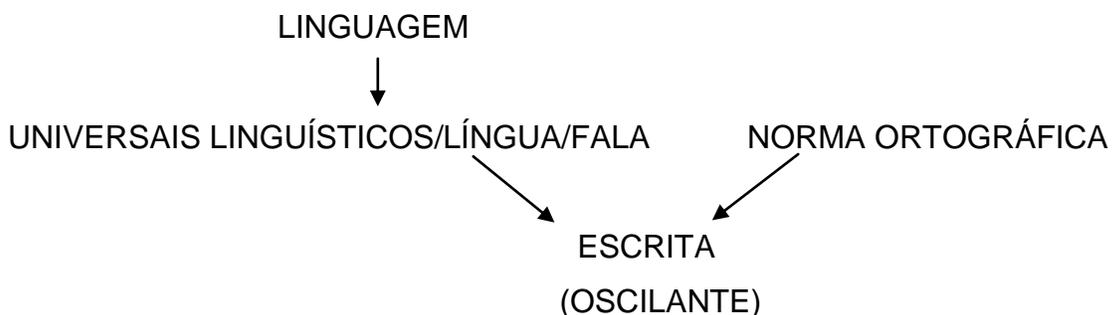
A escolaridade poderia atuar como um controlador da intuição do falante. Isso significa dizer que há um controle sobre a escrita que é mais cultural que natural quando se trata de indivíduos com alto grau de escolarização. Em trabalho sobre a grafia de codas silábicas (fricativa, vibrante, glide posterior e nasal), em textos produzidos por crianças entre 5 e 6 anos de escola pública de São Paulo, Chacon (2008) justifica sua aquisição gradual justamente pela questão da escolaridade:

[...] o maior tempo de inserção em práticas de letramento [...] é um dos fatores que atua em favor do estabelecimento de vínculos entre características fonético-segmentais e características ortográficas no aprendizado formal da escrita. Essas práticas, sobretudo quando desenvolvidas em contexto escolar, tendem a favorecer a percepção (tanto auditiva, quanto visual) da posição da coda, levando, conseqüentemente, a um maior número de registros por parte das crianças. (CHACON, 2008, p.222)

Dessa forma, espera-se que alunos do Ensino Médio, inseridos há muito em práticas de leitura e escrita, cometam equívocos ortográficos muito mais vinculados ao esquecimento da norma (conforme exemplificamos acima com a escolha gráfica para as sibilantes surdas) que a “sugestões” de seu código linguístico internalizado (referentes a unidades estruturais e a propriedades dessas estruturas).

O fato de encontrarmos casos de hiper e hipossegmentação (cf. quadro 2) na produção de estudantes desse nível de ensino sugere entender a aquisição da escrita caracteriza-se como um movimento contínuo e ininterrupto. Esses dados também nos sugerem (i) que o próprio conceito de palavra possa estar ainda em formação, ou (ii) que a palavra, como unidade da língua, caracteriza-se como uma unidade complexa, cujo conceito perpassa os diferentes níveis da gramática para, por fim, (des)alinhar-se à palavra escrita.

Talvez seja importante, aqui, descrever esses conceitos com os quais o escrevente poderia operar. Abaixo, retoma-se o esquema 10:



Esse esquema mostra a escrita como um produto que se caracteriza como oscilante em razão das próprias forças que a constituem, a competência linguística e a normatização. De acordo com Guimarães (2011, p.24), *o sistema ortográfico representa simultaneamente os níveis fonológico e morfossintático*: há notação (letras) para representar os sons da fala, e os espaços em branco parecem ser distribuídos de acordo com a possibilidade de aquela sequência se mover dentro de uma oração ou de funcionar como nó terminal de uma árvore sintática. Assim, na delimitação da palavra gráfica parecem estar presentes definições como “sequência de letras”, “sequência de sons”, “unidade sintaticamente independente”, “nó terminal de uma árvore sintática”. Abaixo, acrescentamos algumas definições que poderiam ser relevantes para a distribuição dos espaços em branco, agrupando-as conforme se relacionem ao conhecimento internalizado da língua ou à norma. Há, eventualmente, relação entre a coluna da esquerda e a da direita.

QUADRO 4: CONCEITOS SUBJACENTES À NOÇÃO DE PALAVRA

| CONHECIMENTO LINGUÍSTICO | NORMA ORTOGRÁFICA |
|--|---|
| 1. conjunto constituído por material fonético | 1. conjunto de letras ordenadas de forma fixa |
| 2. conjunto constituído de material fonológico | 2. conjunto de letras que correspondem a fonemas da língua |
| 3. unidade em que sílabas organizam-se em torno de um acento principal | 3. sequência de representação em que cada letra corresponde a um fonema |
| 4. forma alvo de processos fonológicos | 4. conjunto de sons representados por letras de forma consensual – para cada signo sonoro da fala (fonema), devemos fazer corresponder um signo escrito |
| 5. unidade constituída em torno de um radical | 5. conjunto de sílabas – para cada sílaba da cadeia sonora, devemos fazer corresponder um signo escrito |
| 6. unidade variável, da qual se podem subtrair e à qual se podem acrescentar informações (morfemas derivacionais/flexionais) | 6. unidade passível de correção |
| 7. forma alvo de processos morfológicos | 7. unidade portadora de sinais de acentuação |
| 8. unidade que expressa relações contextuais | 8. unidade que deve expressar relações exigidas pelo contexto (concordância) |
| 9. elemento terminal de uma árvore sintática | 9. tudo aquilo separado no texto por dois espaços em branco. |
| 10. unidade de sentido | 10. unidade mínima da escrita. |
| 11. parte integrante do léxico de uma língua | 11. vocábulo |
| 12. unidade da linguagem humana | 12. símbolo |
| 13. representação de partes do pensamento humano | 13. forma dicionarizada |

Poderíamos citar outros conceitos presentes na definição do que seja uma palavra para um falante da língua. O quadro acima é ilustrativo da quantidade de informações com as quais operamos, decisivas na elaboração da palavra gráfica. Muitos desses conceitos, contudo, são “problemáticos”:

- de acordo com Sândalo (2000), o conceito (10) que classifica a palavra como uma unidade de sentido não distingue *construtor* de *aquela que constrói*.
- na escrita etimológica algumas letras não representam fonema algum, como *história*.
- os clíticos não são unidades portadoras de acento ou propriamente constituídos de um radical ao qual morfemas derivacionais ou flexionais são anexados.
- as relações contextuais, em alguns dialetos, podem se tornar implícitas no que diz respeito à concordância: *os guri saiu*.
- nem todas as palavras da língua são dicionarizadas: por uma economia de espaço, as derivações são reduzidas; e novas palavras são criadas com o tempo.

Enfim, poderíamos apontar questionamentos em praticamente todas as definições, o que por ora não é proveitoso. Mais relevante é pensar sobre aquilo que faz parte do conhecimento do escrevente quando este produz uma palavra gráfica. E, como vimos, não parece ser pouca coisa.

Escrever é um processamento de certa forma paradoxal: é preciso agrupar (letras) e separar (palavras). A decisão sobre o que deve ser agrupado e/ou separado certamente baseia-se em muitos dos conceitos acima. Estes referem-se a partes da palavra, ao todo, à sua relação com outras palavras, à sua relação com o universo simbólico, à sua relação com regras ortográficas.

3.5 Metodologia

Em fase inicial, esta pesquisa centrava-se na seguinte pergunta: por que um falante nativo segmenta palavras de sua língua de forma não convencional? Por que produz sequências como *oque* (hipossegmenta) e *em pobre cimento* (hipersegmenta)? Tal questionamento dirigia o olhar da investigação para o erro ortográfico. A resposta esperada era algo como “os escreventes erram porque há

aí a atuação de fatores linguísticos pressionando o (des)ajustamento das fronteiras da palavra”. Em Donadel (2011) tecemos algumas considerações a respeito do assunto.

A pergunta, no decorrer da pesquisa foi refeita, pois ela atribuía ao trabalho um falso interesse: não nos interessa(va) avaliar o erro de escrita, mas a constituição dos limites da palavra. Assim, reformulamos nosso foco, e a pergunta sofreu ajustes: o que podemos dizer sobre o conceito de palavra subjacente à prática de escrita? O que a palavra gráfica pode revelar sobre aquilo que um falante/escrevente considera uma palavra em sua língua?

De certo forma, esses questionamentos retornam ao anterior (por que existem segmentações não convencionais), mas evitam possíveis ambiguidades que poderiam classificar este trabalho em outra área de pesquisa que não a Linguística Formal. Assim, esperamos ter tirado o foco da escrita e o deslocado para a própria competência linguística do escrevente.

Entendemos que esse redimensionamento também implica algumas reconsiderações metodológicas.

Na etapa de qualificação desta tese, apresentamos uma coleção de dados provenientes de um instrumento piloto aplicado em uma turma de 17 alunos do 3º ano do Ensino Médio. Esse instrumento (anexo 1) estruturava-se de acordo com uma tipologia de contextos linguísticos nos quais acreditávamos poder observar segmentações não-convencionais (cf. quadro 5 a seguir). Esses dados somaram um total de 197 casos distribuídos em 38 contextos diferentes:

QUADRO 5 – Número de dados conforme tipologia de erros avaliada em instrumento piloto

| | Constituição da forma-alvo²² | Contextos²³ | Dados em desacordo com a forma-alvo |
|---|--|-------------------------------|--|
| 1 | Clítico + palavra lexical | 4 | 34 |
| 2 | Palavra lexical + clítico | 4 | 18 |
| 3 | Clítico + clítico | 1 | 1 |
| 4 | Palavra lexical + palavra lexical | | |
| | - Substantivo + substantivo | 2 | 8 |
| | - Substantivo + adjetivo | 1 | 9 |
| | - Substantivo + preposição + substantivo | 1 | 6 |
| | - Adjetivo + substantivo | 1 | 13 |
| | - Adjetivo + adjetivo | 2 | 12 |
| | - Verbo + substantivo | 0 | |
| | - Verbo + verbo | 1 | 9 |
| | - Numeral + substantivo | 0 | |
| | - Advérbios <i>bem</i> e <i>mal</i> + N/V | 3 | 24 |
| 5 | Prefixo + radical | 6 | 32 |
| 6 | Radical + sufixo | 4 | 22 |
| 7 | Palavra lexical x sintagma nominal | 3 | 9 |
| 8 | Contextos sintáticos que podem motivar junções/separações | 0 | |
| 9 | Palavras cujas sequências de letras podem ser interpretadas como unidades lexicais independentes | 5 | 21 |

A tipologia acima, baseava-se na constituição da palavra fonológica (constituição da forma-alvo 1, 2 e 3), na constituição da palavra morfológica (constituição da forma-alvo 3, 4, 5, 6 e 7), na distinção entre palavra lexical e sintagma (forma-alvo 8 – sem dados registrados) e na constituição visual da palavra²⁴ (forma-alvo 9).

²² Conforme escrita convencional.

²³ Contextos em que encontramos dados de segmentação não convencional. Demais contextos não foram contabilizados aqui.

²⁴ Capristano (2007) propõe que alguns casos de segmentação não convencional podem ser motivados pela percepção de autonomia gráfica de certas porções da palavra. Por exemplo, na proposta de escrita alternativa *a manhã* por *amanhã* pode estar subjacente a possibilidade de que *a*, assim como *manhã*, sejam palavras da língua independentes (existe o artigo *a* e o substantivo *manhã*). Seria o caso também de *em pobre cimento* (cf. DONADEL, 2011).

