

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**DAIANA DA ROSA ACORDI**

**SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS: UM  
ESTUDO SOBRE A NOÇÃO DE PALAVRA PARA CRIANÇAS  
DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FLORIANÓPOLIS  
AGOSTO DE 2014**



**DAIANA DA ROSA ACORDI**

**SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL DE PALAVRAS: UM  
ESTUDO SOBRE A NOÇÃO DE PALAVRA PARA CRIANÇAS  
DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

**FLORIANÓPOLIS  
AGOSTO DE 2014**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Acordi, Daiana da Rosa

Segmentação não convencional de palavras: : um estudo sobre a noção de palavra para crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental / Daiana da Rosa Acordi ; orientador, Cristiane Lazzarotto-Volcão - Florianópolis, SC, 2014.

p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Consciência metalinguística. 3. Escrita. 4. Linguística. I. , Cristiane Lazzarotto-Volcão. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES, que financiou esta pesquisa.

À Pós-graduação em Linguística da UFSC pela assistência.

À orientadora e banca examinadora pelos comentários pertinentes e horas de atenção.

À Escola Desdobrada João Francisco Garcez pela recepção e assistência.

Às professoras da Escola e participantes da pesquisa pela disponibilidade.



“O ‘boi’ aqui no papel, no computador ou no *tablet* é uma palavra.  
Mas o boi lá no pasto não é uma palavra, é um bicho, o bicho boi.”

Participante C3 em resposta à pergunta:

“E ‘boi’, é uma palavra?”.



## **RESUMO**

Este estudo tem o objetivo principal de localizar evidências sobre o nível conceitual da criança para expressar-se a respeito do conceito de palavra, a partir de tarefas de segmentações de palavras e de perguntas acerca da noção de palavra. Participaram deste estudo 18 alunos, 3 meninas e 3 meninos, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, no ano de 2013. Observou-se que a maioria dos participantes segmentou de maneira ortográfica e conseguiu indicar ao menos um critério para definir o que é uma palavra. Das segmentações não convencionais registradas, houve uma predominância para a junção de uma ou mais palavras, chamada de hipossegmentação, com maior frequência para os participantes do sexo masculino do primeiro ano. Já no terceiro ano, o desempenho de segmentações não convencionais foi muito semelhante entre os sexos e os critérios apontados para definir palavra arrolavam sobre sentido da palavra e sua função.



## **ABSTRACT**

This study has the main objective to find evidence on the conceptual level of the child to express themselves about the concept of word, from the task of segmentation of words and questions about the notion of word. The study included 18 students, three girls and three boys, from first to third year of elementary school a school of municipal schools in Florianópolis/SC, in the year 2013 observed that most participants segmented spell way and able to indicate at least one criterion for defining what a word is. Of non-conventional trademarks segmentations, there was a predominance for joining one or more words, more frequently for male participants of the first year. Now in its third year, the performance of unconventional segmentations was very similar between the sexes and the indicated criteria for defining word its sense and its function.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1– Visão do Experimento 1.....	41
Figura 2 – Texto do Experimento 3.....	44



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Experimento 1 - Total de segmentações realizadas pelos participantes .....	48
Gráfico 2: Experimento 1 - Percentual de hipersegmentações entre o verbo 'devolver' e o clítico 'lhe' em relação ao total de hipersegmentações .....	49
Gráfico 3: Experimento 1 - Percentual de hipossegmentações entre a preposição 'de' e o nome 'repente' em relação ao total de hipossegmentações.....	50
Gráfico 4: Experimento 1 - Total de segmentações realizadas pelos participantes sem interferência das palavras 'devolver-lhe' e 'de' e 'repente'.....	50
Gráfico 5: Experimento 1 - Total de segmentações realizadas pelos participantes do sexo masculino.....	51
Gráfico 6: Experimento 1 - Total de segmentações não convencionais realizadas pelos participantes por sexo. ....	52
Gráfico 7: Experimento 1 - Total de segmentações não convencionais realizadas pelos participantes do sexo feminino. ....	53
Gráfico 8: Experimento 1 - Total de segmentações não convencionais realizadas pelos participantes por sexo e por turma. ....	54
Gráfico 9: Experimento 2 -Total que participantes que mencionaram argumentos sobre o conceito de palavra de acordo com cada categoria. ....	55
Gráfico 10: Experimento 3 -Total que participantes que acertaram a resposta adequada de cada questão. ....	58
Gráfico 11: Experimento 3 -Total que participantes que apontaram as alternativas b-a-c como as respostas mais inadequadas. ....	59



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Identificação dos participantes no estudo .....	40
Tabela 2 – Descrição dos classificadores para as respostas do Experimento 2. ....	43
Tabela 3 – Emprego de critérios para expressão sobre noção de palavra .....	56



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>69</b>
	<b>ANEXO A – CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....</b>	<b>71</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na área de Psicolinguística e na linha de pesquisa de Aquisição e Processamento da Linguagem, do Programa de Pós-graduação em Linguística – UFSC. É parte do projeto de pesquisa Ensino e Aprendizagem da Ortografia.

Assume-se, em acordo com Abaurre (1991), Capristano (2007) e Chacon (2005, 2006), o processo de aquisição da escrita pelas crianças como um rico repertório de dados sobre a construção de suas representações sobre a língua.

As pesquisas na área da Linguística apontam que as segmentações não convencionais podem ser entendidas como pistas de uma reflexão da criança sobre sua língua e também sobre o estágio em que ela se encontra em relação à escrita.

A ação de demarcar, com o espaço em branco, o local de uma palavra em uma sentença escrita pode ter efeitos diversos, com maior ou menor nível de dificuldade, dependendo da seriação e do desempenho individual da criança. Algumas pesquisas, no entanto, mostram uma correlação positiva entre registros de segmentações não convencionais e problemas de aprendizagem. Segmentações não convencionais não são exatamente o foco destes estudos, reservam-se a contabilização dos diversos tipos de erros ortográficos e os correlacionam a distúrbios no processo de aquisição da escrita. Imbricado nesse processo está o desenvolvimento da consciência metalinguística.

A consciência metalinguística é mote para pesquisas no Brasil (CHACON, 2006, 2008, 2010; MIRANDA, 2012; MIRANDA; CUNHA, 2007, 2009; MIRANDA et al., 2011; TENANI, 2010, 2011, 2013; TENANI; PARANHOS, 2011) e serve como eixo de interface para trabalhos em Linguagem (Linguística, Fonoaudiologia, etc.), Psicologia e Educação. Geralmente, pesquisas com esse cunho observam o desempenho de crianças em tarefas que interpretam e avaliam suas habilidades em manipular a língua, oral e escrita.

A consciência metalinguística se subdivide em diferentes tipos, conforme Tunmer e Herriman (1984) e de Gombert (1992): consciência fonológica; consciência morfológica; consciência sintática; consciência metatextual e consciência pragmática.

Esta classificação leva em consideração as unidades linguísticas que são tomadas pelo indivíduo como foco de sua atenção: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto. As três primeiras instâncias são amplamente investigadas por pesquisadores interessados em examinar

as relações entre elas e a aprendizagem da escrita pela criança, sobretudo a consciência fonológica.

Em Chacon (2010), investigou-se o entendimento de vinte e três docentes acerca da definição de palavra e inclusive o que diziam os alunos destes docentes sobre a mesma questão. Definições concernentes a aspectos gráfico e semântico foram observadas, além dos aspectos enunciativos, pragmáticos e discursivos. Para o autor, embora sejam sensíveis às concepções dos professores, as crianças demonstraram uso de seus conhecimentos próprios a respeito da definição de palavra.

Outro estudo, que empurra o conhecimento que se tem sobre consciência linguística, traça uma análise sobre as relações entre constituintes prosódicos e segmentações de palavras. Em Cunha e Miranda (2009), foram analisados dados de segmentações não convencionais de palavras, que resultaram em hipossegmentações e hipersegmentações, sob a luz de pressupostos teóricos de aquisição da linguagem e processos de aprendizagem. As autoras firmam o programa gerativista, em Chomsky (1965), e a teoria construtivista, em Piaget (1972, 1978) para o aporte sobre linguagem, Ferreiro e Teberosky (2007) para compreensão acerca das etapas do processo da aprendizagem da escrita e Nespor e Vogel (1994) para discutir a prosódia. As autoras contribuíram com resultados que apontam para influência de constituintes prosódicos mais altos da hierarquia - a palavra fonológica, a frase fonológica e a frase entonacional - para ocorrência de hipossegmentações (ausência de espaço entre vocábulos), e, para as hipersegmentações (presença de espaços dentro da palavra), a influência dos constituintes mais baixos da hierarquia, como a sílaba e o pé métrico.

Dáí a justificativa deste trabalho. Importa-se com a contribuição às discussões sobre consciência linguística, especialmente sobre consciência da palavra escrita, já que acrescenta uma visão do entendimento das crianças a partir do seu conhecimento implícito de linguagem e da instrução que recebem dentro do ambiente escolar. Como a noção de palavra na escrita se desenvolve para a criança? Em que momento ela percebe que o espaço em branco sinaliza a fronteira entre vocábulos? O que as segmentações não convencionais de palavras relatam sobre o conhecimento linguístico da criança? Pesquisas que apontem respostas a essas questões podem ajudar a alterar as práticas pedagógicas concernentes ao processo de aprendizagem da escrita. Saber aproveitar o conhecimento que a criança já traz sobre sua língua pode auxiliar o professor a elaborar atividades que conectem esta consciência ao aprendizado explícito da escrita.

A exemplo disso, a partir de uma iniciativa política chamada Pacto Nacional de Alfabetização, gerenciado pelo Ministério da Educação do país, o material pedagógico destinado à formação de professores indica que a habilidade de segmentar palavras deveria estar consolidada no final do segundo ano do Ensino Fundamental. Sondar os motivos apresentados pela criança sobre o seu desempenho em segmentação de palavras na escrita oferece margens para avaliar o seu nível de concepção. A criança precisa refletir, já que se trata de uma tarefa metalinguística. Solicitar à criança que compartilhe seu entendimento vai além de observar se ela apresenta ou não aquela habilidade, sobretudo direciona o olhar para aquilo que a motiva. Ao descobrir o nível de concepção da criança sobre a noção de palavra, é possível averiguar a ocorrência de distúrbios de linguagem e dificuldades sérias com a escrita (BÁEZ, 1999) além de diferenciá-los dos obstáculos já esperados no processo de aprendizagem da escrita.

Este estudo, portanto, assume aporte teórico muito semelhante ao apresentado em Cunha e Miranda (2009) e ao mesmo tempo vai ao encontro de subsídios metodológicos em Báez (1999), cuja pesquisa é apresentada no capítulo a seguir, para interpretação dos dados.

Pretende-se investigar o que as crianças, de uma escola municipal, situada na cidade de Florianópolis/SC, sabem demonstrar, ou mesmo explicar, a respeito da noção de palavra.

Em linhas gerais, o objetivo principal deste estudo é localizar evidências sobre o nível conceitual da criança para expressar-se a respeito do conceito de palavra.

Seguem-se a esse, os objetivos específicos: analisar os tipos de segmentações não convencionais produzidos, observar se a criança que produz segmentações não convencionais refuta seus próprios critérios quando confrontada com a forma convencional de segmentação, e por último, classificar as justificativas das crianças participantes que aportam as segmentações produzidas.

Dado o percurso a ser traçado pelos objetivos deste estudo, pretende-se responder as seguintes perguntas:

- 1) Os contextos linguísticos que favorecem a ocorrência de segmentações não convencionais no Português Brasileiro são os mesmos levantados por Báez (1999)?
- 2) É possível que a criança se baseie em critérios para realizar segmentações não convencionais e ao mesmo tempo reconheça critérios contraditórios para realizar segmentações convencionais?

- 3) Quais são as pistas que a criança fornece sobre seu conhecimento acerca da noção de palavra?

Os desdobramentos deste estudo encontram-se versados nos próximos capítulos. Em ‘Referencial Teórico’, discorre-se sobre os textos que trarão luz aos resultados obtidos neste estudo. Além disso, fez-se um apanhado das pesquisas sobre segmentações não convencionais no Português Brasileiro. No capítulo ‘Metodologia’, demonstram-se as etapas de coleta de dados e o perfil das crianças participantes. No capítulo seguinte, ‘Discussão dos Resultados’, apresentam-se os resultados obtidos neste estudo, suas análises e comparações aos resultados obtidos em Báez (1999). Finalmente, no capítulo ‘Considerações Finais’, colocam-se as conclusões preliminares e as necessidades para a continuidade da investigação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em Báez (1999)<sup>1</sup>, o principal objetivo foi investigar os tipos mais frequentes de segmentações não convencionais de palavras e as justificativas das crianças participantes perante suas produções. Para isso, a autora analisa as segmentações não convencionais registradas por meio de um *corpus*, elaborado no contexto do projeto já citado, e expõe os níveis de conceituação das crianças de acordo com o domínio do sistema de escrita. Os resultados sobre segmentações não convencionais apontam para predominância de hipossegmentações, 22% das segmentações realizadas unem duas ou mais palavras, em relação a hipersegmentações, apenas 9% das segmentações realizadas separam uma palavra em uma ou mais partes. A maioria das segmentações realizadas, contudo, foi convencional, 69% das segmentações estavam de acordo com a ortografia da língua. Sobre a possibilidade de haver um cenário linguístico que facilitasse a ocorrência de segmentações não convencionais, a autora identifica uma tendência para os contextos que apresentam preposições, pronomes clíticos, contrações e artigos. Também entende como parte desse cenário, palavras átonas curtas, com função gramatical, mas sem significado pleno e principalmente sequências de artigos+substantivos e preposições+substantivos.

Em relação ao que disseram as crianças para justificar suas segmentações, a autora classificou-as em seis categorias: critério gráfico, critério quantitativo, critério lexical, critério gramatical, critério de legibilidade e critério de autoridade. O critério de legibilidade foi citado por nove das 10 crianças que participaram desta etapa da pesquisa. Justificativas como “Se colocar tudo junto, não entendo, não diz nada” foram enquadradas dentro deste critério porque, segundo a autora, remetem a atribuição de funcionalidade à sequência gráfica para a leitura. Báez (1999, p. 14) salienta, no entanto, que outros critérios foram usados concomitantemente pelas crianças para definirem suas segmentações. No capítulo Discussão dos Resultados, serão comparados os resultados deste presente estudo com os resultados obtidos em Báez (1999).

---

<sup>1</sup> Este estudo é inspirado na pesquisa apresentada em Báez (1999). O trabalho de Báez analisa dados do projeto La construcción de la noción de palabra en el proceso de alfabetización: el problema de la segmentación textual. Exploración de las hipótesis infantiles en niños de zona rural, cujo objetivo geral é colaborar com a investigação inter e intradisciplinar no campo da fonoaudiologia, já que a compreensão do processo conceitual, que sustenta as segmentações não convencionais, permitiria diferenciar uma situação de construção do processo evolutivo típico de aquisição da escrita de uma manifestação de patologia.

*As hipóteses de Ferreiro e Teberoski sobre leitura e escrita*

No Brasil, instaurou-se uma tradição, a partir da década de 1990, em estudos sobre aprendizagem da escrita, que têm servido de sustentação para a manutenção de uma postura epistemológica, cujas origens estão na ideia de que a aprendizagem da escrita se dá em processo. Para esse paradigma, não há erro<sup>2</sup> nas formulações da criança em relação a sua escrita. O aprendiz passa por fases ou etapas evolutivas que culminam na obtenção das habilidades de leitura e de escrita. Tal postura epistemológica é mais fortemente difundida no Brasil depois da publicação de *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980. Os resultados da longa e detalhada pesquisa das autoras, que foram interpretados à luz da teoria de Piaget<sup>3</sup>, renderam (e ainda rendem) muitas contribuições à comunidade acadêmica. As hipóteses que classificam o nível conceitual da criança em relação à escrita até hoje servem de parâmetro para muitos estudos em linguagem. As formulações sobre os níveis do processo de aprendizagem da escrita são descritas naquela obra desta maneira:

Nível 1 – hipótese grafismos:

escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. [...] No que diz respeito a interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 193).

---

<sup>2</sup> Está por trás da antítese do erro uma nova (à época 1984) concepção de aquisição da linguagem, que é expressa pelas autoras nesta passagem: “Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original).” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 24).

<sup>3</sup> Ferreiro e Teberosky (2007) adotam como teoria de base o construtivismo e fundamentam-se na obra *Epistemologia genética*, de Jean Piaget, publicada originalmente em 1970.

## Nível 2 – hipótese pré-silábica:

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade de grafismos. [...] a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 202-204).

## Nível 3 – hipótese silábica:

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. [...] pela primeira vez a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 209).

## Nível 4 – hipótese silábico-alfabética:

Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica. O conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas

recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 214).

#### Nível 5 – hipótese alfabética:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. [...] **a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.** (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 219, grifo nosso).

É importante situar a análise das segmentações não convencionais deste estudo. Não seria possível avaliar como é dada a violação da convenção ortográfica em escritas de crianças que estejam em níveis anteriores ao 5º, o nível alfabético. É preciso que a criança já estabeleça valores sonoros para os grafemas e relacione os grafemas às letras gráficas, do contrário, caberia espaço a interpretações equivocadas que colocariam em equidade quebras de convenção com desentendimentos acerca das operações da escrita. Este ponto é relevante, porque vai justificar a definição do perfil dos participantes, assunto tratado no capítulo “Metodologia” deste estudo.

Para justificar a existência de processos na aprendizagem da escrita, é preciso ter como base uma teoria de aquisição da linguagem oral que possa explicar o desempenho ativo da criança, ao tentar regularizar verbos irregulares e realizar conexões não usuais entre palavras e afixos da língua, por exemplo.

Continua-se, neste estudo, a compartilhar da noção de aquisição da linguagem oral que é apresentada como pano de fundo da obra de Ferreiro e Teberosky (2007). Amplia-se, no entanto, este arcabouço teórico para a inclusão do programa gerativista, trazido à comunidade científica pela primeira vez na década de 1960, por Noam Chomsky. Assume-se, por conseguinte, o paradigma gerativista como marco teórico que delimita a concepção de linguagem e propõe como ela é adquirida pela criança.

### *Concepção de linguagem*

De acordo com o programa gerativista, a “linguagem é um conjunto de representações mentais. [...] A partir dessa concepção é que se trata a linguagem como algo natural, ou seja, algo que é específico da natureza humana.” (QUADROS, 2008, p. 51).

A partir da década de 1980, com o lançamento do modelo de Princípios e Parâmetros, tem-se o modelo computacional como metáfora para o funcionamento da linguagem. A principal ação do programa gerativista se torna a elaboração de um modelo com princípios gerais e parâmetros específicos. A GU (gramática universal) acomoda, agora, todas as variações das línguas do mundo, sem deixar de apresentar explicações para o conhecimento externalizado pelo falante.

a GU (gramática universal) passa a ser constituída por dois tipos de princípios: os princípios rígidos, que qualquer gramática final terá que incorporar, e um sistema de princípios abertos, chamados parâmetros. Esses últimos apresentam um valor final e definitivo no processo de aquisição, pois captam as variações das línguas através de opções determinadas pela GU, sendo essas muito limitadas por serem em número finito e por possuírem, por hipótese, apenas dois valores, que tecnicamente se expressam na forma negativa ou positiva. Quando todos os parâmetros estão fixados, a criança atinge o estado estável. (QUADROS, 2008, p. 54).