Os quadros a seguir apresentam o total de dados coletados na aplicação desse instrumento:

QUADRO 6 – Dados encontrados nos exercícios de produção escrita do instrumento piloto

| Expressão ou Palavra-alvo | Contextos | Produção escrita do aluno | Quantas vezes |
|---------------------------|-----------|---|------------------|
| a fim | 2 | afim | 21 |
| ao menos | 1 | almenos | 2 |
| amadurecimento | 1 | amadure cimento | 1 |
| cabisbaixo | 1 | cabis baixo | 2 |
| cachorro-quente | 1 | cachorro quente | 5 |
| cavá-lo | 1 | cavalo | 12 |
| chamou-a | 1 | chamoua | 1 |
| couve-flor | 1 | couve flor cove flor | 1 2 |
| debaixo | 1 | de baixo | 6 |
| demais | 1 | de mais | 8 |
| de repente | 1 | derepente derrepente de-repente | 5 4 1 |
| desejasse | 1 | deseja-se | 2 |
| embaixo | 2 | em baixo | 10 |
| em quando | 1 | emquando | 1 |
| maldizer | 1 | mal dizer mal-dizer mau dizer | 11 1 1 |
| maria-vai-com-as-outras | 2 | maria vai com as outras maria-vai com as outras | 2 1 |
| meio-dia | 1 | meio dia | 13 |
| mostrou-se | 1 | mostrou se mostrouse mostrousse | 1 1 1 |
| obra-prima | 1 | obra prima obra prima | 8 1 |
| O que | 1 | oque | 1 |
| perde-ganha | 1 | perde e ganha pé de ganho pega ganha perdiganha | 6 1 1 1 |
| pé-de-moleque | 1 | pé de moleque | 6 |
| preconceito | 1 | préconceito | 1 |
| preocupou-se | 1 | preocupouse preocupouse-se | 1 1 |
| socioeconômico | 1 | socio econômico sócio econômico socio economico socioeconomico | 2 1 1 1 |
| surdo-mudo | 1 | surdo e mudo | 5 |

| | | | |
|---------|---|-----------------------------|--------|
| | | sudo e mudo mudo e surdo | 1 1 |
| todavia | 1 | toda via | 1 |

QUADRO 7 – Dados encontrados nos exercícios de percepção da escrita

| Segmentação não convencional | Contextos | Aluno não corrigiu |
|------------------------------|-----------|---------------------------|
| entre tanto | 1 | 8 |
| Restanos | 1 | 4 |
| por tanto | 1 | 7 |
| desafia-mo-nos | 1 | 11 |
| em pobre cimento | 1 | 5 |
| Emprol | 1 | 2 |
| Segmentação não convencional | Contextos | Aluno marcou como correta |
| mal me quer | 1 | 6 |
| bem me quer | 1 | 5 |
| se quer | 1 | 4 |
| toda via | 1 | 1 |

Esses dados, na ocasião da qualificação, foram agrupados em casos de hipo e hipersegmentação. E a discussão que se propôs, então, centrava-se nas motivações para tais escritas alternativas.

Afirmamos anteriormente que mudar o foco da questão implica mudanças metodológicas. A primeira delas diz respeito ao instrumento. Os exercícios propostos forçavam o escrevente a lidar com certas estruturas de sua língua referentes à constituição da palavra e pressupunham apenas a produção de segmentações não convencionais. Os dados ainda são relevantes para o que buscamos responder, mas acreditamos que um instrumento que force oscilações entre fronteiras de palavra (gráfica, fonológica, lexical, morfossintática) torna-se menos eficaz que um exercício de escrita mais livre, na qual poderíamos observar decisões ortográficas em que subjaz material linguístico diverso, inclusive relacionado a fenômenos fonológicos variáveis, como *frequentemente* e *adimitida*, em que há o registro da elevação da vogal final da palavra fonológica interna, mas não externa, e a inserção de uma vogal epentética – fenômeno relacionado à constituição silábica do português e que pode indicar conflito entre a estruturação

da palavra lexical (prefixo + base, com estruturação silábica VC + CVCVCVCV) e a palavra fonológica (V.CV.CV.CV.CV) e a palavra gráfica (VCVCVCVCV).

Por essas razões, optamos por desconsiderar esse instrumento piloto e organizar um novo exercício (anexo 2). Esse exercício consistia na elaboração de um pequeno texto sobre o ensino da norma na escola. Tal atividade fazia parte de uma prova, aplicada no 1º e 2º ano do Ensino Médio. Trata-se, portanto, de um exercício de escrita livre, no sentido de não estar preocupado em verificar estruturas linguísticas pré-definidas como no instrumento piloto, mas regulado pelo uso da norma culta (e aqui entram as convenções ortográficas)²⁵, indispensável para uma boa avaliação do texto.

Pode-se considerar que esse foi um procedimento de risco, pois nada garantia que pudéssemos encontrar dados relevantes para a discussão sobre o estatuto de palavra. Contudo, arriscamos; e, de certa forma, obtemos êxito, conforme segue abaixo.

LISTA 1: Dados de escrita livre em textos de adolescentes do Ensino Médio.

| | | |
|-------------|----------------|-------------------|
| a cima | da quele | passalos |
| à cima | denovo | pela quela |
| a final | denovo | pelomenos |
| adimitida | em baixo | podesse (pode-se) |
| apartir | enganalo | por tanto |
| balancealos | frequentemente | proibis-se |
| com forme | humani-as | recentimente |
| com tudo | mal-tratavam | ser-humano |
| concerteza | oque | tenque |

No total, foram analisados 285 textos, nos quais foram encontrados os 27 dados acima. Importante ressaltar que muitos dados apareceram mais de uma vez, seja no mesmo texto ou em textos diferentes. Não os quantificamos. A inclusão do dado foi determinada por sua grafia em desconformidade com a norma ortográfica, excetuando-se casos que não fossem significativos para a

²⁵ Entendemos o domínio de regras ortográficas como parte do conhecimento sobre a norma culta aprendido na escola. Nesta pesquisa, quando nos referimos à norma, em geral, estamos nos referindo ao conhecimento das normas ortográficas.

discussão do estatuto de palavra, como as trocas de letras (como *esseço* por *excesso*) ou como *conjugação* por *conjugação*.

Esta pesquisa alinha-se, dessa forma, a uma metodologia qualitativa de análise (SCHNEIDER, 2000), por amostragem, sem se preocupar com estratificação de informantes ou mesmo dos próprios dados, num primeiro momento. Interessam-nos os *types*, não os *tokens*. Os dados são considerados indícios, fornecedores de pistas sobre o funcionamento mais geral da linguagem. O único aspecto “controlador” é a situação de produção do texto (durante uma prova final de Língua Portuguesa, em que o estudante deveria usar seus conhecimentos da norma, especialmente as ortográficas).

Entendemos que os dados produzidos nessa situação – em que a norma está presente (ou deveria estar) e pode funcionar como um controlador das decisões do escrevente – expressam com adequação a natureza da escrita, conforme propomos anteriormente, regulada pela norma e pela competência do falante. Se, a despeito da situação de uso cuidado da língua escrita, o aluno ainda produz palavras gráficas em desacordo com a norma, não há dúvidas de que temos nesses dados material para discutir assentamentos da ordem da competência linguística do escrevente que vão além da desobediência à convenção ortográfica.

Os dados coletados entre 2011 e 2012 (cf. quadro 2) também serão considerados em nossa análise, uma vez que seguem o mesmo critério de coleta (textos de provas em que se exigia o uso da norma culta na língua). Os dados dos quadros 6 e 7) poderão ser usados como ilustrativos em nossa discussão.

ANÁLISE DE DADOS

4.1 Os Dados

Neste capítulo apresentamos algumas reflexões acerca dos dados coletados em textos espontâneos de alunos do Ensino Médio de uma escola particular de Porto Alegre. Os dados são oriundos de duas fontes: (i) coletados por meio da aplicação de um exercício em prova, em que os alunos (de 1º e 2º ano, durante o primeiro semestre de 2013) deveriam escrever um texto argumentativo em torno do assunto *ensino da língua nas escolas*; e (ii) coletados em provas e redações de alunos (de 1º e 3º ano da mesma instituição) durante os anos de 2011 e 2012.

No total, são 64 dados, 37 da primeira coleta e 27 da última. Ocorrências repetidas não serão duplamente registradas; assim, efetivamente trabalharemos com 54 registros de escrita alternativa. Ressaltamos que esses dados são interpretados como tipos de segmentações em que se podem observar indícios sobre o estatuto de palavra que as subjaz. Uma vez que nossa preocupação é mais tipológica que de frequência, não registramos o número de vezes em que cada tipo apareceu²⁶.

²⁶ Para se ter uma ideia de quantidade conforme o tipo de segmentação, no exercício piloto, dos 197 dados encontrados, 39 correspondiam a segmentações diferentes. Isso ilustra percentualmente, de forma bastante próxima, a relação entre *types* e *tokens* também nessa nova coleta.

LISTA 2: dados de referência para a pesquisa

| | |
|----------------------------------|-------------------|
| (o número caiu mais) de a metade | frequentemente |
| (objeto) ponte agudo | humani-as |
| a cima | insentivalos |
| à cima | ir-mos |
| a final | lhe-passaram |
| a pesar de | livrimente |
| adimitida | mal-tratavam |
| apartir | movimentar-mos |
| aumenos | na quela |
| auto-di-datas | o-acompanhassem |
| balancealos | oferece-se |
| caminhar-mos | o-impediu |
| coloca-mo-nos | oque |
| com forme | passalos |
| com tudo | pela quela |
| concerteza | pelomenos |
| da quele | poder-mos |
| de preça | podesse (pode-se) |
| denovo | por tanto |
| derrepente | probis-se |
| dês de | recentimente |
| des do | se quer |
| desentere-se | ser-humano |
| em baixo | tenque |
| em fim | terque |
| em quanto | toda via |
| enganalo | toda-via |

4.2. Organização dos dados e resultados gerais

A fim de melhor organizar os dados, os dividimos em dois grandes grupos: hipossegmentações e hipersegmentações. Para iniciar a discussão, adotamos a subdivisão proposta na literatura (CUNHA, 2004 e 2010a; e, de forma bastante parecida, TENANI, 2011²⁷), e organizamos os dados em quatro tipologias: palavra fonológica + palavra fonológica (PF+PF), palavra fonológica + palavra gramatical

²⁷ Tenani (2011) considera cinco estruturas prosódicas na classificação dos dados de escrita: clítico + palavra fonológica, palavra fonológica + clítico, palavra fonológica + palavra fonológica, clítico + clítico e clítico + clítico + palavra fonológica – esta última um acréscimo em relação à Cunha (2004).

(PF+PG), palavra gramatical + palavra fonológica (PG+PF) e palavra gramatical + palavra gramatical (PG+PG), conforme os quadros abaixo:

QUADRO 8 – HIPOSEGMENTAÇÕES

| a) PF+PF | b) PF+PG | c) PG+PF | d) PG+PG |
|------------|---|--|----------|
| ser-humano | tenque terque balancealos enganalo insentivalos passalos podesse(pode-se) | apartir aumenos concerteza denovo derrepente lhe-passaram o-impediu pelomenos | oque |

QUADRO 9 – HIPERSEGMENTAÇÕES

| a) PF+PF | b) PF+PG | c) PG+PF | d) PG+PG |
|--|--|---|----------------------|
| ponte agudo auto-di-datas mal-tratavam pela quela toda via toda-via | caminhar-mos coloca-mo-nos dês de des do desentere-se humani-sa ir-mos movimentar-mos oferece-se (oferecesse) poder-mos proibis-se | a cima à cima a final a pesar de com forme com tudo da quele de preça em baixo em fim em quanto na quela por tanto se quer | (mais) de a (metade) |

Duas constatações são evidentes: (i) há mais casos de hipersegmentação (25) que de hipossegmentação (15) e (ii) as segmentações não convencionais concentram-se nas tipologias (b) e (c), em que há a junção de uma palavra gramatical (clítico) a uma palavra fonológica (hospedeiro acentuado). Iniciaremos a discussão por (ii).

A segunda constatação vai ao encontro de outros trabalhos sobre a escrita infantil (CUNHA, 2004, 2010; CAPRISTANO, 2007; CUNHA E MIRANDA, 2007; CUNHA & MIRANDA, 2009; entre outros), ou mesmo sobre a escrita de crianças/adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental (cf. TENANI, 2011), ou ainda sobre a escrita de adultos em fase de alfabetização – EJA – (cf.

MIRANDA et al, 2008): as segmentações não convencionais parecem ser fortemente guiadas pela prosódia da língua, e a escrita marca tal tendência uma vez que palavras gramaticais (clíticos), para suprir uma carência prosódica, unem-se a palavras fonológicas.

O papel da prosódia fica evidente em casos de hipossegmentação, em que o escrevente não demarca os espaços esperados entre o clítico e a palavra que o segue ou que o antecede. Nossos dados não mostram predileção por (b) ou (c)²⁸, apenas sinalizam que as hipossegmentações seriam guiadas pela noção de palavra gramatical e seu entendimento como unidade carente de acento. O único dado em (a) poderia ser explicado por critério semântico, em razão da forte tendência de se interpretar “ser humano” como uma unidade de sentido. Em (d) acreditamos poder atuar um critério de outra ordem também: a junção pode resultar da interpretação de *oque* como uma unidade sintática, ou, ainda, pode resultar do próprio estímulo visual da escrita, pois essa hipossegmentação é bastante frequente nos textos dos alunos (e mesmo nas redes sociais virtuais).

Quanto às hipersegmentações, parecem também ser guiadas pela aproximação de palavras gramaticais a uma palavra fonológica. Contudo, algumas observações são necessárias. Em (a) os espaços em branco inesperados geram “palavras” isoladas que podem ser classificadas como palavras fonológicas mas também como palavras lexicais (à exceção de *quela*); além disso, também é possível propor que a segmentação se deva à tendência à construção de pés métricos do tipo troqueu silábico (à exceção de *mal tratavam*, em que há a formação de um iambo).