Contudo, é com o programa minimalista que Chomsky, a partir de 1995, modifica a teoria gerativista para voltar a trabalhar novamente com a ideia de interfaces, articulatória-perceptual e conceptual-intencional. A partir desta concepção

as línguas são, portanto, sistemas biológicos que os seres humanos usam para falar sobre o mundo; nesse sentido, constituem-se em um sistema conceptual-intencional. Como meio de expressão, a língua passa a ser um sistema articulatório-perceptual, de natureza sensório-motora, capaz de produzir sons e/ou gestos que constituem as

expressões linguísticas. Tanto um quanto o outro são sistemas independentes da linguagem humana, ou seja, não fazem parte da linguagem, mas é possível que imponham condições sobre a linguagem. Como sistema biológico, a linguagem é representada teoricamente como uma gramática. (QUADROS, 2008, p. 56).

É desta concepção de língua – uma gramática – que este estudo se propõe a discutir a formulação de critérios por parte da criança para justificar suas segmentações não convencionais, e não obstante, o posterior abandono destes mesmos critérios quando ela se depara com a forma convencional de segmentação. Se a criança consegue explicitar que ‘amenina’ é uma palavra e depois admite que ‘as’ e ‘bruxas’ sejam duas palavras distintas é possível que a gramática da sua língua oral esteja sendo confrontada com a gramática da escrita, pois o sintagma ‘amenina’ constitui-se em uma só unidade do ponto de vista fonológico, mas é separado em duas palavras ortográficas na escrita. Assim, a concepção de língua adotada neste estudo vai conduzir a interpretação sobre a flexibilização dos critérios da criança ao distinguir segmentações não convencionais das segmentações convencionais da escrita.

### *O processo de aquisição da linguagem*

Segundo Lopes (2011), é impossível que haja uma teoria de aquisição da linguagem que não carregue em sua adjacência uma teoria linguística, uma concepção específica de linguagem.

A autora ainda afirma que, junto à sua concepção de linguagem, Chomsky versa sobre problemas de aquisição da linguagem. Põe em cheque a ideia de que uma criança em um tempo muito curto aprende a falar entrando em contato com um conjunto limitado de dados. A este argumento, desfavoráveis a teorias de caráter empirista, deu-se o nome de pobreza de estímulo.

Pelo paradigma inatista, assim denominado porque compreende a linguagem como um componente biológico e intrínseco ao ser humano, “a aquisição é um processo que apresenta padrões universais que são acessados a partir do ambiente” (QUADROS, 2008, p. 59). Existe um fator, uma faculdade da linguagem, na mente da criança, mas que só pode ser desenvolvida se as condições ambientais forem favoráveis. Exilar uma criança recém-nascida do convívio social com seres humanos traria, portanto, uma condição irreparável para o

desenvolvimento da linguagem desta criança. Para Quadros (2008), três fatores constituem-se como primordiais para a aquisição da linguagem:

- a) Os princípios geneticamente determinados que limitam a faculdade da linguagem;
- b) Os mecanismos de aprendizagem que também são geneticamente estabelecidos; e
- c) A experiência linguística à qual a criança está exposta em uma determinada comunidade de fala (ou de sinais).

Mas para responder à pergunta: o que a criança precisa ter para adquirir a linguagem, Lopes (2011) propõe refletir sobre a gramática, a linguagem formada na mente do adulto. Do contrário, seria difícil reconstituir os passos a serem dados pela criança ao longo do processo de aquisição. Para ter sustentação, uma teoria de aquisição precisa, segundo Lopes (2011), responder a três questões: (i) o que se assume como existente quando do início do processo de aquisição; (ii) que mecanismos estão envolvidos no processo de aquisição e, finalmente, (iii) que tipo de *input* guia o desenvolvimento da gramática.

Para Chomsky (1975 apud LOPES, 2011, p. 240), assume-se que “não é qualquer conhecimento inato, não tem a ver com cognição geral extralinguística ou sistema de crenças, mas é puro e tão somente conhecimento linguístico de uma dada natureza, bastante abstrata.”

Em resposta a segunda questão, Chomsky (1975 apud LOPES, 2011) sintetiza uma teoria da aprendizagem através da função  $LT(O,D)$  – learnability theory (organismo, domínio). Lopes (2011) comenta que “para behavioristas, *O* era tanto um rato quanto um ser humano e *D* poderia envolver tanto aprender a achar a saída num labirinto quanto adquirir linguagem”.

À terceira questão, Lopes (2011) acrescenta: “o input relevante para a tarefa é certamente aquele com que os mecanismos de aprendizagem pressupostos no processo possam lidar.” Ainda favorável à hipótese inatista, Lopes (2011) entende que justificar o conhecimento linguístico da criança por meio do argumento de que ela aprende com o contexto é demasiado arriscado, pois o que pode aparecer como uso do contexto, na verdade, pode ser “opções gramaticais disponíveis para a criança, que, a libertam do contexto absolutamente.” (LOPES, 2011, p. 241).

Para corroborar com a resposta inatista à terceira questão, Quadros (2008, p. 60) acrescenta:

Várias pesquisas têm demonstrado que as crianças adquirem a sua língua materna com base em

evidência positiva, ou seja, a partir da mera exposição a instâncias da língua que a cerca, sem a necessidade de que exista algum tipo de correção por parte dos que convivem com ela (ou seja, sem que haja algum tipo de evidência negativa). Ela ouve ou vê a língua que está sendo usada no seu ambiente e, a partir dela, com base nos princípios e parâmetros da GU, forma sua gramática estável.

Dada a natureza convencional da ortografia, que em muitos casos assume regras diferentes das já estabelecidas em sua gramática oral, através de suas irregularidades, é comum encontrar erros de ortografia na produção de aprendizes principalmente nos primeiros anos sob a interpretação de serem “interferências da fala na escrita”. A respeito dos erros ortográficos infantis, Morais (2000, p. 37) afirma que

Aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente. Os erros infantis são uma boa demonstração disso. Quando um aluno erra – porque cria certas “regularizações”, escrevendo, por exemplo, \*meninu no lugar de “menino” - , está nos revelando que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor.

Daí decorre, de maneira ampla, a semelhança com o processo de aquisição da linguagem. A todo tempo a criança é solicitada a formular hipóteses e a realizar operações de linguagem. As etapas deste processo, no entanto, são exclusivas às demandas da escrita, embora possa levar a criança a refletir oportunamente sobre a gramática da sua língua oral.

Quadros (2008) reafirma que o processo de aquisição da linguagem oral pode apresentar etapas muito semelhantes em todas as línguas do mundo. Bebês de todas as línguas aprendem primeiro a balbuciar para depois produzirem suas primeiras palavras. Um ano depois, já conseguem combinar palavras, como “qué água”, e, por volta dos três anos de idade, são capazes de formular sentenças estruturadas.

Outro ponto de interesse sobre a aquisição oral, que pode ajudar a elucidar os dados sobre segmentações não convencionais, é que a criança não produz sentenças impossíveis em sua língua. Quando opera com afixos, por exemplo, pode escolher formas não muito comuns como “dirigista”, para denominar quem está no comando do volante de um automóvel, mas não impossíveis como “inverão”, para denominar a estação do ano ‘verão’ (QUADROS, 2008, p. 61).

Neste sentido, a criança tem a sua disposição, além de seu inventário lexical e fonológico, as regras que sistematizam sua linguagem. E aí, quando ajusta o paradigma dos verbos irregulares para o paradigma dos verbos regulares, por exemplo, não o faz a esmo, ela sabe implicitamente como deve operar para obter o resultado que espera. O mesmo vale para processos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

A criança, portanto, não aprende a linguagem porque generaliza esses processos, mas sim porque ela está diante de um ambiente que lhe permite acessar esse conhecimento, assim como acontece com as demais áreas do desenvolvimento. Na verdade, o ambiente determina direção que a criança vai tomar em relação à língua a qual é exposta. (QUADROS, 2008, p. 63).

Cabe à escola e ao educador atuar cooperando com a criança diante destas formulações. Para Chomsky (1988 apud QUADROS, 2008), a melhor metáfora para definir a infância não é a conferida pelos behavioristas – a criança está longe de ser um papel em branco suscetível apenas a experiências externas. A criança está mais próxima à ideia de flor: que precisa de condições ideais para se desenvolver.

O que um professor ensina para uma criança fazendo com que as crianças descubram por elas mesmas por meio da curiosidade e da exploração faz com que elas aprendam por elas mesmas de forma muito mais significativa e produtiva, do que o que a elas é passado de forma passiva. (CHOMSKY, 1988, p. 135 apud QUADROS, 2008).

O papel da GU, ao restringir as gramáticas possíveis, está por trás do fato de a criança não produzir algo impossível em sua língua quando

a está adquirindo, ainda que a frequência de dados impossíveis seja ínfima no input que recebe. O que, para os behavioristas, poderia justificar este comportamento. É ínfima também a instrução explícita de regras de formação de palavras ou de posicionamento sintático, no entanto, ela desenvolve e formula hipóteses, ao invés de se preocupar em produzir formas impossíveis. A habilidade que a criança desenvolve de julgar uma forma como estranha a sua língua pode justificar seu julgamento diante de segmentações não convencionais. Sugere-se, portanto, para interpretar os dados obtidos neste estudo, que a criança julgue de maneira fundamentada que “a sbruxas dacida de” é menos aceitável do que “asbruxas dacidade”.