Em (d) a segmentação indevida pode ter sido motivada por uma regra própria da Gramática, da norma, que aponta inadequação em construções do tipo

²⁸ Cunha (2010), ao analisar dados de escrita de crianças brasileiras e portuguesas, constatou que aquelas produzem mais hipossegmentações do tipo PG+PF, e estas mais do tipo PF+PG, em razão de diferenças de ritmo entre as duas línguas, determinado por hierarquias diferentes de três restrições: pé trocaico, integridade da palavra fonológica e binariedade do pé. Tal constatação talvez não seja relevante para esta pesquisa, pois nossos informantes são todos brasileiros, mas ela é indicativa de que há preferência por hipossegmentações do tipo PF + PG – embora nossos dados não nos permitam afirmar nada a esse respeito (há quantidade semelhante de dados em (b) e (c), com apenas 2 casos a mais de PG+PF).

sujeito preposicionado²⁹. Tal argumento se apoia na ideia de que não há no uso oral da língua tendência a separar tais unidades; muito pelo contrário, na fala tais sequências (preposição + artigo) sofrem elisão, nomeadas pela norma gramatical como *contrações*. Na escrita, essa tendência provavelmente não seria ignorada.

Nas hipersegmentações em (b) e (c), temos dados que confirmam o predomínio das categorias prosódicas pé métrico e sílaba (cf. Cunha & Miranda, 2009). Contudo, temos um questionamento. Nesses dois grupos, temos uma mescla de unidades lexicais classificadas como palavra gramatical. Aí tanto precisamos incluir morfemas flexionais (*caminhar-mos*) como (sequências interpretáveis como) morfemas derivacionais (*des do*, *em fim*, *por tanto*) e, ainda, sequências lexicalmente não interpretáveis, sílabas (*humani-sa*).

Outro problema diz respeito à interpretação dos dados: ao classificar o dado, é preciso considerar nas hipossegmentações a forma alvo esperada para, a partir dela, classificá-lo como um caso de PF+PG ou PG+PF, pois o produto escrito não demarca esses limites; já nas hipersegmentações, o movimento é diferente, a indicação da categoria se dá a partir da produção efetiva, pois a forma alvo esperada não apresenta esses limites. Nesse último caso, as separações parecem resultar de uma interpretação do escrevente de que determinada sequência pode ser um clítico da língua ou um prefixo, por exemplo.

Acreditamos que as categorias acima têm um valor descritivo relevante, mas podem não ser a razão da segmentação; não seriam explicativas em se tratando de hipersegmentações – ideia que desenvolveremos mais adiante.

Com relação à primeira constatação, de que nossos dados apresentam mais casos de hipersegmentação que de hipossegmentação, é preciso destacar que esse resultado é contrário aos trabalhos sobre escrita infantil, ou mesmo sobre a escrita de adultos em fase de alfabetização.

Cunha (2010b) avalia casos de segmentações não adequadas em textos produzidos por crianças de primeira à quarta série do Ensino Fundamental de

²⁹ O contexto de produção era *mais de a metade das pessoas falam*, e parece haver aí uma generalização da regra normativa que controla o uso de preposição no sujeito de uma oração, que classifica como inadequadas sequências do tipo *está na hora da onça beber água*.

duas escolas de Pelotas, Rio Grande do Sul, uma pública e outra particular. A autora afirma que a prosódia da língua motiva segmentações equivocadas, em geral juntando palavras, independentemente da escola. O estudo de Cunha (2010a) também atesta essa generalização: ao analisar dados de escrita de crianças brasileiras e portuguesas em fase de alfabetização, ela constatou que os casos de hipossegmentação são significativamente maiores: *Em ambos os corpora analisados, tanto do PB quanto do PE, os dados de hipossegmentação são bastante mais elevados do que os dados de hipersegmentação.* (CUNHA, 2010, p.92, grifos nossos). Tal pré-disposição por hipossegmentações em fase inicial de alfabetização foi documentada por Ferreiro & Pontecorvo (1996, p.24) ao comparar dados de aquisição de escrita de crianças brasileiras, italianas e espanholas: *A tendência à hipossegmentação parece dominar sobre a tendência à hipersegmentação, qualquer que seja a língua, a tradição escolar e o tipo de script [letra].*

Essa tendência pela hipossegmentação estaria baseada no fato de que, em estágios iniciais de aquisição da escrita, a criança não deixa espaço entre as palavras, pois, a princípio, o *input* com o qual lida refere-se à fala (cf. ABAURRE, 1987; FERREIRO & TEBEROSKY, 1991). Sendo a escrita uma tentativa de materialização da fala, nada mais natural que se registre graficamente seu contínuo. De acordo com Koch (1997), Capristano (2007), Cunha (2010), entre outros, nas hipossegmentações encontradas na escrita infantil, há interferência da fonologia, desde a preservação de estruturas silábicas (cf. Cunha, 2010b) até o registro de enunciados (cf. Capristano, 2007) ou da palavra fonológica (cf. Cunha & Miranda, 2007).

Tenani (2011) também constatou a predominância de hipossegmentações nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao comparar dados de escrita de alunos dos quatro anos finais do Ensino Fundamental com dados de aquisição da escrita infantil, a autora confirma a orientação geral de juntar. Contudo, para ela, haveria uma diferença em relação à especificação dos fatores prosódicos que influenciam as junções:

...os **constituintes prosódicos** relevantes para caracterizar as hipo e hipersegmentações encontradas nos textos do EF-II **diferem** daqueles relevantes para os dados encontrados nos textos do EF-I, mais exatamente: **no EF-I**, podem ser observados **todos os domínios prosódicos (U, I, φ, C, ω, Σ)** e mesclas entre domínios (cf. CAPRISTANO, 2007a, e CHACON, 2005); já no **EF-II**, há predomínio de evidências de segmentações relacionadas a fronteiras de **Σ, ω e C** e não há dados de escrita que envolvam fronteiras de constituintes mais altas da hierarquia prosódica (U e I). (TENANI, 2011, p.115, grifos nossos)

Esse direcionamento também foi previsto por (Cunha 2010b):

Esse resultado [predomínio de hipossegmentações] parece confirmar a hipótese de que, no início do processo de aquisição da escrita, a criança possa partir da compreensão de unidades linguísticas maiores para menores e que, com a escolarização, os limites das palavras passam por reajustes. (CUNHA, 2010, p.92, grifos nossos)

Em suma, haveria uma tendência geral a juntar palavras na escrita porque esta teria como *input* inicial a fala, que se apresenta como um contínuo. Por meio da escrita, a percepção de unidades linguísticas cada vez menores seria favorecida. O reconhecimento dessas unidades ajustaria os limites da palavra gráfica em conformidade com as convenções ortográficas.

Voltamos, então, à questão inicial desta pesquisa: por que um aluno de Ensino Médio produz segmentações não convencionais? O caminho de apropriação da escrita indicado acima prevê a interferência das práticas de letramento na delimitação da palavra gráfica. Se depois de dez anos de escola ainda é possível observar oscilações na segmentação das palavras produzidas por escreventes com uma boa experiência de escrita, precisamos nos perguntar até que ponto essas oscilações são oriundas da fala, da prosódia da língua. Estaríamos ainda diante do mesmo quadro? O conhecimento da norma não pode ter papel nas escolhas que esse aluno faz?

A seguir apresentamos uma nova análise dos dados, levando-se em conta, além dos aspectos prosódicos, a morfologia e a sintaxe e o aspecto normativo.

4.3. Proposta alternativa de organização dos dados

Acreditamos que a natureza da escrita passa por alguns ajustes no processo de aquisição, o qual entendemos como um processo *sem começo, sem fim* (cf. Capristano, 2007), no sentido de ser muito difícil delimitar o momento em que a criança se apropria efetivamente da escrita e dela faça uso em sua vida adulta sem hesitações. Ademais da interferência de aspectos relacionados à competência linguística do escrevente, também estariam presentes aspectos relacionados àquilo que ele aprendeu na escola, referentes à norma. Desse modo, analisaremos os dados de que dispomos levando em consideração outros aspectos além da estrutura prosódica.

Abaurre (1991) chama a atenção para o fato de que não se pode afirmar com certeza quais são os critérios por trás das segmentações não convencionais. Cunha (2004, 2010), Tenani (2004, 2008, 2011), Cunha & Miranda (2009), Miranda (2008), Miranda et al (2008), Cunha & Miranda (2007), Capristano (2007), entre outros, destacam o papel dos constituintes prosódicos, e mencionam que o critério semântico também pode estar presente, além do critério de identificação da unidade juntada/separada como uma unidade morfológica da língua (palavra gramatical) e/ou lexical. Tenani (2011) chama de *informação letrada* aquela orientação que parte da escrita, como no caso de segmentos que podem ser interpretados como pronomes enclíticos (cf. *cava lo*). Para a autora, *informações prosódicas e letradas simultaneamente motivam colocações não-convencionais do espaço em branco em palavras escritas* (TENANI, 2011, p.114). Por letradas, entendem-se informações construídas a partir da aquisição da escrita, que aqui denominamos de interferência da norma.

Entendemos que, ao se deparar com o material linguístico que precisa transformar em palavra gráfica, o escrevente pode lançar mão de uma série de informações (cf. quadro 4 –conceitos subjacentes à noção de palavra) para decidir a distribuição dos espaços em branco no texto. Aqui, apresentamos uma análise baseada em informações de duas naturezas: competência linguística e norma.

Quando nos referimos à norma, estamos nos referindo a um conhecimento construído na escola, por meio do qual categorias linguísticas abstratas passam a “existir” para o falante. Esse conhecimento diz respeito, entre outras coisas, às unidades formadoras das palavras, ao conjunto de regras normativas e à forma escrita da palavra (memorizada).

Desse modo, propomos uma forma alternativa de análise dos dados de hipo e hipersegmentação que se alinha à ideia já apresentada anteriormente de que na escrita há interferência de fatores linguísticos, de ordem da competência do falante, e também de fatores normativos, de ordem da compreensão consciente do uso da língua fundamentada na norma. No quadro abaixo, avaliamos o papel de algumas dessas informações pertinentes à discussão sobre a palavra. Otimizamos a análise dividindo o quadro em dois “núcleos” de influência: a norma e a língua. A marcação das colunas orientou-se pela possível interpretação que o escrevente fez da sequência, conforme explicamos mais adiante.

Relacionados à **norma**, estão:

1. forma dicionarizada:

A sequência gráfica entre os brancos coincide com outra(s) palavra(s) dicionarizada(s) da língua, como em *em baixo*, *com tudo*, em que na hipersegmentação destacam-se partes da palavra coincidentes com preposições ou com outras palavras morfossintáticas.

2. analogia:

A segmentação indica espelhamento com outras palavras da língua: a segmentação gerou forma (morfema) observável em outras palavras ou estruturas da língua: *derrepente* > *derretido*, *comcerteza* ou *concerteza* > *compreensão*. A analogia diferencia-se da forma dicionarizada porque a produção escrita não corresponde a uma palavra da língua, mas pode ter sido “inspirada” em algum vocábulo.

3. hipercorreção:

A segmentação revela conhecimento/aplicação de alguma regra da gramática normativa. Por exemplo: por analogia, *-mos* [1ªp.pl.] pode confundir-se com o pronome *nos*, o que pode explicar casos como *caminhar-mos*, em que parece atuar regra ortográfica de uso do hífen em relação aos pronomes enclíticos.

Relacionados à língua estão:

1. Limites internos da palavra:

A literatura registra que a consciência da morfológica se desenvolve depois da consciência fonológica (cf. NUNES, BINDMAN E BRYANT, 1997), lá pela 2ª série (cf. MOTA, 1996; MOTA & SILVA, 2007). No Ensino Médio, portanto, o escrevente estaria, se não plenamente, bastante familiarizado com as unidades morfológicas mínimas, tanto em sua relação sintagmática quanto paradigmática ou contextual. Assim, supomos que a segmentação possa revelar que o escrevente lida com os limites internos da palavra ao produzir a palavra gráfica.

Subdividiremos essa categoria em duas:

- a) *transparência* constitutiva da palavra: em hipersegmentações, como *caminhar-mos*, a identificação de morfemas favoreceria a segmentação. Nessa categoria de análise, são marcadas as produções gráficas em que a palavra-alvo é morfológicamente complexa, apresentando, além de radical, prefixos, sufixos ou desinências.
- b) *morfema*: nos casos de hipersegmentação, a unidade isolada pode ser parecida com um morfema da língua ou ser um morfema da língua, como em *a final*; ou, nos casos de hiposegmentação, a sequência que deveria estar isolada pode ser confundida com um morfema, como em *apartir*, em que *a* apresenta identidade gráfica com o prefixo de negação (*anormal*). Não faremos distinção entre morfemas derivacionais e morfemas flexionais.

Essa categoria diferencia-se da categoria anterior porque a palavra escrita de forma equivocada revela unidades menores que, nessa palavra, não correspondem a “verdadeiros” morfemas da palavra, como o *a* de *afinal*: não se trata de um prefixo, por isso a motivação para a hipersegmentação não está relacionada à transparência constitutiva da palavra; propusemos a categoria “morfema” para sinalizar o papel da analogia morfológica.

2. palavra fonológica:

Se é verdade que o *input* primeiro da escrita é a fala, então também é verdade que o contorno rítmico que organiza a prosódia da língua também orienta a criança em seus primeiros contatos com a escrita. Tenani (2008) e Cunha (2010), por exemplo, mencionam o papel de constituintes prosódicos maiores que a palavra fonológica na elaboração da escrita infantil. Uma vez que nosso interesse é discutir o estatuto de palavra, não consideraremos estruturas prosódicas maiores que a palavra fonológica (de fato, sequer as encontramos em nossos dados).

No entanto, por si só essa não será uma categoria avaliada; a subdividiremos em *pé métrico* e *clítico*, pois entendemos que a categoria prosódica “palavra fonológica”, *per se*, não serve de gatilho para a construção da palavra gráfica. As hipossegmentações, por exemplo, indicam a busca por acento de uma unidade prosodicamente carente, como os clíticos (cf. (CUNHA & MIRANDA, 2007, 2009; TENANI, 2008, 2011; CUNHA, 2010, entre outros). Nas hipersegmentações, há isomorfismo entre a sequência gráfica e o pé métrico (cf. proposta de ABAURRE, 1991, CAGLIARI, 1998, e CUNHA, 2010b) e também a sílaba (cf. CUNHA E MIRANDA, 2009).

Assim, a categoria palavra fonológica está dividida em:

- a) *pés métricos*³⁰: segmentação da escrita marca ritmo acentual do português – troqueu silábico³¹ – como em *derrepente*, com dois pés binários, com proeminência à esquerda, resultando em palavra fonológica no padrão paroxítono.
- b) *clítico*: hipossegmentações poderiam ser explicadas pela necessidade de alguns itens vocabulares (por não possuírem acento) se ligarem a um hospedeiro, como em *denovo*.

3. palavra morfossintática³²

Nesta categoria, incluem-se casos de segmentação não convencional que podem ter sido interpretados como uma unidade sintática, sejam eles casos de agrupamento ou de separação. Por exemplo: ***derrepente*** ele chegou ~ ele chegou ***derrepente*** ~ ele ***derrepente*** chegou.

Esses critérios de avaliação permitem um tratamento uniforme dos dados de hipo e hipersegmentação: o dado é incluído se estiver em desacordo com a norma ortográfica; as alterações são consideradas hipóteses que o escrevente testa ao lidar com a complexa tarefa de delimitar a palavra gráfica; e cada *erro* foi avaliado a partir da pergunta “o que provocou a segmentação inadequada?”. A resposta levou em consideração a possível interpretação que o falante/escrevente fez da sequência de letras (juntadas ou separadas): é possível que ele tenha interpretado tal sequência como uma unidade independente; é possível que ele tenha interpretado tal sequência como um pé métrico, é possível que ele tenha

³⁰ Cogitamos a possibilidade de se considerar aqui uma restrição proposta por Abaurre & Galves (1998), “Integridade da Palavra Fonológica”. Optamos pelo pé métrico e o clítico, em separado, a fim de evitar discussões acerca do grupo clítico e também porque em alguns dados parece evidente a tendência à construção de pés métricos, como *auto-di-datas* e *pela quela*.

³¹ “Uma das semelhanças entre as segmentações não-convencionais, encontradas nos textos das crianças brasileiras e portuguesas, que pode resultar em futuras discussões sobre o ritmo do PB e do PE, é a preferência pela preservação de um pé métrico binário, em especial, do troqueu silábico, sempre que há contexto para tal”.(CUNHA, 2010b, p.92)

³² Optamos por entender o fator “palavra morfossintática” conforme descrito acima e registrar os casos de morfemas flexionais (*movimentar-mos*) na coluna “morfema”, em que não há discriminação quanto ao tipo de morfema. Indicamos, sobre o assunto, a leitura de Guimarães (2011), que avalia o papel da flexão na segmentação das palavras.

interpretado tal sequência como um clítico; é possível que ele tenha interpretado tal sequência como uma unidade que pode se deslocar na frase, etc.

4.5. Análise dos dados conforme categorias propostas

O quadro abaixo organiza os dados de hipersegmentação, casos em que a unidade-alvo (cf regras ortográficas vigentes) não corresponde à forma produzida pelo escrevente, que a superdividiu.

QUADRO 10: ANÁLISE DAS HIPERSEGMENTAÇÕES

| Dado | Norma | | | Língua | | | | Outros |
|----------------------|------------|----------|-----------------|-----------------|---------|--------------------|------------|--|
| | Dicionário | Analogia | Hipercorreção | Palavra lexical | | Palavra fonológica | | |
| | | | | transparência | morfema | Clítico | Pé métrico | |
| (mais) de a (metade) | X | X | X | X | X | | | X |
| ponte agudo | X | X | X ³³ | X | | | X | (elevação da média final) |
| a cima | X | X | X | X | X | | X | X |
| à cima | X | X | X | X | X | | X | X |
| a final | X | X | X | X | X | | X | X |
| a pesar de | X | X | | X | X | | X | X |
| auto-di-datas | X | X | | X | X | | X | |
| caminhar-mos | | X | X | X | X | | | |
| coloca-mo-nos | | | X | X | X | | | |
| com forme | X | X | | X | | | X | X |
| com tudo | X | X | | X | | | X | X |
| da quele | X | | | | X | | X | Radical <i>quele</i> (por comutação: daquele, naquele, aquele) |
| de preça | X | X | | X | X | | X | X |
| dês de | ? | X | | | X | | | |
| des do | ? | X | | | X | | | |
| desentere-se | | X | X | | X | | | |
| em baixo | X | X | X | X | X | | X | X |
| em fim | X | X | X | X | X | | ? | X |
| em quanto | X | X | X | X | X | | X | X |
| humani-sa | | | | | | | | |
| ir-mos | | X | X | X | X | | | |
| mal-tratavam | X | X | X | X | X | | | X |
| movimentar-mos | | X | X | X | X | | | |
| na queia | | X | | | | | X | Radical <i>quele</i> (por comutação: daquele, naquele, aquele) |

³³ A hipercorreção acontece em relação à regra ortográfica das médias finais: embora na fala haja elevação da média final, *dente* [ð[ε[τΣ]], na escrita ela não é registrada.

| | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|--|---|---|--|
| oferece-se (oferecesse) | X | X | X | X | X | | | X | |
| pela quela | | X | | | | | X | | Radical <i>quele</i> (por comutação: daquele, naquele, aquele) |
| poder-mos | | X | X | X | X | | | | |
| por tanto | X | X | X | X | X | | X | X | |
| proibis-se | | X | X | X | X | | | | Segue norma para separação silábica |
| se quer | X | X | X | X | X | | | X | |
| toda via | X | X | | X | | | X | X | |
| toda-via | X | X | | X | | | X | X | |

Os dados de hipersegmentação mostram que os fatores atuantes na delimitação da palavra gráfica tanto se referem à norma quanto à língua. Cunha (2010b) entende casos de hipersegmentação como tentativas de efetuar segmentações gráficas adequadas. Tais segmentações seriam motivadas/orientadas pelo reconhecimento da sequência como uma palavra gramatical ou lexical da língua e pela formação de pés métricos com tendência à formação de dissílabos paroxítonos (cf. ABAURRE, 1991, CAGLIARI, 1998, E CUNHA, 2010b). Para a autora, *os constituintes de nível mais baixo na hierarquia prosódica, a saber, a sílaba e o pé métrico, parecem dirigir processos de hipersegmentação* (CUNHA, 2010b, p.351). Cunha e Miranda (2009) ressaltam o papel da sílaba e do pé métrico nas hipersegmentações. Nos dados acima, a sequência de letras isolada na escrita parece ser controlada pelo espelhamento do pé métrico e da sílaba:

LISTA 3: Hipersegmentações

| | | |
|----------------------|--------------|------------|
| (mais) de a (metade) | des do | por tanto |
| ponte agudo | em baixo | proibis-se |
| a cima | em fim | se quer |
| à cima | oferece-se | toda via |
| da quele | (oferecesse) | toda-via |
| de preça | pela quela | |
| dês de | poder-mos | |

Excetuando-se *dês do*, *des do*, *em fim*, *oferece-se proibis-se* e *se quer*, os demais dados apresentam um pé métrico com duas sílabas com proeminência à esquerda (exceto *poder-mos*). A unidade isolada apresenta estrutura silábica dentro dos padrões do português (V, CV, VC, CVC). No entanto, acreditamos que em alguns casos tais categorias prosódicas tenham muito mais uma função

descritiva que explicativa. Se unificarmos a análise, atribuindo ao pé métrico e à sílaba a natureza da segmentação, precisamos explicar as exceções acima. Acreditamos que haja, sim, isomorfismo entre unidades da língua e as sequências gráficas, mas esse isomorfismo pode se dar em relação a outras estruturas além da prosódica.

QUADRO 11 – Isomorfismo entre a forma gráfica e as unidades linguísticas

| | Norma | Língua |
|--|--|---|
| <i>com forme</i> (conforme) | Analogia: preposição <i>com</i> e o verbo <i>forme</i> , que têm independência gráfica; | isomorfismo com a sílaba e com o pé métrico: (com) (<u>for</u> .me) |
| <i>a cima</i> <i>à cima</i> <i>de preça</i> <i>dês de</i> <i>des do</i> <i>em baixo</i> <i>em fim</i> | Primeira palavra coincide com palavras gramaticais da língua (artigos e preposições) que devem ser grafadas isoladamente e/ou com prefixos, que são grafados junto à palavra base. Segunda palavra coincide com palavras lexicais ou gramaticais. | Sequência inicial coincide com formas da língua caracterizadas como clíticos. Segunda palavra coincide com pé binário ou sensível ao peso (<i>fim</i>) ou com outro clítico. |
| <i>se quer</i> | Aproximação com <i>se</i> conjunção/pronome e <i>quer</i> verbo, que têm independência gráfica. | Formação de pé sensível ao peso da sílaba. |
| <i>Pela quela</i> <i>Na quela</i> <i>Da quela</i> | Espelhamento das sequências iniciais com contrações da língua. | No paradigma da palavra, <i>quela</i> parece ser o radical. Estrutura prosódica: separação de sílabas e pés métricos. |
| <i>Auto-di-datas</i> | Constituição de palavra composta com preposição (base + preposição + base: <i>pé-de-moleque</i>); | Formação de pés binários (dissílabos paroxítonos). Espelhamento de palavras morfossintáticas (<i>auto</i> , <i>datas</i>) |
| <i>Caminhar-mos</i> <i>Coloca-mo-nos</i> <i>Desentere-se</i> <i>Movimentar-mos</i> <i>Pode-se</i> <i>Proibis-se</i> <i>Poder-mos</i> | Analogia com pronomes enclíticos | Limites internos da palavra lexical aparecem demarcados na escrita, as desinências são isoladas. |

As sequências isoladas são isomórficas a: palavra fonológica, pé métrico, clítico, radical. Aquilo que serve de gatilho para a segmentação pode não ser

simplesmente a identificação da sequência como uma unidade prosódica; unidades morfológicas, além de outros fatores referentes à norma também podem ter papel na distribuição dos espaços no texto. Por exemplo, na última linha da tabela, a segmentação parece ser resultado da identificação de uma sequência como uma unidade autônoma na escrita (o pronome pessoal); o resto da palavra coincide com outras palavras da língua ou não. Assim, o que provoca a segmentação parece ser o espelhamento de unidades da morfologia da língua, mas via apropriação da escrita, pois há analogia com o pronome, o que gera o uso do hífen. Na quarta linha da tabela, há exemplos interessantes: *quela* é interpretado como uma unidade da língua (morfema de raiz) dentro de um paradigma – *pela quella, na quella, da quella*.

Como se pode observar no quadro 10, a coluna referente ao “clítico” não recebeu nenhuma marcação, e tal fato merece uma explicação detalhada.

De acordo com Tenani (2011), Cunha & Miranda (2007), Cunha (2004), entre outros, nas hipersegmentações predomina a interpretação de uma sílaba inicial como clítico da língua (*em bora*). Optamos por tomar uma posição diferente em virtude da pergunta que guia a classificação do dado (*o aluno segmentou a palavra dessa forma porque...*). Se é verdade que os clíticos da língua precisam de um hospedeiro para se projetar prosodicamente, então é verdade que esse conhecimento faz parte da competência do falante, o que o levaria a juntar, na escrita, palavras gramaticais a palavras fonológicas (*derrepente*). Acreditamos que de fato isso pressiona as hipossegmentações. Parece-nos contraditório, no entanto, afirmar que o escrevente separa sequências de letras de uma palavra em razão de interpretá-las como um clítico. Por que uma mesma “regra” orientaria comportamentos díspares? Nesses casos, acreditamos que a motivação para a hipersegmentação é o reconhecimento da sequência isolada como uma unidade em potencial da língua. Ressalte-se que, por exemplo, em *caminhar-mos, proibis-se, poder-mos*, a segmentação não se deve à possível formação de pés binários; é o morfema final que leva o escrevente a usar o hífen, interpretando a desinência como um pronome enclítico e, dessa forma, ali aplicando seus conhecimentos sobre a norma – pronome enclítico deve ser unido ao verbo por meio de hífen.