No estágio holofrástico, logo no começo do período linguístico da aquisição da linguagem, a criança representa sentenças inteiras através de uma só palavra. Normalmente, vai escolher para esta função substantivos e verbos (BROWN, 1973 apud QUADROS, 2008, p. 68). Se para a criança é natural estabelecer uma relação entre substantivos e verbos com a noção de palavra, mais tarde, diante de uma segmentação não-convencional, ela pode tender a preservar essas estruturas, evitando segmentações que descaracterizem o que ela reconhece como um substantivo ou um verbo.

Quando a criança ingressa no próximo estágio do processo de aquisição, no momento em que começa a operar com mais de uma palavra, “ela observa a ordem utilizada na língua que está adquirindo” (QUADROS, 2008, p. 71). São difusos os fatos que levam a criança a precisar de mais de uma palavra em seu inventário. Seria neste momento que a criança entenderia que uma palavra tem começo e fim? Posta ao lado de outra palavra, ela entende que as duas preservam seu material semântico? Não poderíamos dizer que ao usar duas palavras a criança ainda entende que está usando uma palavra só? Talvez isso fosse possível se a criança não realizasse operações nos dois eixos da língua, sintagmático e paradigmático, por exemplo, “qué papá” , “qué naná”, “papá gotoso”. Operações nos dois eixos evidenciam que a criança reconhece a fronteira entre palavras. Não é exatamente novidade para ela, portanto, conseguir ler entendendo a sentença “oboimorreu”, mesmo estando escrito tudo junto. Ela precisa, como parte do conhecimento ortográfico que está adquirindo, mostrar que sabe onde cada palavra começa e termina, daí podem surgir as hipossegmentações, como “oboi morreu”. Assim, ela preserva substantivo e verbo e marca a fronteira entre eles com um espaço em branco. Ao destituir a noção “oboi” como palavra na escrita, a criança demonstra que já opera com regras específicas da ortografia, em que o artigo é separado por um espaço em

branco do substantivo. Uma vez entendida estas operações, dificilmente a criança incorrerá em erros ortográficos desta natureza.

Diante disso, para perceber o nível conceitual da criança sobre ortografia, Morais (2000) propõe uma tarefa de transgressão intencional, que tem por objetivo “facilitar a tomada de consciência” sobre “os porquês de uma forma ser a certa e outras serem as erradas” (MORAIS, 2000, p. 65). O objetivo central da proposta é

Promover nos aprendizes o conhecimento explícito da existência (ou inexistência) de regras por trás da forma ortográfica das palavras. O que se quer é ajudar as crianças a tomar consciência tanto dos princípios gerativos como das irregularidades de nossa norma. (MORAIS, 2000, p. 65).

Levar a criança a refletir sobre as segmentações não convencionais também evoca essa consciência. Faz-se necessário trazer este aporte teórico para posteriormente justificar as escolhas metodológicas deste estudo. Ainda que não tenha sido adotada tarefa de transgressão intencional, foi solicitado a criança que diante do texto escrito e segmentado de maneiras diferentes ela explicasse, de acordo com seus critérios, como as sentenças deveriam estar organizadas para expressarem uma segmentação convencional. Ela precisou, portanto, dar conta das transgressões e desfazê-las.

Diferentemente da ortografia, onde há instrução explícita nas escolas, a linguagem, tal qual entendida pelo gerativismo, possui um componente inato, biológico e exclusivo do ser humano. O que explica como a criança consegue adquirir um sistema tão complexo em tão pouco tempo. Embora a escrita tenha um caráter social, fruto de um desdobramento histórico e linguístico, parece, contudo, que linguagem oral e escrita compartilham da consciência linguística. Sobre este assunto discorre-se o próximo item.

### *Consciência linguística*

Neste estudo, o conceito de linguagem e o processo de aquisição, sob à luz do gerativismo, fornecem subsídios teóricos e epistemológicos para a análise dos dados. Esta conceituação, no entanto, precisa ser articulada com o que acontece quando a criança focaliza sua atenção para o exercício de reflexão sobre sua língua.

Para Duarte, Freitas e Gonçalves (2010), embora o sistema mental que suporta nossa gramática interna seja muito complexo já se apresenta suficiente para uma criança por volta dos seis anos de idade. Não é muito comum, entretanto, a criança apresentar consciência dos aspectos formais da língua nessa fase, a atenção dela está voltada para sua vontade de falar com os membros da família ou comunidade. É nesta idade, aqui no Brasil, que as crianças ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, a classe de alfabetização, para ter (em muitos casos) seu primeiro contato formal com a instrução explícita sobre sua língua, em especial, sobre a escrita. Considera-se, portanto, um momento oportuno para o desenvolvimento mais sofisticado da consciência linguística.

Ravid e Tolchinsky (2002 apud DUARTE; FREITAS; GONÇALVEZ, 2010, p. 12) afirmam que

Enquanto fala, como na realização de qualquer outro ato linguístico natural e autêntico, onde a linguagem é usada em vez de analisada, o conhecimento linguístico é aplicado de forma holística, para construir (ou compreender) uma totalidade que integra fonologia, morfologia e léxico, sintaxe e semântica em um dado contexto. Os falantes da língua podem prestar atenção explícita ao tópico do discurso, às características prosódicas ou à escolha lexical, mas não para a construção sintática ou morfológica. Três características de uso da linguagem – implícito, holístico e conteúdo-dirigido - constituem parte do patrimônio linguístico natural de qualquer falante da linguagem, e caracteriza o discurso desde o início.

Jogos de rima, língua do P, formação de palavras a partir de uma sílaba dada, jogo do antônimo, essas e outras tarefas que envolvem consciência linguística são às vezes espontaneamente parte das brincadeiras infantis. Assim, ao manipular os dados da língua dessa maneira, a criança mostra uma competência metalinguística, já que consegue se distanciar do conhecimento da língua, da visão holística sobre a língua neste momento (DUARTE; FREITAS; GONÇALVEZ, 2010, p. 12).

Focar a atenção na tarefa de manipular dados da língua exige da criança um esforço cognitivo. É preciso, inclusive, que ela já

compreenda operações como substituição, adição, subtração e transposição. A esse respeito, Duarte, Freitas e Gonçalves (2010) destacam três capacidades: (i) selecionar os itens lexicais, as formas e as estruturas mais apropriadas ao que pretende exprimir; (ii) avaliar alternativas e (iii) adequar o estilo ao contexto e ao objetivo. Para a aprendizagem da escrita, a consciência linguística pode assumir um papel de combustível e também de produto: tudo o que a criança já sabe sobre este assunto vai ajudá-la com a escrita, tudo o que a criança descobrir sobre a escrita vai ajudá-la a ampliar sua consciência linguística.

Para Ravid e Tolchinsky (2002 apud DUARTE; FREITAS; GONÇALVEZ, 2010, p. 13), “ser capaz de representar e acessar forma e significado linguístico à vontade é o resultado de um sistema unificado, complexo e coerente de conhecimentos linguísticos, que é possuído somente por adultos alfabetizados linguisticamente.”.

A grande vantagem em desenvolver a consciência linguística está, além de facilitar o processo de aprendizagem da escrita, de acordo com Duarte, Freitas e Gonçalves (2010), na “reorganização interna do conhecimento anterior, tornando-o cada vez mais coerente e acessível ao falante”.

Os processos cognitivos podem ser cognitivos ou metacognitivos, os primeiros dizem respeito aos processos automáticos, ao passo que os segundos necessitam de uma vontade do indivíduo de ação ou reflexão para alcançar o seu propósito.

Para Gombert (1992), metacognição engloba os conhecimentos implícitos e conscientes do indivíduo acerca de sua cognição e também a habilidade que ele possui para monitorar e planejar seus processos cognitivos na intenção de atingir um objetivo.

A metalinguagem não está totalmente subordinada a metacognição. Variações dialetais, estilos e tipologias do discurso, tipos de argumentação, não fazem parte da metacognição, e sim da metalinguagem. Portanto, ambas compartilham elementos, mas uma não se encerra na outra. Há na metacognição processos automáticos, livres de consciência, já na metalinguagem tudo é consciente.

A noção de palavra, por sua vez, representa bem este intercâmbio entre metalinguagem e metacognição. A criança no nível alfabético da escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 2007) sabe dizer que uma sequência de símbolos matemáticos ou geométricos, por exemplo, não forma uma palavra. Talvez consiga justificar, via argumento de autoridade, afirmando que a professora não lhe ensinou assim, mas não

como ela conseguiu firmar para si um conceito sobre o que é uma palavra.

O processo complexo de aprendizagem da leitura e da escrita associam cognição e linguagem. Para chegar ao ponto de reconhecer que a palavra ‘casa’ está dentro da palavra ‘casaco’, a criança precisa no mínimo conhecer a operação cognitiva que tornará esta identificação possível: a exclusão. Para aprender a ler, é preciso associar fonemas a grafemas, recodificar. Neste sentido, todo o conhecimento linguístico prévio da criança poderá auxiliá-la no momento da aprendizagem da escrita, mas não é determinante para o sucesso da aprendizagem.

### *Segmentações não convencionais*

A noção de palavra pode ser demonstrada delimitando-se o que vem a ser esta unidade em um texto. Segmentar, portanto, é uma tarefa cognitiva que serve à metalinguagem à medida que organiza de acordo com a ortografia da língua as ideias de um texto.

Para o leitor proficiente, a ausência de espaços em branco não impede a leitura de um texto, pois há o reconhecimento automático da forma ortográfica dos vocábulos.