Todos os dados que poderiam ter marcações na coluna “clítico” apresentam marcações na coluna “analogia”, porque entendemos que o escrevente reconhece a sílaba isolada como uma unidade lexical de sua língua, (como em *a cima*, *a final*, *a pesar de*, *em baixo*, *pela quela*, *por tanto*, *toda via*). E esse reconhecimento vem da norma, não da língua, porque o aluno aprende na escola – faz parte do processo de desenvolvimento da escrita – que esse tipo de palavra deve ser isolado no texto.

Língua: juntar clítico a um hospedeiro acentual

X

Norma: todas as palavras devem ser escritas entre brancos, sejam elas verbos, substantivos ou artigos, preposições, conjunções, pronomes³⁴.

O resultado desse conflito é a grafia isolada de letras adjacentes que espelham essas unidades da língua. A mesma reflexão vale para a separação de unidades interpretadas como prefixos (*des do*, por analogia a *desrespeito*, todos os exemplos com *a* e *em* isolados, como *a final*, *em baixo*):

Língua: palavras lexicais organizam-se em torno de um ou mais radicais ao qual podem ser afixados morfemas gramaticais ou lexicais, antes ou depois do radical.

X

Norma: *des* é prefixo em *desrespeito*; *a* é prefixo em *amoral*; *em* é prefixo em *embasamento*

O que estamos propondo é considerar hipersegmentações classificadas na literatura como *palavra gramatical* + *palavra fonológica* como provenientes do conhecimento que o escrevente constrói na escola a partir do contato com o código escrito e com a norma. A natureza das hipersegmentações desse tipo seria mais visual, de identificação por espelhamento, que classificamos como *analogia*.

Obviamente não estamos excluindo o papel da língua nessas segmentações excessivas em que se isola material linguístico “fraco” de um

³⁴ Palavras portadoras de acento x clíticos (palavras gramaticais)

material linguístico mais “forte”³⁵. Os espaços em branco parecem de fato demarcar unidades prosódicas do português, como o clítico e o pé métrico; mas essa informação pode ser significativa para o escrevente no sentido de apenas fortalecer sua decisão sobre a segmentação da palavra.

Tal proposta vai ao encontro da caracterização da escrita como um processo que se guia da língua em direção à norma. O fato de encontrarmos muito mais casos de hipersegmentação pode ser indicativo desse percurso, conforme discutiremos a seguir.

Quadro 12: ANÁLISE DAS HIPOSEGMENTAÇÕES

| Dado | Norma | | | Língua | | | | Outros |
|--------------|------------|----------|---------------|-----------------|-----------------------|-------------------------|------------|---------------------|
| | Dicionário | Analogia | Hipercorreção | Palavra lexical | Palavra fonológica | Palavra morfossintática | | |
| | | | | transparência | morfema ³⁶ | Clítico | Pé métrico | |
| apartir | | X | X | | X | X | | |
| aumenos | | | | | X | X | | elevação da v média |
| balancealos | | | | | X | X | | |
| concerteza | | X | X | | X | | | |
| denovo | | X | X | | X | X | | |
| derrepente | | X | X | | X | | X | |
| enganalo | | | | | X | | X | |
| insentivalos | | | | | X | | X | |
| oque | | | | | X | X | | |
| passalos | | | | | X | | | |
| pelomenos | | | | | X | | | |
| tenque | | | | | X | X | X | |
| terque | | | | | X | X | X | |
| ser-humano | | | | | | | | X |

³⁵ Caracterização entre aspas (“fraco”, “forte”) para expressar a relação que se estabelece entre seqüências do tipo clítico+palavra fonológica, afixo+radical, etc.

³⁶ Não haveria marcações nessa coluna nos casos de hipossegmentação porque nenhuma das palavras gráficas resultantes se parece com um morfema da língua. Entretanto, nesses casos, optamos por ler “morfema” de outro modo: aí, a marcação refere-se à possível interpretação do escrevente de que uma dada seqüência não deve ficar isolada da palavra que a segue/antecede porque se parece com um morfema da língua. Por exemplo: em *concerteza* a preposição *com* pode ter sido interpretada como *coN-* prefixo, daí a analogia com a norma ortográfica (prefixos fazem parte de uma palavra e devem ser grafados como uma única palavra, observando-se casos de uso do hífen).

| | | | | | | | | | |
|------------------|--|--|---|--|---|---|---|---|--|
| lhe-passaram | | | X | | X | X | X | X | |
| o-impediu | | | X | | X | X | X | X | |
| podesse(pode-se) | | | | | | | | X | |

No caso das hipossegmentações, parecem atuar muito mais os fatores relacionados à língua. Cunha & Miranda (2007 e 2009), Tenani (2008, 2011), Cunha (2010), entre outros, apontam para o papel dos constituintes prosódicos nessas junções, em que um dos elementos geralmente é um clítico.

Desde os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), até trabalhos mais recentes, como Fronza et al (2010) e Veçossi (2010), o desenvolvimento da escrita infantil é frequentemente descrito como dependente das habilidades metafonológicas do aluno, as quais intermedeiam as relações entre o *output* falado e a escrita, isto é, entre os sons e as letras. A fala seria o ponto de partida para as primeiras produções escritas. O trabalho de Tenani (2008) mostra isso: a autora defende o papel da hierarquia prosódica nas segmentações escritas em desacordo com a norma. Para ela, casos de hipossegmentação são produto do conhecimento internalizado do aluno sobre a palavra fonológica (clíticos buscam uma palavra portadora de acento, e isso é evidenciado na escrita: *umgalo*), a frase entoacional (*'aivenhoctrêscachoro'* = aí venho três cachorro), e o enunciado (*'desa daiseugo'* = *desça daí seu galo*). Cunha (2010) também menciona o papel de constituintes prosódicos maiores que a palavra fonológica:

(a) vamosdormir queamamaijavem (*vamos dormir que a mamãe já vem*)
[vamosdormir] | [queamamaijavem] |] U

(b) elesviveranvelizesparacenpre (*eles viveram felizes para sempre*)
[elesviveranvelizesparacenpre] U

(CUNHA, 2010, p. 341)

A autora conclui que *os constituintes de nível mais alto na hierarquia prosódica, a saber, a palavra fonológica, a frase fonológica, a frase entonacional e o enunciado, parecem dirigir processos de hipossegmentação* (CUNHA, 2010, p.350).

Tal disposição para a hipossegmentação não se confirma entre os adolescentes que avaliamos. Há, na verdade, uma inversão: predominam palavras

hipersegmentadas. Nossos dados também se opõem aos resultados da pesquisa de Vessoçi & Ferreira-Gonçalves (2011), que avaliaram estudantes de 8ª série, faixa etária e nível de escolaridade próximos aos que investigamos. E, ainda, se opõem a Tenani (2008), que avaliou a escrita de um adulto em fase inicial de alfabetização³⁷. Os dados do instrumento piloto que aplicamos a uma turma de terceiro ano, e que aqui não apresentamos por razões anteriormente descritas, também revelaram predominância de hipersegmentações: dos 39 dados, 14 eram de hipossegmentação e 25 de hipersegmentação.

Que tipo de mudança se opera no escrevente para que ele saia de um estágio de escrita em que tende a juntar para outro em que tende a separar? A resposta a essa questão pode estar relacionada ao estatuto de palavra, que se modifica (especifica) com o tempo.

Quanto mais se inserem em práticas de letramento, muito pelo estímulo visual, as crianças acabam por aprender onde devem segmentar a palavra. De acordo com Guimarães (2011, p.63), “as crianças que hipersegmentam já construíram um bom repertório de tais sequências gráficas”. Assim, casos de hipossegmentação podem se tornar mais raros conforme a escolaridade. Aparentemente, nossos dados parecem confirmar esse movimento: há poucos casos de hipossegmentação, predominando palavras hipersegmentadas.

Os dados de hipossegmentação que encontramos reforçam o papel da consciência metalinguística nas separações alternativas da palavra gráfica. Nesses casos de junção inadequada, a palavra gráfica resultante caracteriza-se por ser um bloco morfológico, sem demarcação de limites. Como já afirmado em outros trabalhos (veja-se, por exemplo, Tenani, 2008; Capristano, 2007; Cunha 2010; Miranda, 2008), o que predomina nas hipossegmentações é a junção de um clítico a uma outra palavra portadora de acento; portanto, a razão para juntá-las é da ordem da língua (prosódia). Se adolescentes segmentam mais do que juntam, e, ao contrário, crianças juntam mais do que separam, tal inversão pode ser importante para se pensar o processo: na aquisição da escrita é possível que o movimento se dê da língua(fala) para a norma.

³⁷ A autora encontrou 3 casos de hipersegmentação e 8 casos de hipossegmentação

Parece fazer sentido atribuir o maior número de hipersegmentações ao nível de percepção que os escreventes de Ensino Médio têm das unidades lexicais de sua língua (cf. Guimarães, 2011). A compreensão de que uma palavra é constituída por unidades menores, e a capacidade de reconhecer essas unidades dada sua recorrência em outros contextos, estimula a hipersegmentação. Quanto mais inserido em práticas de escrita, mais um escrevente se torna capaz de identificar palavras de sua língua dentro de suas relações sintagmáticas ou paradigmáticas, o que interfere na decisão de segmentação.

Ao escrever, o aluno também toma a escrita como alvo de reflexão metalinguística, e ela se torna ambiente de testagem de hipóteses. Ao lidar com o dado escrito e receber referências da professora, o aluno cria hipóteses sobre a segmentação das palavras (o que deve ficar junto entre dois espaços). Nessa tarefa, parece evidente o papel do conhecimento linguístico. No caso específico dos limites da palavra gráfica, Cunha (2004, 2007, 2010), Tenani (2004, 2008), Capristano (2003, 2007), Miranda (2008), entre outros, apontam para o papel da prosódia da língua. Interfeririam na segmentação da palavra gráfica a palavra fonológica, o pé métrico, o segmento clítico, e até mesmo as unidades maiores, como a frase fonológica.

Tenani (2008), entretanto, questiona o poder explicativo dos constituintes prosódicos em razão da flutuação encontrada nos textos: por que o mesmo indivíduo escreve *umpouco* e *un galo*, sendo que ambos apresentam o mesmo ambiente prosódico? A autora afirma:

Cremos que se faz necessário também considerar o fluxo narrativo do texto, pois dessa maneira poderemos formular a hipótese de que a flutuação/oscilação das fronteiras de palavra na escrita pode estar motivada na maneira como o branco é usado para indicar as relações de sentido que se constroem no texto, que também estão permeadas pela organização prosódica dada ao texto. Argumentamos ainda que tais segmentações não-convencionais podem indiciar também o processo de subjetivação do escrevente. (TENANI, 2008, p.240, grifos nossos)

Não entraremos na discussão de aspectos não formais como os propostos acima, mas os destacamos porque a explicação nos parece ser de outra ordem, conforme sugerem Vessoçi & Ferreira-Gonçalves (2011):

[...] ao escrever, o aprendiz leva em conta tanto os padrões da oralidade como os da própria escrita, sendo, ambos, fontes de generalização para este. Assim, para que possamos explicar satisfatoriamente os casos de hipo e hipersegmentação, necessário se faz que consideremos não só fatores prosódicos e noções relativas a acento, como também outros critérios possivelmente mobilizados pelos aprendizes, bem como ocorrências próprias do código escrito institucionalizado. (VESSOÇI & FERREIRA-GONÇALVES, 2011, p. 61, grifos nossos)

Para Guimarães (2011) a partir da escrita, a criança aprende que uma palavra apresenta relações contextuais com outras palavras, o que faz com que ela saia de um estágio de escrita que junta palavras para um estágio de escrita que separa palavras. Isso nos leva à seguinte generalização: **na segmentação da palavra na escrita, parece haver um certo movimento em direção à norma.**

Assim, o número maior de hipersegmentações em nossos dados poderia ser justificado pelo grau de consciência que o aluno de Ensino Médio tem de sua língua. Anos de contato com a norma somados ao próprio desenvolvimento da capacidade metalinguística propiciada pela leitura/escrita produzem um conjunto de conhecimentos relacionados à palavra que, ao se chocarem, promovem segmentações alternativas.

Se há flutuação na escrita infantil, e também há na escrita de adolescentes, isso se deve à natureza da escrita: o produto final, a *print word*, carrega em si a soma daquilo tudo que um falante/escrevente considera ser uma palavra em sua língua. E essa conceituação engloba norma e competência linguística.

Conforme dito anteriormente, parece haver uma predileção entre os pesquisadores por atrelar o desenvolvimento morfológico do indivíduo à capacidade metalinguística decorrente da alfabetização (MALUF et al, 2006). Desse modo, quanto mais escolarizado, mais o indivíduo seria capaz de reconhecer os morfemas de sua língua e, daí, fazer comparações entre sequências de material fonético coincidentes, como *oferece-se*, em que *-sse* pode ter sido interpretado como pronome. O *input* dessa segmentação deve ser a

norma (ortografia) efetivamente, porque dificilmente um falante nativo confundiria o pronome oblíquo com a desinência de passado, especialmente porque o padrão acentual da palavra muda. Também não faz sentido justificar a segmentação pela prosódia, considerando-se aí um clítico, pois no PB os enclíticos são evitados.

Porém, nem só de norma se constitui a escrita. Alguns casos parecem ser claramente guiados pelo conhecimento internalizado do escrevente, como em *irmos*, em que se pode observar a confusão entre formas presas e livres, por exemplo, e *tenque*, confundida com uma palavra morfossintática³⁸, ou como *a cima*, *de preça x apartir*, *denovo*, dados bastante ilustrativos da escrita de escreventes inseridos há muito em práticas de letramento, sobre os quais não é possível afirmar claramente o que interfere na segmentação, se a norma ou a língua. A melhor resposta parece ser “ambas”, pois há reconhecimento de unidades linguísticas (morfemas, palavra lexical) e também há regras ortográficas correspondentes a essas unidades na escrita (prefixos devem ser grafados junto à base, com ou sem hífen, e preposições não).

Entendemos a oscilação como característica própria da aquisição da língua escrita, pois esta, em sua essência, é um processo contínuo em que norma e competência linguística se cruzam. A flutuação aparentemente contraditória, como já afirmamos antes, nada mais é que a materialização da aprendizagem; um movimento que vai da escrita guiada pela competência linguística para a normatização.

Em relação ao estatuto de palavra, algumas observações são pertinentes. Primeiro, é preciso considerar que se trata de um conceito construído lentamente, com base, especialmente, na escrita. Para Ferreiro (2003), a noção de palavra ou “unidade palavra” não preexiste à escrita. É preciso esclarecer que a noção de palavra existe como parte da competência linguística do falante; o que não existe é a consciência desse fato, que se desenvolve a partir da escrita. Guimarães (2011) aponta para o importante papel da consciência morfossintática na delimitação da palavra gráfica e, conseqüentemente, do estatuto de palavra:

³⁸ Muitas vezes usamos *tem que* como resposta a perguntas como: “tem que fazer tal coisa?” “Tem que”.

[...] os dados aqui analisados sugerem que os aprendizes primeiro constroem uma representação escrita das palavras gráficas e só depois de bem estabelecerem esta representação, com o aumento das experiências com a língua escrita, utilizam-na como referência para identificar as palavras escutadas. Acredita-se que é justamente o desenvolvimento de habilidades morfossintáticas possibilitadas pelo aumento das experiências com a língua escrita que favorece o estabelecimento da noção convencional de palavra. . (GUIMARÃES, 2011, p.30, grifos nossos)

De acordo com a autora, seu trabalho corrobora outros trabalhos, como o de Carlisle (1996), que mostrou que, entre a 2ª e a 3ª séries do Ensino Fundamental, são perceptíveis mudanças de comportamento em direção à qualificação da escrita e também da leitura. Essa qualificação seria resultado da reflexão metalinguística construída a partir do contato com a escrita, em que o escrevente identifica aos poucos as fronteiras internas de uma palavra e suas relações paradigmáticas.

Nesse sentido, parece haver um **percurso de aquisição da noção de palavra** propiciado pela escrita que se inicia no componente fonológico. Uma vez que a fala é *input* para a escrita, a noção de palavra que subjaz a segmentação da palavra gráfica pode ser a de palavra fonológica e, em decorrência, das unidades prosódicas de que ela faz parte e que dela fazem parte. A seguir, por interferência das práticas de letramento, a palavra alcança status de unidade morfossintática e unidade morfológica. A norma, isto é, o reconhecimento de unidades gráficas recorrentes e de regras, também orienta a distribuição das margens.

Entretanto, esse movimento da língua para a norma talvez não pressuponha fases fixas. De acordo com Freitas (2004), por exemplo, na aquisição da escrita, a criança apresenta estágios semelhantes aos da aquisição da fala. Portanto, é preciso cuidar quando se afirma que o input inicial da escrita é a fala, pois há indícios de que a língua (estruturas internalizadas, regras) pode interferir no processo. Os dados abaixo mostram o papel de constituintes prosódicos na escrita:

QUADRO 13 – Elevação da vogal média em final de palavra fonológica

| Dado | Norma | | | Língua | | | | Outros |
|----------------|------------|----------|---------------|--------------------|---------|--------------------|------------|-----------------------|
| | Dicionário | Analogia | Hipercorreção | Palavra lexical | | Palavra fonológica | | |
| | | | | transparên- cia | morfema | Clítico | Pé métrico | |
| Frequentemente | | | | | | | X | Elevação V final (—) |
| Livrintemente | | | | | | | X | Elevação V final (—) |
| Recentemente | | | | | | | X | Elevação V final (—) |
| Simplismente | | | | | | | X | Elevação V final (—) |
| Adimitida | | | | | | | | Constituição silábica |

A elevação da vogal média no interior da palavra, em final de palavra fonológica, é bastante comum na representação escrita dessas palavras. De acordo com Bisol (1996), o sufixo *-mente* tem autonomia prosódica e constitui uma palavra fonológica, e a base a qual foi anexado também apresenta acento primário. O argumento para isso é a manutenção da vogal média baixa na palavra derivada (*belo* > *belamente*).

Os dados que encontramos chamam a atenção por duas razões: a grafia trocada das vogais mediais sugere que o aluno identifica aí uma fronteira prosódica em que acontece o fenômeno de alçamento da vogal, típico da fala; e também revela conhecer a regra ortográfica, a forma dicionarizada – embora na fala a vogal final seja [I], na escrita a letra é “e”.

Esses dados são importantes para nossa argumentação pois mostram que, para um escrevente experiente, (i) língua e norma atuam na determinação da grafia da palavra e (ii) aquilo que um escrevente entende por palavra de sua língua é um objeto complexo, definido a partir de sua competência e da aquisição da escrita.

Uma última observação, bastante pertinente. Para Guimarães (2011, p.28) *a frequência de utilização de um vocábulo o define como “palavra”*. A explicação para casos como *terque, tenque, oque* pode estar aí. São junções recorrentes na língua falada e que se caracterizam por serem uma espécie de unidade sintática, ademais de constituírem uma palavra fonológica, apresentarem clíticos que forçam a hipossegmentação. Contudo, essa afirmação depende de uma avaliação quantitativa, o que aqui não fizemos. Fica o registro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segmentar um texto em palavras não é tarefa fácil, pois pressupõe um movimento aparentemente paradoxal: na escrita, é preciso juntar e separar. Talvez uma das primeiras “regras” de escrita aprendida pelo aluno, criança ou adulto, em fase de alfabetização seja esta: na escrita, juntam-se letras e separam-se palavras. E essa decisão esbarra no conceito de palavra.

Nesta pesquisa procuramos pensar o estatuto de palavra subjacente à palavra gráfica presente em textos de escreventes do Ensino Médio. Casos de segmentações não convencionais guiaram nossa discussão. Ao juntar ou separar indevidamente algumas palavras, o escrevente revela as interpretações que faz de determinada sequência. Nossos dados sinalizam para um movimento de busca por isomorfia entre a unidade gráfica e unidades gramaticais, como a sílaba, o pé métrico, os morfemas, a palavra morfossintática; mas também parecem indicar que há isomorfia baseada no estímulo visual, em que determinadas sequências se espelham em outros vocábulos da língua.

A análise dos dados de acordo com critérios de ordem linguística e normativa parece indicar que há, nos casos de separação indevida, interferência de ambos os fatores. Nos casos de junção indevida, aparentemente os critérios linguísticos seriam mais atuantes. As hipersegmentações parecem predominar no Ensino Médio, o que vai de encontro a resultados de pesquisas que investigam a escrita infantil. Essas duas observações nos levaram à seguinte formulação: se escreventes experientes separam mais do que juntam, e se essa hipersegmentação está mais relacionada à norma que as hipossegmentações (predominantemente orientadas pela língua), então, seria possível considerar a apropriação da escrita como um processo que se movimenta da fala em direção à norma.

Quanto às “palavras dentro da palavra”, parece haver estreita relação entre a delimitação da palavra gráfica e categorias linguísticas referentes à prosódica (pé métrico, sílaba), à morfologia (morfemas, em especial prefixos e desinências) e à sintaxe (átomo sintático). No caso da palavra morfossintática, parece que há

espelhamento em relação à palavra gráfica, especificamente nos casos de hipersegmentação. Neste último caso, entendemos que o espelhamento se dá a partir da norma: pela necessidade de separar, o escrevente “enxerga” numa dada sequência uma palavra em potencial de sua língua que, em dado contexto, pode ser corretamente isolada entre dois brancos, como no caso de *auto-di-datas*, em que tanto *auto* quanto *datas* podem ser palavras independentes. Parece não haver, nesse caso, constituição morfológica que justifique a segmentação e, além disso, parece-nos contraditório atribuir a razão da segmentação à formação de pés métricos uma vez que a prosódia da língua parece justamente forçar o agrupamento de unidades prosódicas na escrita, o que nas hipossegmentações fica evidente (em que o registro escrito reproduz a necessidade de clíticos buscarem um hospedeiro). Assim, separações indevidas de uma palavra parecem mostrar uma orientação que vem da língua escrita: é preciso separar palavras. Os critérios em jogo nessa segmentação podem ser de natureza linguística ou não.

Tenani (2008) apresenta análise de um texto produzido por um adulto em fase inicial de alfabetização. Os dados revelam que esse adulto produziu 8 hipossegmentações e 3 hipersegmentações. Como vimos, resultados semelhantes foram encontrados em análises da escrita infantil (FERREIRO & PONTECORVO, 1996; CUNHA, 2010; CAPRISTANO, 2007; entre outros). A autora conclui o artigo com uma pergunta:

Supondo ser pertinente aproximar essas observações quantitativas sobre os dados de escrita infantil e o que notamos no texto selecionado, nos perguntamos: o que tais observações indiciam sobre as relações entre o oral/falado e o letrado/escrito que se dão no processo de aquisição da escrita? Por não ser o foco de nossa análise, limitamo-nos a formular a questão. (TENANI, 2008, p.244)

Dados sobre aquisição da escrita parecem indicar que a fala é input para a escrita, e isso poderia levar à formulação de uma hipótese enganosa – a de que a fala também seria input para a escrita daqueles já familiarizados com esse objeto cultural. O que verificamos – ainda que tal afirmação seja provisória, pois não temos uma quantidade de dados significativa – é uma mudança em direção à

segmentação, não à junção. Desse modo, a relação que se identifica na aquisição entre oral/falado e letrado/escrito pode não ser a mesma nas séries finais. A própria escrita (enquanto memória visual de palavras) serve de input para a escrita.

No capítulo 3, apresentamos uma citação de Oliveira (2005), em que ele afirmava acreditar que a escrita parte da fala em direção à língua. Acreditamos que isso seja verdadeiro, mas acrescentamos: a escrita dialoga inicialmente com a fala, logo o escrevente passa a testar hipóteses com base em sua língua para, já bastante íntimo do sistema de notação, apoiar-se na própria escrita (ortografia).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant* (UFPEL), v. 2, p. 167-200, 2011.

_____. (no prelo) Dados de Aquisição da Escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas. In: 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem - ENAL, 2010, Porto Alegre. Anais do 7º ENAL. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. v. 1. p. 3-3.

_____. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? Em: C.L.M. Hernandorena (org.), *Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB. (pp. 63-85). 2001.

_____. Os Estudos Lingüísticos e A Aquisição da Escrita.. In: Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem..* 1aed.Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, v. 1, p. 111-163.

_____. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: **Anais Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 1991. p. 5-49.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Aspectos fonético-fonológicos e sistema ortográfico da língua portuguesa: interferências no binômio ensino-aprendizagem da escrita*. In: **Anais do Congresso Nacional da Anpoll**. João Pessoa: ANPOLL, 1997. p. 298-303

ANDERSON, S. **Morphous Morphology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ARONOFF, M.. **Word Formation in Generative Grammar**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1976.