Em Cunha e Miranda (2009), componentes prosódicos foram observados para que fosse possível relacionar os contextos que favorecem o surgimento de segmentações não convencionais.

Outros textos de publicação anterior a 2009, tais como Abaurre e Silva (1993) e Cagliari (1993, 1998), já apontam que embora violem a ortografia, as não convencionais segmentações não convencionais parecem obedecer a princípios de constituintes prosódicos.

Ao inserir um espaço em branco entre uma palavra e outra, a criança demonstra uma reflexão metalinguística ligada a classes morfológicas e a aspectos discursivo, fonético, fonológico e semântico da linguagem oral.

Os trabalhos costumam analisar os dados de segmentações não convencionais através de duas categorizações: hipersegmentações e hipossegmentações.

Se espaços entre palavras são elididos, temos a ocorrência de **hipossegmentações**. A junção de um ou mais vocábulos.

Se os espaços são inseridos no interior de um vocábulo, temos a ocorrência de **hipersegmentações**.

Cunha e Miranda (2009) afirmam que componentes prosódicos que ocupam posições mais altas na hierarquia prosódica tendem a aparecer como contexto para hipossegmentações. Enquanto, níveis mais

baixos na hierarquia prosódica aparecem como contexto para hipersegmentações.

No próximo capítulo, serão apresentadas as etapas metodológicas, experimentos, bem como o perfil dos participantes.



### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados o local de realização da coleta de dados, o perfil das crianças participantes, o tipo de pesquisa adotado, o detalhamento dos experimentos e a descrição das etapas de coleta de dados.

#### *Local de coleta de dados*

A coleta de dados foi realizada na Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez, na localidade Canto da Lagoa, em Florianópolis/SC. Foram realizadas coletas no mês de novembro de 2013 com três meninos e três meninas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A escola conta ao todo com 100 alunos, distribuídos em quatro turmas do Ensino Fundamental, do primeiro ao quarto ano, e em dois turnos, matutino e vespertino. O estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética da UFSC, inscrito sob o número 1979 fr 424732, pela Prefeitura de Florianópolis, pela escola e pelos pais das crianças participantes. Solicitou-se, neste caso, aos responsáveis que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como etapa obrigatória para a seleção dos participantes <sup>4</sup>.

#### *Perfil dos participantes*

Para selecionar as crianças, estabeleceu-se o critério: todos os participantes necessariamente precisam demonstrar nível alfabético, de acordo com a classificação de Ferreiro e Teberosky (2007). Optou-se por utilizar o sorteio para escolher os participantes dentre os alunos habilitados para equalizar suas chances de participação.

Para a turma do primeiro ano, todos os meninos com idade entre 6 e 7 anos foram selecionados. Foram sorteadas três meninas do grupo de meninas habilitadas a participar, dado o critério mencionado anteriormente. Cabe aqui ressaltar que o estudo tinha a intenção de trabalhar com um número maior de participantes, mas como apenas três meninos do primeiro ano demonstravam nível alfabético, optou-se por reduzir a quantidade para equiparar número de meninas e meninos. Uma variável que pareceu ser importante para leitura dos resultados.

Para a turma do segundo ano, foram novamente sorteados três meninos e três meninas com idade de 7 a 8 anos.

---

<sup>4</sup> O modelo de autorização de coleta de dados está disponível no Apêndice A.

Da mesma forma, foram sorteados seis participantes da turma do terceiro ano, três meninos e três meninas com idade entre 8 e 9 anos.

Todos os participantes do segundo e do terceiro ano cursaram o primeiro ano na escola e residiam na localidade Canto da Lagoa no momento da coleta.

Para discussão dos resultados, todos os participantes receberam um código, que identifica o sexo e a turma:

Tabela 1– Identificação dos participantes no estudo

<b>Código</b>	<b>Legenda</b>
A1	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do primeiro ano (A).
A2	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do primeiro ano (A).
A3	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do primeiro ano (A).
A4	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do primeiro ano (A).
A5	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do primeiro ano (A).
A6	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do primeiro ano (A).
B1	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do segundo ano (B).
B2	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do segundo ano (B).
B3	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do segundo ano (B).
B4	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do segundo ano (B).
B5	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do segundo ano (B).
B6	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do segundo ano (B).
C1	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do terceiro ano (C).
C2	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do terceiro ano (C).
C3	Sexo feminino (1, 2, 3), turma do terceiro ano (C).
C4	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do terceiro ano (C).
C5	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do terceiro ano (C).
C6	Sexo masculino (4, 5, 6), turma do terceiro ano (C).

A seguir, descreve-se o tipo de pesquisa, os experimentos e as etapas de coleta.

### *Tipo de pesquisa*

Caracteriza-se este estudo por seu caráter qualitativo, sem uso de instrumentos estatísticos, porém com apoio de correlações numéricas ou percentuais para servir de indício ou pista à análise conseguinte.

O uso de gráficos e tabelas é ilustrativo, de modo a facilitar a compreensão dos dados coletados. A justificativa para a escolha deste tipo de pesquisa está na quantidade de participantes do estudo, que é inferior ao que se postula para conclusões estatísticas. Isso se deu porque a escola em que o estudo foi realizado tinha apenas uma turma

de primeiro ano. Nesta turma, apenas três meninos se enquadravam nos critérios para participação dos experimentos: apresentar nível alfabético de acordo com o depoimento da professora.

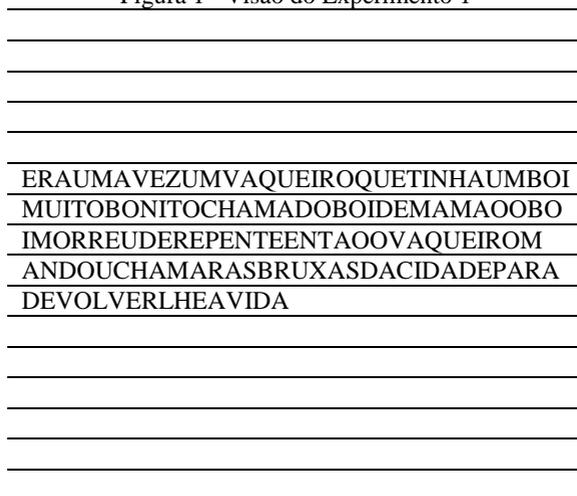
### *Descrição dos experimentos e das etapas de coleta*

Com base no artigo de Báez (1999), foram desenvolvidos dois experimentos, um terceiro experimento, inédito naquele artigo, também foi aplicado. A seguir, estão descritos cada experimento.

### **Experimento 1**

De acordo com Báez (1999), era necessário apresentar às crianças participantes um texto com ausência de espaços em branco. A criança deveria segmentar o texto em palavras de acordo com seu julgamento. O texto foi construído a partir de um tema recorrente na escola, a lenda do boi de mamão. Em uma folha de papel foi impresso o texto separado em linhas horizontais, contendo exatamente 33 palavras a serem segmentadas de acordo com a ortografia. O texto foi disposto desta maneira:

Figura 1– Visão do Experimento 1



Todas as palavras da primeira, quarta e quinta linha estavam completas. Já a segunda e a terceira linha apresentavam duas palavras incompletas, ‘boi’ e ‘mandou’, respectivamente. A intenção era testar se

mesmo com mudança de linha a criança era capaz de segmentar a palavra ortográfica ou se facilitaria a ocorrência de segmentações não convencionais.

Assim, antes de iniciar o experimento, a criança era conduzida até a Biblioteca da escola, sentava-se à mesa e era apresentada à pesquisadora. Em seguida, recebia a seguinte instrução:

*(Pesquisadora) - Vamos começar?*

*(Pesq.) - Eu tenho um texto aqui comigo que eu gostaria que você lesse em voz alta, tudo bem?*

*Neste momento, a criança lia o texto em voz alta. Caso a criança não conseguisse ler o texto, o Experimento 1 era anulado e a criança voltaria para sala de aula. Uma nova criança era sorteada.*

*(Pesq.) – Legal! Agora, eu preciso que você faça um traço (demonstrava-se como era o traço em outra folha em branco), usando esta canetinha, no lugar onde você acha que termina uma palavra. Você consegue?*

*Neste momento, a criança poderia aceitar ou recusar o pedido da pesquisadora. Caso recusasse, o Experimento 1 era anulado e a criança retornaria para sala de aula e uma outra criança era sorteada.*

O Experimento 1 era encerrado quando a criança terminava de segmentar as palavras do texto.

## **Experimento 2**

Depois de realizar o Experimento 1, a criança continuava com a pesquisadora à mesa, na sala da Biblioteca da escola, para realizar o Experimento 2, que consistia em uma entrevista sobre o texto do Experimento 1, sobre as impressões da criança, sobre o conceito de palavra. Iniciava-se este experimento com perguntas deste tipo:

*(Pesq.) – Agora, deixa eu te perguntar: o que você achou deste texto?*

*(Pesq.) - E você notou alguma coisa de diferente no texto?*

*(Pesq.) – E como você acha que este texto deveria estar?*

Em seguida, apontava-se para uma palavra segmentada pela própria criança no Experimento 1 e se perguntava à criança:

*(Pesq.) – Você acha que (palavra apontada) é uma palavra? Por quê?*

Todas as 33 palavras eram apontadas e justificadas pela criança.

As respostas do Experimento 2 foram classificadas de acordo com as categorias presentes em Báez (1999): a) critério gráfico, b) critério de legibilidade, c) critério quantitativo, d) critério lexical, e) critério gramatical e f) critério baseado em uma autoridade.

Tabela 2 – Descrição dos classificadores para as respostas do Experimento 2.

<b>Nome do critério</b>	<b>Descrição</b>
Gráfico	Argumentos que apontem para a distância entre letras ou palavras.
Legibilidade	São considerados os argumentos que revelam alguma vinculação com a oralização e interpretação do texto. Por exemplo: “Assim, eu não consigo entender nada.” (Participante A2) “Precisa estar separado pra eu conseguir dizer.” (Participante B6)
Quantitativo	Argumentos que responsabilizem o número de letras para que seja possível definir uma palavra. “O ‘o’ não é uma palavra, porque só tem uma letra.” (Participante B2) “O ‘das’ não é palavra, porque para ser palavra precisa ter mais de quatro letras.” (Participante A5)
Lexical	Argumentos que manifestam a atenção sobre aspectos significativos da palavra. “‘Vaqueiro’ é uma palavra, porque é uma profissão.” (Participante C4) “‘Mandou’ é uma palavra, porque o vaqueiro mandou chamar as bruxas, tem sentido”. (Participante B2)
Gramatical	Argumentos que atribuem alguma função gramatical para o trecho segmentado. “O ‘de’ não é palavra, é só pra dizer que o boi era de mamão.” (Participante C1)
Autoridade	Argumentos que se baseiam em alguma instrução passada por adultos. “O ‘as’ não é palavra, porque a professora disse que precisa ter duas sílabas para ser uma palavra.” (Participante A2)

Depois de realizar o Experimento 2, recolhia-se os materiais da mesa e mostrava-se o tablet com o Experimento 3.

### Experimento 3

Para iniciar o Experimento 3, contava-se a seguinte história para a criança:

*(Pesq.) Este é o Joaquim, meu vizinho. Ele precisa entregar uma atividade para a professora dele corrigir. Mas o Joaquim ainda tem algumas dúvidas. Eu disse que as crianças aqui da escola poderiam ajudá-lo. Você topa?*

Em seguida, mostrava-se com o auxílio do *tablet* o texto:

Figura 2 – Texto do Experimento 3



Vou te contar a história do Joaquim. O Joaquim já sabe ler, mas na hora de escrever ele tem dúvida de onde botar o espaço em branco pra separar uma palavra da outra. Mas ele precisa entregar logo esta atividade porque a professora quer corrigir. A boa notícia é que você pode ajudá-lo! Ele escreveu as respostas de três maneiras diferentes. Leia cada uma delas e fale o que você acha sobre cada uma.

#### Atividades

1) O boi de mamão é uma brincadeira em que todo mundo dança. Além do boi, outros personagens alegrem as pessoas. Tem até uma boneca grande e desengonçada, que recebeu um nome esquisito:

- a) ONOME DABONECA É MARICOTA
- b) O NOMEDA BONECAÉ MARI COTA
- c) O NOME DA BONECA É MARICOTA

2) Na brincadeira do boi de mamão tem um vaqueiro chamado Mateus. É ele quem cuida do boi. Na noite em que o boi morreu, Mateus foi pedir ajuda para as bruxas e:

- a) ASBRU XAS DACIDADE FIZERAMO BOI VI VERDE NOVO
- b) AS BRUXAS DA CIDADE FIZERAM O BOI VIVER DE NOVO
- c) ASBRUXAS DACIDADE FIZERAM OBOI VIVER DENOVO

3) Uma personagem é realmente assustadora. Ela come pão, come bolacha, come tudo o que lhe dão. O nome dela é Bernunça e ela é:

- a) UM BICHO BRABO QUE COME DE TUDO
- b) UMBICHO BRABO QUE COME DETUDO
- c) UMBI CHOBRABO QUE COMEDE TUDO

Ao final da leitura do enunciado de cada “atividade” pela pesquisadora, a criança lia as alternativas e em seguida perguntava-se a criança:

*(Pesq.) – Qual dessas opções aqui você acha que o Joaquim deve escolher para entregar para professora dele corrigir?*

*(Pesq.) – Tá bom, e se você comparar essa que você escolheu com esta outra aqui, você nota alguma diferença? Quais?*

*Neste momento, a criança comparava a opção correta com as outras duas alternativas de cada questão do Experimento 3.*

*(Pesq.) – Dentre essas duas aqui que você acha que ele não deveria escolher pra enviar pra professora corrigir, tem uma mais estranha do que a outra ou as duas são igualmente estranhas? Por quê?*

As respostas às perguntas 1 e 2 deste Experimento 3 foram agrupadas em placares, assim, cada criança ganhava 1 ponto para cada resposta correta. As respostas à pergunta 3 foram contabilizadas a fim de investigar se as crianças considerariam a opção com a presença de hipersegmentações a mais estranha. Os resultados apontam uma tendência para este contexto ser considerado o mais estranho.

Depois da aplicação do Experimento 3, agradecia-se a participação da criança e ela conduzida à sala de aula.

Dessa forma, todos os experimentos foram realizados individualmente e duraram em média 40 minutos por sessão.



## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram deste estudo 18 crianças, alunas da Escola Desdobrada João Francisco Garcez, da localidade Canto da Lagoa, em Florianópolis/SC. A coleta de dados foi autorizada pelos órgãos competentes e realizada na própria escola, mediante autorização por escrito dos responsáveis pelas crianças.

Foram selecionadas três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino, alunas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, da Educação Básica.

A faixa etária das crianças participantes varia entre 6 a 9 anos.

Para a turma do primeiro ano, foram sorteadas três meninas e selecionados os únicos três meninos, que apresentavam nível alfabético, com idade entre 6 e 7 anos.

Para a turma do segundo ano, foram novamente sorteados três meninos e três meninas com idade de 7 e 8 anos.

Da mesma forma, foram sorteados seis participantes da turma do terceiro ano, três meninos e três meninas com idade entre 8 e 9 anos.

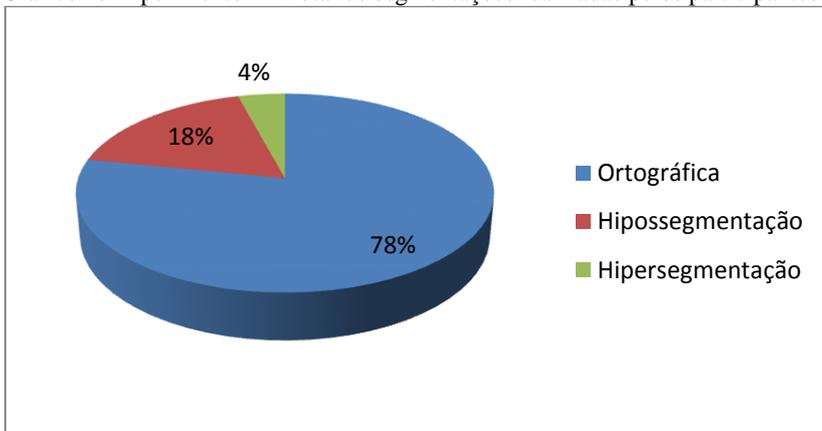
Os resultados dos experimentos descritos no capítulo Metodologia serão apresentados em suas respectivas seções e comentados a seguir.

### *Resultados do Experimento 1*

O Experimento 1, que pretendia verificar a capacidade da criança em segmentar um texto fornecido pelo pesquisador, mostrou diferenças entre ocorrências de segmentações não convencionais, e aparentemente, tornou relevante as variáveis sexo e ano escolar para esta análise.

O Gráfico 1, a seguir, mostra a ocorrência dos tipos de segmentações possíveis neste experimento:

Gráfico 1: Experimento 1 - Total de segmentações realizadas pelos participantes

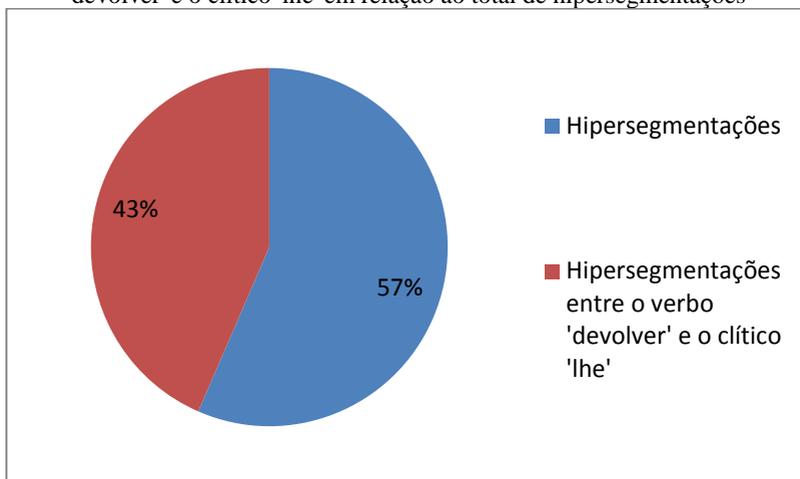


Percebeu-se uma ocorrência menor de não convencionaissegmentações não convencionais e uma ocorrência menor ainda de hipersegmentações. Este dado aponta, portanto, para a tendência encontrada em Báez (1999), para falantes do Espanhol da Argentina, e em Cunha (2004), para falantes do Português do Brasil, que é a de que há uma ocorrência maior de não convencionaissegmentações não convencionais para a faixa etária de 7 a 9 anos, com predominância de hipossegmentações em relação à ocorrência de hipersegmentações.

Báez (1999), relata a ocorrência de 69% de segmentações convencionais, 22% de hipossegmentações e 9% de hipersegmentações.