AZUAGA, Luísa (1996). *Morfologia*. In: **Introdução à Linguística**.Org. por Isabel Hub Faria, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte, Carlos A. M. Gouveia. Lisboa: Caminho. p.219.

BASÍLIO, M. **Estruturas Lexicais do Português**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1995.

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

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

_____. *A sílaba e seus constituintes*. In: NEVES, M. H. M.(org). **Gramática do Português Falado**. V. VII: Novos Estudos. Campinas: Editora da UNICAMP,1999.

_____. *Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica*. **DELTA**, 2004, vol.20, no.spe, p.59-70.

_____. *O clítico e seu hospedeiro*. In: **Letras de hoje**. Porto Alegre: 2005, V. 40, n. 3, p. 163- 184.

BISOL, Leda (org). **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. 3 ed. rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. **Children's reading problem**. Oxford: Basil Blackwells, 1985.

CABRAL, Leonor Scliar. *Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades*. In: **Letras de hoje**. Porto Alegre N. 100 (jun. 1995), p. 21-35.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *O que é a ortografia?*. In: **Anais Gel. Seminário**. São Paulo: Ed. da USP, 1994. v. 1, p. 552-559.

_____. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C. (2000). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon.

CAPRISTANO, C.C. *A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais*. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, 2004. p. 245-260.

_____. *Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais*. In: **Letras de Hoje** (Revista da PUCRS), v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004b.

_____. *Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento*. **Estudos Linguísticos** (Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo), v. 34, p. 77-86, 2005.

_____. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. Tese (doutorado) Campinas, SP : [s.n.], 2007.

CARDEIRA, Esperança. **Entre o Português Antigo e o Português Clássico**. Lisboa: INCM, 2005.

_____. **O Essencial sobre a História do Português**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARLISLE, J. An exploratory study of morphological errors in children's written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 8, p. 61- 72, 1996.

CHACON, L. **Para além de vínculos diretos entre características fonético-segmentais e ortográficas na escrita infantil.** Revista de Estudos da Linguagem, v. 16, p. 215-230, 2008.

_____. *Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra.* In: CORRÊA, M.L.G. & BOCH, F. (orgs.) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de letras, 2006. pp. 155-167.

_____. "Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento". Revista Estudos Lingüísticos, 34. 2005.

_____. *Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais.* Letras de Hoje, Porto Alegre, 2004.

CHOMSKY, N. & M. HALLE. **The Sound Pattern of English.** New York: Harper & Row, 1968.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

CIELO, C.A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura.** Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre, 1996.

CLEMENTS, G. N. **The Geometry of Phonological Features.** Phonology Yearbook, 2, p. 225-252, 1985.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. The Internal Structure of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. A. (Ed.) **Handbook of Phonological Theory.** Oxford: Blackwell, 1995, p. 245-306.

COIMBRA, M. (1997). **Metaphonological ability to judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children.** Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre.

COLLISCHONN, Gisela. **A epêntese vocálica no português do sul do Brasil.** IN: BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia (org.). **Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro.** POA: EDIPUCRS, 2002.

COLLISCHONN, Gisela. O acento em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999, p.125-158.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita.* Campinas: 1997, Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita.** Porto Alegre, 2002. 155 f.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. *As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu*. 2010. 188f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

_____. *As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [35]: 323 - 358, janeiro/abril 2010.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação em dados de aquisição de escrita: a influência da prosódica. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 53, p. 127-148, 2009.

CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 5, p. 1-19, 2007.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódica. Pelotas: EDUCAT, 2005 (Dissertação de Mestrado - TEP - Textos em Psicolinguística).

DONADEL, G. Cadernos do IL. *Breve reflexão acerca da escrita: a natureza das segmentações não convencionais*. Cadernos do Instituto de Letras. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 201-219. EISSN:2236-6385. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/2012>.

DUARTE, T. A relação morfologia-ortografia: um estudo sobre as representações de alunos do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Pelotas, RS: UFPEL, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. (1996). *Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas*. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. MOREIRA, N. R.; HIDALGO, I.G. (Orgs), **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, pp. 38-77.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Porto Alegre, 2004. 133 f. Tese (Doutorado em Letras) - PUCRS, Fac. de Letras.

FURLANETTO, M. M. Projeto de Ensino de Português para Professores Estrangeiros do Centro Tecnológico da UFSC. 1976.

GOLDSMITH, J. A. *Autosegmental Phonology*. 1976. Tese (Doutorado) – Cambridge, Mass.: MIT Press, 1976.

GOMBERT, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfosintática e desempenho em leitura e escrita. *Psic.: Teor. e Pesq.* vol.27 no.1 Brasília Jan./Mar. 2011

HAGEN, Vivian, MIRANDA, Luciene Corrêa and MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da **Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas**. *Psicol. teor. prat.*, Mar 2010, vol.12, no.3, p.135-148.

Hayes, B. (1989) The prosodic hierarchy in meter. In P. Kiparsky and G. Youmans (eds.) *Rhythm and Meter*. Orlando, FL. Academic Press. 201-260.

KAGER, Rene. **Optimality Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1986.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001. 144 p.

KAVANAGH, James F. & MATTINGLY, Ignatius. **Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading**. Cambridge: MIT Press, 1972.

KIPARSKY, Paul and MENN, Lise. *On the acquisition of phonology*. In John Macnamara (ed.). **Language Learning and Thought**. New York: Academic Press, 1977.

KIPARSKY, Paul. (1982) *Lexical Morphology and Phonology*. In: YANG, I.S. (ed.) **Linguistics in the morning calm** (Seoul: Hanshin).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LABOV, William; WEINREICH, Weinreich; HERZOG, Marvin. (1968). "Empirical Foundations for Theory of Language Change". In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press: 95-188. [*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 13-31(1998).

LIBERMAN, *et al.* Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212 (1974).

LYONS, John. *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MALUF, M. R. (Org.). (2003). *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MALUF, M. R., ZANELLA, M. S., & PAGNEZ, K. S. *Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*. **Boletim de Psicologia**, 2006, p. 67-92.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, n. 24, p. 67-92, 2006.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Psicologia Educacional – questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 105-121.

MATEUS, M.H. *O acento de palavra em Português: uma nova proposta*. **Boletim de Filologia** 28: 211-229, 1983.

MATTOSO CAMARA Jr, Joaquim. **Estrutura da língua portuguesa**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1993) A produção escrita da criança e sua avaliação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas (SP), n. 24, pp. 19-33.

McCARTHY, John J, & PRINCE, Alan. **Prosodic Morphology: Constraint Interaction and Satisfaction**. Rutgers University Center for Cognitive Science: 1993. Disponível em <http://roa.rutgers.edu>.

McCARTHY, John J. **Extensions of faithfulness: Rotuman revisited**. University of Massachusetts, Amherst, 1995. Disponível em <http://roa.rutgers.edu>.

McCARTHY, John J.; PRINCE, Alan S. *Generalized Alignment*. ROA, 1993. Disponível em: <http://rucss.rutgers.edu/roa.html>.

MENEZES, G.R.C. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre, 1999.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita. *Veredas (UFJF. Online)*, v. 16, p. 118-135, 2012.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco . As vogais pretônicas do português e os dados de aquisição da escrita. In: Giovana Ferreira-Gonçalves; Mirian Rose Brum-de-Paula; Márcia Keske-Soares. (Org.). *Estudos em Aquisição Fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPel, 2011, v. 3, p. 297-314.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco ; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto . Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. *Cadernos de Educação (UFPel)*, v. 35, p. 359-405, 2010.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco A aquisição ortográfica das vogais do português - relações com a fonologia e a morfologia. *Letras (Santa Maria)*, v. 36, p. 151-168, 2008.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. *O estudo da mudança de som no registro escrito: fonte para o estudo da fonologia diacrônica*. In: **Letras de hoje**. Porto Alegre N. 141, 2005. (p. 117-135).

MORAIS, A. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.

MORAIS, A. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, A. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MOTA, M. E. da. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 347-355, 2008.

MOTA, M. M. P. E.; SILVA, K. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 86-92, 2007.

MOTA, M., MOUSSATCHÈ, A., CASTRO, C., MOURA, M., & D'ANGELIS T. (2000). *Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(1), 47-66.

MUTER, Valerie; SNOWLING, Margaret & TAYLOR, Sara.. **Orthographic Analogies and Phonological Awareness: Their Role and Significance in Early Reading Development**. London: University of Newcastle-Upon-Tyne, U.K, 1994.

NAGY, W.; BERNINGER, V. W.; ABBOT, R. D. Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle- school students. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 1, p. 134-147, 2006.

NESPOR, M. e VOGEL I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

NUNES, T., BINDMAN, M. & BRYANT, P.. **Morphological strategies: developmental stages and processes**. *Developmental Psychology*, 33 (4), 637-649, 1997.

NUNES, T. & BRYANT, P. **Improving literacy through teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.

ONG, Walter J. **Orality & literacy : the technologizing of the word**. London: Methuen, 1982.

OLIVEIRA, Marco Antônio. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

OLSON, David R. **O mundo no papel : as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULA, Í.F.V. *Movimento na escrita oficial de crianças: um estudo longitudinal de hipersegmentações*. 2007. 154 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – IBILCE, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. **Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar**. Rutgers University e University of Colorado-Boulder, 1993.

QUADROS, E.; SCHWINDT, L. C. *Um estudo sobre a relação entre palavra morfológica e palavra fonológica em vocábulos complexos do português brasileiro*. In: **VIII Encontro do CELSUL**, 2008, Porto Alegre. VIII Encontro do CELSUL: anais (CD). Porto Alegre, 2008. p. 1-18.

REGO, L.L.B. & BUARQUE, L.L. (1997). *Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 2, 199-217.

ROCHA, L. C. de A. *Flexão e Derivação em Português*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, série **Cadernos de Pesquisa**, 1994.

ROHL, M., & PRATT, C. (1995). *Phonological awareness, verbal working memory and the acquisition of literacy*. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 1995, p. 327-360.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à Morfologia**. São Paulo SP: Contexto. 2006. 157 pp.

RUBIN, G.S., BECKER, C.A., FREEMAN, R.H.. *Morphological structure and its effect on visual word recognition*. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, (18). 1979. p. 757-767.

RUSSEL, K. (1995) *Morphemes and candidates in Optimality Theory*. MS. University of Manitoba, [ROA-44].

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996. 240 p.

SANDALO, Filomena. *Morfologia*. In: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes. (Org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. : Editora Cortez, 2000, v. 01, p. 181-206.

SANDMANN, A. J. **Formação de Palavras no Português Brasileiro Contemporâneo**. Curitiba: Ícone, 1989.

_____. **Morfologia Geral**. São Paulo: Contexto, 1991.

Sandra Regina Kirchner Guimarães. **Relações entre Capacidade de Segmentação Lexical, Consciência Morfosintática e Desempenho em Leitura**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2011, Vol. 27 n. 1, pp. 23-32*

SCHNEIDER, Edgar W. *Investigating Variation and Change in Written Documents*. In: K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (eds). **The Handbook of Language Variation and Change**. Oxford: Blackwell, 2000.

SCHWINDT, L. C. ; GRODT, Aline ; SCHNEIDER, André . *Tipologia de erros de grafia em redações do vestibular*. In: Valdir Flores. (Org.). **Livro Vestibular UFRGS 2005**. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005, v. , p. 253-266.

SCHWINDT, L. C. *A forma e o uso dos prefixos pré- e pós- no português falado no sul do Brasil*. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 57-72, 2005.

_____. *O prefixo no português brasileiro: análise morfofonológica.*. In: **Congresso Internacional 500 Anos da Língua Portuguesa no Brasil**, 2000, Évora, 2000.

_____. *Produtividade, transparência e estatuto prosódico de palavras derivadas por prefixação em português brasileiro e espanhol peninsular*. **Organon** (UFRGS), Porto Alegre, v. 18, n. 36, p. 131-137, 2004.

_____. *Revisitando o estatuto prosódico e morfológico de palavras prefixadas do PB em uma perspectiva de restrições*. **Alfa** (ILCSE/UNESP), v. 52(2), p. 391-404, 2008.

_____. *Sobre a interação entre palavra fonológica e palavra morfológica no português brasileiro*. In: **XV Congresso Internacional da la Asociación de Linguística y Filología de América Latina**, 2008, Montevideo, Uruguay. CD do XV Congreso ALFAL. Montevideo, Uruguay : Imprenta Grega, 2008. p. 1-7.

SCHWINDT, L. C. *et al A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita*. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 5, p. 1-12, 2007.

SELKIRK, E. *Phonology and syntax: the relations between sound and structure*. Cambridge: The MIT Press, 1984 .

_____. *On derived domains in sentence prosody*. *Phonology Yearbook* 3:371–405, 1986.

SELKIRK, E. **Phonology and Syntax. The Relation between Sound and Structure**. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.