Considerou-se que 'devolver-lhe' é uma única palavra ortográfica e que 'de repente' é uma expressão constituída por duas palavras ortográficas. Observou-se posteriormente que estes dois casos poderiam gerar dúvidas para os participantes, e poderia aumentar o número de hipersegmentações para a primeira e o número de hipossegmentações para a segunda. Excluiu-se por consequência esses dados em uma nova totalização, o que resultou em:

Gráfico 2: Experimento 1 - Percentual de hipersegmentações entre o verbo 'devolver' e o clítico 'lhe' em relação ao total de hipersegmentações



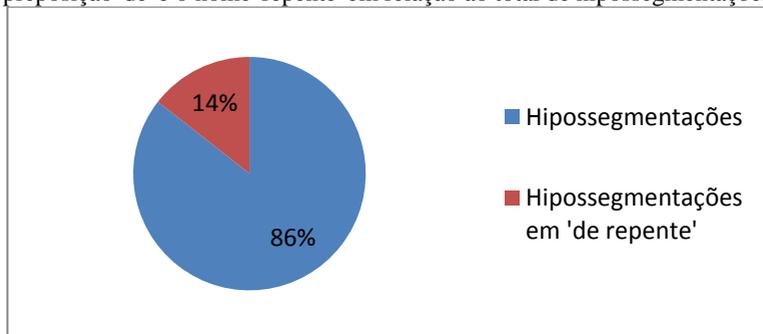
De um total de 23 hipersegmentações, 14 aconteceram com a palavra 'devolver-lhe'. Dentre essas, 10 hipersegmentações ocorreram exatamente entre o verbo e o clítico, as outras 4 situaram-se entre as sílabas 'de' e 'vol'. Apenas os participantes B1 e B5 registraram hipersegmentação e hipossegmentação ao mesmo tempo para esta palavra, de modo que ela adquiriu para eles esta segmentação: 'de/volver/lhe'.

O número de hipersegmentações motivadas por 'devolver-lhe' é estatisticamente relevante para interpretação dos dados deste tipo de segmentação não-convencional. É provável que este tipo de estrutura verbo + clítico chame a atenção das crianças e que elas justifiquem suas respostas a partir de experiências de leitura, em que o hífen é usado para separar o verbo do pronome. Talvez tenham interpretado que isto por si só já é motivo para considerar 'devolver-lhe' como duas palavras. A representatividade desta palavra dentre as ocorrências de hipossegmentação foi irrelevante, dentre as 97 hipossegmentações apenas 5 aconteceram com a palavra 'devolver-lhe', especialmente à margem direita da palavra e predominantemente nos dados de participantes da turma A.

A outra palavra excluída da nova totalização de segmentações não convencionais registradas pelos participantes foi 'de repente'. Dentre os 18 participantes, 14 deles hipossegmentaram 'de repente', registros encontrados em todas as três turmas sem nenhuma discrepância. No

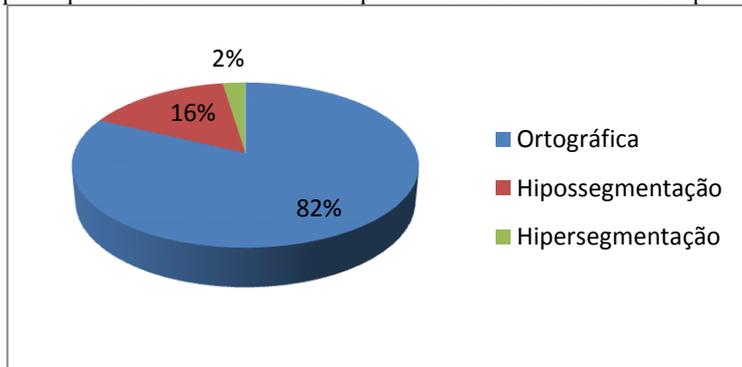
entanto, se comparado ao total de hipossegmentações realizadas pelos participantes, sua representatividade é estatisticamente irrelevante.

Gráfico 3: Experimento 1 - Percentual de hipossegmentações entre a preposição 'de' e o nome 'repente' em relação ao total de hipossegmentações



Desse modo, um novo gráfico foi composto para que mostre o total de segmentações não convencionais sem a palavra 'devolver-lhe' e sem as palavras 'de' e 'repente':

Gráfico 4: Experimento 1 - Total de segmentações realizadas pelos participantes sem interferência das palavras 'devolver-lhe' e 'de' e 'repente'

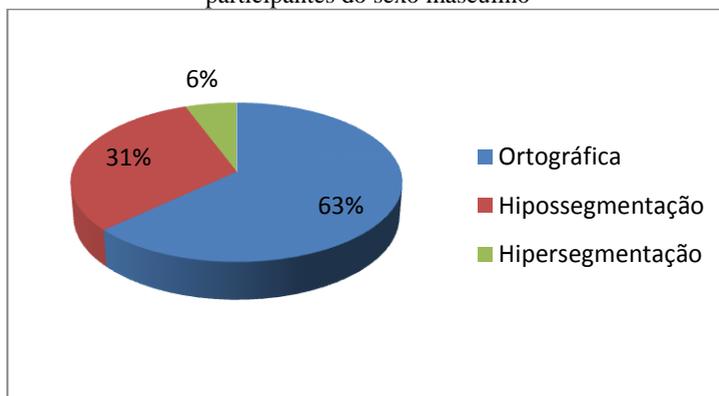


O Gráfico 4 mostra, atualizado, o percentual de não convencionaissegmentações não convencionais realizadas pelos participantes no Experimento 1. A seguir, apresentam-se os dados sobre os contextos.

Os resultados também apontaram uma preponderância de realizações de segmentações não convencionais para os meninos. Esta

diferença, no entanto, deve ser atribuída aos resultados da turma A, do primeiro ano. Nos demais anos escolares, os desempenhos entre meninos e meninas é muito semelhante.

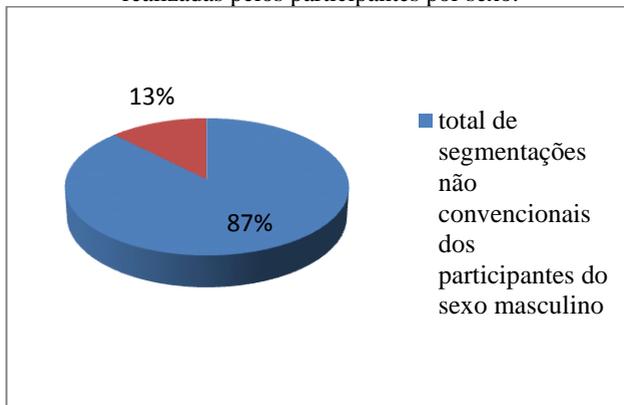
Gráfico 5: Experimento 1 - Total de segmentações realizadas pelos participantes do sexo masculino



Do total de palavras segmentadas pelos participantes do sexo masculino, 37% foram hipossegmentadas ou hipersegmentadas. Esta porcentagem é maior, porque na turma A, do primeiro ano, havia uma quantidade menor de meninos e apenas três meninos que apresentavam nível alfabético. Não há como afirmar uma correlação positiva entre sexo masculino e registro de segmentações não convencionais.

O gráfico 6 mostra a proporção entre realização de segmentações não convencionais por participantes do sexo masculino e por participantes do sexo feminino.

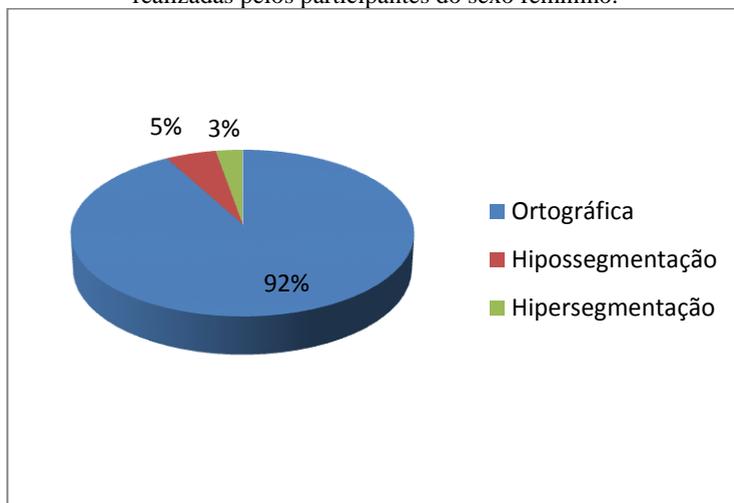
Gráfico 6: Experimento 1 - Total de segmentações não convencionais realizadas pelos participantes por sexo.



O registro da maior parte das segmentações não convencionais deste estudo por parte dos participantes do sexo masculino pode ocorrer: a) porque há uma predominância de realizações de segmentações não convencionais na turma A, primeiro ano, e b) porque o participante A6 registrou quase o dobro a mais dos meninos da turma, realizou sozinho 25 segmentações não convencionais, enquanto que seus colegas marcaram A4 (16) e A5 (15). Ao retirar os dados do participante A6 da apuração, o sexo masculino registra 48% de segmentações não convencionais. Um número bem menor em relação ao total que inclui o participante A6, mas ainda superior ao percentual registrado pelos participantes do sexo feminino. É provável que outros fatores estejam influenciando, como a amostragem pequena de alunos do sexo masculino que apresentem nível alfabético na escrita na turma A, do primeiro ano.