_____. *The prosodic structure of function words*. In J. Morgan and K. Demuth (eds.) **Signal to Syntax: Bootstrapping From Speech to Grammar in Early Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p.187-213.

SERRA, M.P. *Segmentação de palavras: prosódia e convenções ortográficas na reelaboração da escrita infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1991.

SPENCER, A.. **Morphological Theory: An Introduction to Word Structure in Generative Grammar**. Oxford : Basil Blackwell, 1991.,

STONE, C.A. Contemporary Approches to the Study of Language and Literacy Development. In: STONE, C.A; SILLIMAN, E.R.; EHREN, B.J; APEL, K. (org.). Handbook of Language & Literacy – Development and Disorders. New York: Guilford Press, 2006, p. 3-24.

TASCA, Maria. Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e Sociais. Porto Alegre: EdPUCRS, 2002.

TENANI, L. *A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo ii do Ensino Fundamental*. Revista da ABRALIN, v.10, n.2, p. 91-119, jul./dez. 2011.

_____. *Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas*. In: **Letras de Hoje**: Porto Alegre, 2004, p. 233-244.

_____. *Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia*. Rev Est Ling. 2008;16(1):231-45.

_____. *A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 35, p. 247-269. 2010.

TROIA, Gary A. Phonological Processing and its Influence on Literacy Learning. In: STONE, C.A; SILLIMAN, E.R.; EHREN, B.J; APEL, K. (org.). Handbook of Language & Literacy – Development and Disorders. New York: Guilford Press, 2006, p. 271-301.

VARELLA, Noely Klein. *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da aquisição da fala?*. In: **Letras de hoje**. Porto Alegre N. 102 (dez. 1995), p. 265-271.

VEÇOSSO, Cristiano Egger. **A interferência da fala na escrita de alunos da 8ª série de uma escola pública: desdobramentos**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2010.

VIGÁRIO, Marina. *Cliticização no Português Europeu: uma operação pós-lexical*. In **Actas do XIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1999, p. 577-598. _____. **The Prosodic Word in European Portuguese**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003.

WILLIAMS, Edwin. **Do latim ao português : fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Anexos

1. Ditado dos seguintes trechos:

“Enquanto Maria se espreguiçava, embaixo da cama um gato desalinhado lambia seu pêlo esbranquiçado. Seu pai bateu à porta e lhe disse: - Maria, vai com as outras para o colégio.”

“Bem Hur, sem ao menos erguer os olhos, cabisbaixo, disse a Lorena que a amava; contudo, deveria partir. Por mais que desejasse, não poderia ficar com ela; não aguentaria o preconceito que sofreria.”

“Madalena fez uma bela salada com couve-flor, e chamou-a de sua obra-prima. Contudo, seu marido não viu nada demais na salada, mostrou-se pouco empolgado.”

“A fim de cavá-lo com maior agilidade, Beto preocupou-se em usar um bom instrumento de trabalho. Serviço bem feito é aquele que não preciso repetir – dizia ele.”

“De repente, o empobrecimento dos EUA se tornou um problema socioeconômico mundial. Todavia, maldizer os americanos não barrará absolutamente o perde-ganha natural nas relações internacionais.”

“Se o homem soubesse o valor que tem a mulher, seria mais feliz.”

“Desde que chegou estava a fim de desdizer suas palavras preconceituosas do último encontro. Esse seria o sublime antídoto de sua consciência.”

“Por enquanto, o que queria era conseguir almoçar ao meio-dia e comer seu pé-de-moleque de leite condensado tranquilamente debaixo da sublime árvore em que amarrava seu cavalo todos os dias.”

2. Anote a palavra que completa adequadamente os espaços:

- a) Geralmente comemos a fruta quando ela (amadurece).
- b) Antigamente, a fruta não era colhida enquanto não (amadurecesse).
- c) Geralmente comemos a fruta depois de seu (amadurecimento).
- d) O que não está em cima está: (embaixo).
- e) Por causa da correria do (dia a dia), a (segunda-feira) é o dia de que menos gostamos.
- f) Ela fazia tudo o que os outros faziam: era uma (maria-vai-com-as-outras).
- g) Comprou um (cachorro-quente) com duas salsichas e bem apimentado.
- h) Os meninos usam azul, e as meninas usam (cor de rosa).

3. Complete com a palavra adequada a cada contexto:

- a) Quem mente é: (mentiroso)
- b) Eventualmente significa: (de vez em quando)
- c) Quem não tem medo é: (destemido)
- d) Para apontar o lápis usamos um: (apontador)
- e) Quem não ouve e não fala é: (surdo-mudo)
- f) Quem não tem pretensão é: (despretensioso)

4. Siga o exemplo e complete o conjunto de palavras que formam uma gradação:

- a) branco – cinza – preto
- b) sempre – (de vez em quando) - nunca
- c) (quente) - morno – frio
- d) (engatinhar) - caminhar – correr.
- e) Ouro – prata – (bronze)
- f) Melancolia – tristeza – (infelicidade)
- g) Nascer – crescer – (envelhecer) - morrer.

5. Corrija o texto, sublinhando as incorreções e reescrevendo-as na linha abaixo:

*Sempre nos perguntamos se fizemos a melhor escolha. Entre tanto,
não há como saber com ante cedência; restanos, por tanto,
lutarmos. Desafia-mo-nos todos os dias, e isso é saudável. O
descomprometimento com nossos sonhos gera em pobre cimento da
alma. Porisso é importante criar ex-pectativas e atuar emprol da
nossa felicidade.*

6. Marque a opção que melhor completa a lacuna de cada frase:

- a) E a menina ficou repetindo _____, _____, até que não restaram mais pétalas na flor em sua mão. (Mal-me-quer, mal me quer, malmequer
Bem-me-quer, bem me quer, bemequer)
- b) Ele _____ olhou para trás. (Sequer, se quer.)
- c) Tentei chegar mais cedo, _____ não consegui. (Todavia, toda via)

Observações sobre a aplicação do instrumento:

O instrumento mescla exercícios de produção e percepção. Em 1, por exemplo, os alunos realizaram um ditado em que estavam presentes algumas palavras potencialmente geradoras de dúvidas quanto à segmentação (*a fim, de repente, contudo*, etc). Em 2, 3 e 4, também temos exercícios focados na produção; o contexto neles construído, no entanto, não garante que as palavras-alvo sejam as escolhidas pelos alunos – e aqui contamos com um pouco de sorte. Em 5 e 6 temos exercícios que exigem do aluno a percepção e o julgamento daquilo que entendem ser o correto em termos de ortografia.

A fim de testar o instrumento, aplicamos, de forma piloto, os exercícios em uma turma de terceiro ano. Estavam presentes 18 alunos entre 16 e 18 anos, dos quais 8 meninos e 10 meninas. A orientação que receberam foi a seguinte:

Gostaria de contar com a colaboração de vocês como informantes de meu projeto de doutorado. Vocês receberão uma folha e deverão colocar suas iniciais, idade e sexo no cabeçalho; aguardem novas instruções. (Após as folhas serem distribuídas:) O objetivo desta pesquisa só será revelado no final. Adianto que não está relacionado ao uso da norma culta, portanto procurem fazer o que lhes é solicitado de forma imediata, sem correções. Inicialmente, farei o ditado de 8 textos. Lerei uma frase inteira por vez e repetirei uma única vez. Após as duas leituras, quem concluir deverá levantar a mão e assim mantê-la até que todos terminem.

Durante o ditado, eu mantinha um cronômetro na mão simulando a medição de tempo. Após ditar os 8 textos, solicitei que respondessem os exercícios de forma individual e em silêncio. Depois que todos entregaram, indaguei sobre o real objetivo da atividade. Alguns sugeriram que se tratava de um teste de processamento entre o que ouviam e o que escreviam e o tempo gasto para isso. Ninguém cogitou a questão da ortografia. No instrumento, porém, encontrei um comentário escrito por um aluno: “É impossível não usar hífen”.

Ainda que o fato de eles estarem em uma aula de língua portuguesa, com a professora de língua portuguesa, fazendo um ditado – o qual sabem ser exercício de avaliação da norma escrita – pudesse interferir no controle consciente da escrita, todos, sem exceção, apresentaram casos de segmentação não convencional pertinentes ao que nos propomos investigar. Mesmo alunos com boas notas na disciplina, que se destacam em termos de produção e de interpretação textual, produziram palavras em divergência com a norma.

Leia os textos abaixo e responda à questão que segue.

TEXTO 1:

Pertinente, adequado e necessário

Darwin nunca disse em nenhum lugar de seus escritos que “o homem vem do macaco”. Ele disse, sim, que humanos e demais primatas deviam ter se originado de um ancestral comum.

Da mesma forma, nenhum linguista sério, brasileiro ou estrangeiro, jamais disse ou escreveu que os estudantes usuários de variedades linguísticas mais distantes das normas urbanas de prestígio deveriam permanecer ali, fechados em sua comunidade, em sua cultura e em sua língua. O que esses profissionais vêm tentando fazer as pessoas entenderem é que defender uma coisa não significa automaticamente combater a outra. Defender o respeito à variedade linguística dos estudantes não significa que não cabe à escola introduzi-los ao mundo da cultura letrada e aos discursos que ela aciona. Cabe à escola ensinar aos alunos o que eles não sabem! Parece óbvio, mas é preciso repetir isso a todo momento.

Não é preciso ensinar nenhum brasileiro a dizer “*isso é para mim tomar?*”, porque essa regra gramatical (sim, caros leigos, é uma regra gramatical) já faz parte da língua materna de 99% dos nossos compatriotas. O que é preciso ensinar é a forma “*isso é para eu tomar?*”, porque ela não faz parte da gramática da maioria dos falantes de português brasileiro, mas por ainda servir de arame farpado entre os que falam “certo” e os que falam “errado”, é dever da escola apresentar essa outra regra aos alunos, de modo que eles — se julgarem pertinente, adequado e necessário — possam vir a usá-la

(Marcos Bagno, escritor e linguista, na revista [Carta Capital](#)).

TEXTO 2

Qualidades e valores

Estão confundindo um problema de ordem pedagógica, que diz respeito às escolas, com uma velha discussão teórica da sociolinguística, que reconhece e valoriza o linguajar popular. Esse é um terreno pantanoso. Ninguém de bom senso discorda de que a expressão popular tem validade como forma de comunicação. Só que é preciso que se reconheça que a língua culta reúne infinitamente mais qualidades e valores. Ela é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da Filosofia, da Literatura, das Artes e das ciências. A linguagem popular a que alguns colegas meus se referem, por sua vez, não apresenta vocabulário tampouco estatura gramatical que permitam desenvolver ideias de maior complexidade - tão caras a uma sociedade que almeja evoluir. Por isso, é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la.

(Evanildo Bechara, gramático e filólogo, em entrevista a revista *Veja*, 29 de maio de 2011)

E você, o que pensa sobre o ensino da língua na escola: devemos ignorar a variação própria da língua e aceitar como legítima apenas a norma culta?

Redija breve texto reflexivo expondo sua opinião. Sua resposta será avaliada de acordo com a coesão e a coerência do texto. Use a norma culta e, no máximo, 15 linhas.

Registro dos dados encontrados nos instrumentos I (piloto) e II

| | |
|----------------------------------|-------------------------|
| (o número caiu mais) de a metade | insentivalos |
| (objeto) ponte agudo | ir-mos |
| a cima | lhe-passaram |
| à cima | livrimente |
| a final | mal dizer |
| a pesar de | mal me quer |
| adimitida | mal-dizer |
| afim | mal-tratavam |
| almenos | maria vai com as outras |
| amadure cimento | maria-vai com as outras |
| apartir | mau dizer |
| aumenos | meio dia |
| auto-di-datas | mostrou se |
| balancealos | mostrouse |
| bem me quer | mostrousse |
| cabis baixo | movimentar-mos |
| cachorro quente | mudo e surdo |
| caminhar-mos | na quela |
| cavalo | o-acompanhassem |
| chamoua | obra prima |
| coloca-mo-nos | oferece-se |
| com forme | o-impediu |
| com tudo | oque |
| concerteza | passalos |
| couve flor | pé de ganho |
| cove flor | pé de moleque |
| da quele | pega ganha |
| de baixo | pela quela |
| de mais | pelomenos |
| de peça | perde e ganha |
| denovo | perdiganha |
| derepente | poder-mos |
| de-repente | podesse (pode-se) |
| derrepente | por tanto |
| dês de | préconceito |
| des do | preocupouse |
| desafia-mo-nos | preocupouse-se |
| deseja-se | proibis-se |
| desentere-se | recentimente |
| em baixo | restanos |
| em fim | se quer |
| em pobre cimento | ser-humano |
| em quanto | simplicmente |
| emprol | socioeconomico |
| emquando | socio economico |
| enganalo | sudo e mudo |
| entre tanto | tenque |
| frequentemente | terque |
| humani-as | toda via / toda-via |