Os dados dos participantes do sexo feminino não sofreram interferência de amostragem pequena, o número de meninas era maior em todas as turmas (A, B e C) e apresentaram número menor de segmentações não convencionais em todos os anos em relação ao sexo masculino:

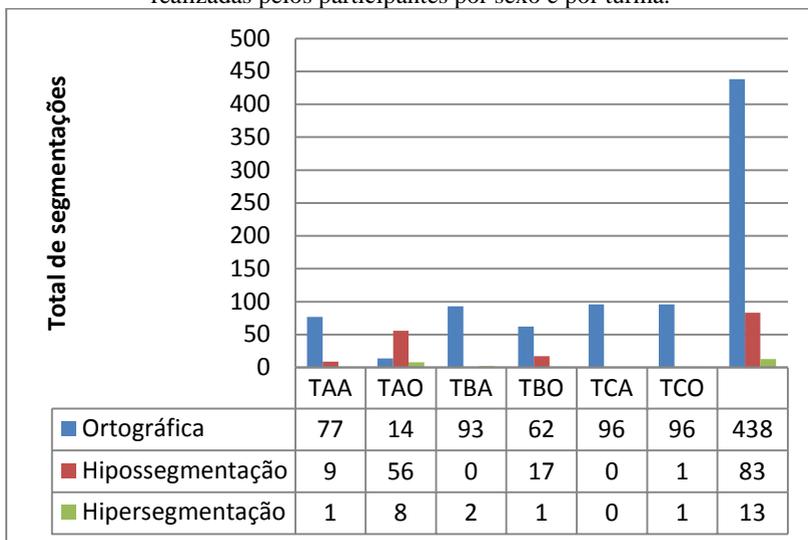
Gráfico 7: Experimento 1 - Total de segmentações não convencionais realizadas pelos participantes do sexo feminino.



Participantes do sexo feminino registraram número baixo de segmentações não convencionais. Não é possível afirmar que a variável sexo tenha relevância para a pesquisa, porque o número de participantes envolvidos não é estatisticamente relevante. Um novo estudo valendo-se de base estatística poderia apontar se há uma tendência para o sexo masculino em registrar segmentações não convencionais. Nesta pesquisa, no entanto, não é possível realizar tal afirmação.

Em relação à variável ano escolar (turma), a distribuição entre as segmentações não convencionais se mostra assim:

Gráfico 8: Experimento 1 - Total de segmentações não convencionais realizadas pelos participantes por sexo e por turma.



Legenda: TAA - turma A meninas; TAO - turma A meninos; TBA - turma B meninas; TBO - turma B meninos; TCA - turma C meninas; TCO - turma C meninos.

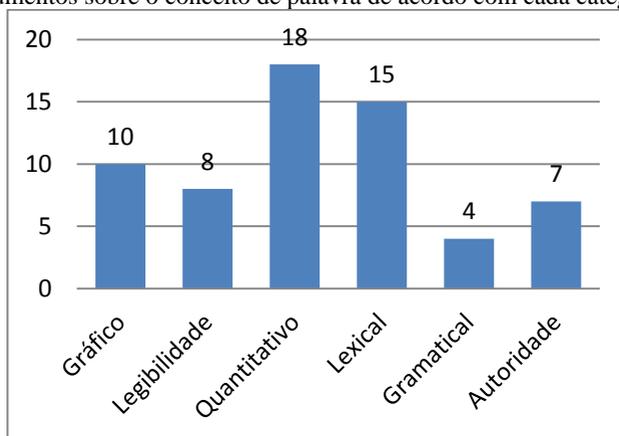
O gráfico 8 mostra o registro de segmentações não convencionais realizados pelos participantes de acordo com sua turma e seu sexo. Nota-se uma predominância na turma A. Já na turma B, o participante B4 realizou 13 hipossegmentações de um total de 17 para esta turma, o que deu conta da expressividade desta turma para este tipo de segmentação não-convencional. A turma C obteve menor quantidade de registros de segmentações não convencionais, também eliminou as diferenças entre o desempenho de participantes do sexo masculino e participantes do sexo feminino.

Em Báez (1999), foram encontrados registros de 124 hipossegmentações e 34 hipersegmentações para as crianças do nível I (entre 7 a 9 anos). Já para as crianças do nível II (entre 8 e 12 anos), foram contabilizados 10 hipossegmentações e 22 hipersegmentações.

## Resultados do Experimento 2

O Experimento 2 tinha o objetivo de classificar, segundo as categorias em Báez (1999), as explicações dos participantes quando perguntados se determinado vocábulo era uma palavra.

Gráfico 9: Experimento 2 -Total que mencionaram argumentos sobre o conceito de palavra de acordo com cada categoria.



Verificou-se no geral a preferência dos participantes em expressar-se sobre a noção de palavra empregando os critérios quantitativo, lexical, gráfico, legibilidade, autoridade e gramatical, como mostra o gráfico 9.

O critério quantidade é mencionado por todos os participantes, aquilo que está escrito precisa ter letras suficientes para ser considerado uma palavra. A quantidade mínima de letras para ser considerado uma palavra varia entre 2 a 3 letras, de acordo com as respostas.

O critério lexical é o segundo mais mencionado. Os participantes afirmavam que conseguiam ler “do” ou “das”, mas que esses vocábulos não faziam sentido sozinhos, por isso não poderiam ser considerados palavras. Eram consideradas palavras segundo este critério “boi”, “bruxas”, “mandou”, “chamar”, ou seja, verbos, substantivos e adjetivos.

Para os participantes do primeiro ano, em que o registro hipossegmentações é maior, este critério só foi mencionado por dois do sexo feminino e um do sexo masculino.

O terceiro critério mais mencionado foi o gráfico, ou seja, a identificação de letras era apontada como um indicativo de palavra. Este critério foi preponderantemente expressado pelos participantes do primeiro ano, todos o mencionam. Além desses participantes, foi mencionado por dois meninos do segundo ano e uma menina do terceiro ano.

O critério de legibilidade foi o quarto mais mencionado. Era empregado para justificar a noção de palavra para o texto escrito que pudesse ser lido. Foi mencionado por uma menina do primeiro ano, duas meninas e um menino do segundo ano e duas meninas e dois meninos do terceiro ano.

O quinto critério mais mencionado foi o de autoridade. Os participantes empregavam este critério alegando que o texto escrito era uma palavra, pois “a professora tinha explicado que uma palavra era assim” ou ainda, que viram “escrito no quadro assim”, e que leram “no livro assim”. Foi mencionado por dois meninos do primeiro ano, uma menina e dois meninos do segundo ano e uma menina e um menino do terceiro ano.

O critério menos mencionado foi o gramatical. Apenas dois meninos e duas meninas do terceiro ano expressaram-se sobre a noção de palavra atribuindo-a uma função gramatical, afirmaram “‘para’ serve para ligar com o que vem depois”, “da” está dizendo que é “da cidade” e não “do bairro”.

O resultado de critérios empregados separados por turma é este:

Tabela 3 – Emprego de critérios para expressão sobre noção de palavra

	Quantitativo	Lexical	Gráfico	Legibilidade	Autoridade	Gramatical
A1- 3	3	2	3	1	-	-
A4- 6	3	1	3	-	2	-
B1- 3	3	3	-	2	1	-
B4- 6	3	3	2	1	2	-
C1- 3	3	3	1	2	1	2
C4- 6	3	3	-	2	1	2

É possível correlacionar os resultados deste experimento com os resultados obtidos em Báez (1999). Seguem as semelhanças encontradas entre este estudo e o da autora anterior:

- a) Os participantes destacaram mais de um critério para expressarem-se sobre a noção de palavra;
- b) Os critérios de autoridade e gramatical foram os menos mencionados, sendo que este último não foi mencionado pelos participantes do nível I em Báez (1999) e pelos participantes do primeiro e segundo ano da presente pesquisa. Por conseguinte, este critério foi mencionado por crianças do nível II em Báez (1999) e pelos participantes do terceiro ano nesta pesquisa.
- c) O critério legibilidade foi o mais mencionado em Báez (1999) e o segundo mais mencionado nesta pesquisa. Seguindo dos critérios lexical e gráfico.

O critério quantidade foi mencionado por todos os participantes deste estudo, mas por apenas 6 crianças em Báez (1999). Seria necessário averiguar se as crianças que participaram deste estudo receberam instrução explícita que relacione a quantidade de letras à noção de palavra.

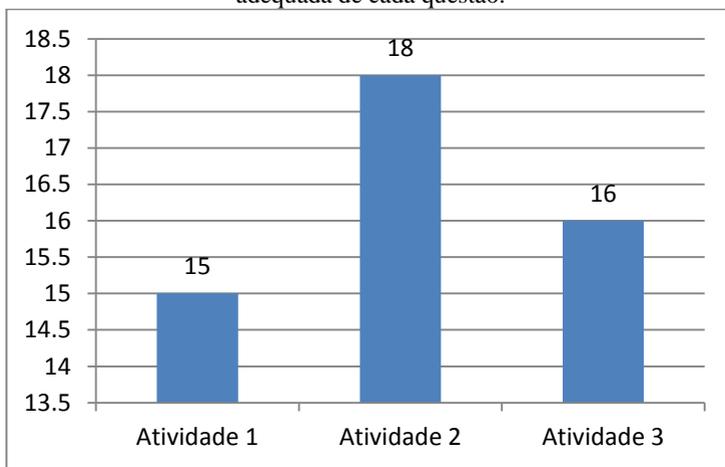
### *Resultados do Experimento 3*

O experimento 3 foi desenvolvido com o objetivo de averiguar se os participantes eram capazes de identificar a alternativa que continha a resposta ortográfica segmentada convencionalmente e se indicavam como estranha a alternativa que violava sintagmas e grupos clíticos.

Este experimento demonstrou-se não ser eficaz ao objetivo preliminar, pois não consegue afirmar se a criança que registrou não convencionais segmentações não convencionais no Experimento 1 entra em contradição quando escolhe a alternativa ortograficamente correta do Experimento 3. Neste sentido, ao elaborar o Experimento 3, não se levou em conta o papel da memória visual sobre o registro escrito. Como os resultados apontam que no geral todos conseguiram identificar a alternativa correta, supõe-se que a memória visual da escrita se sobreponha ao julgamento metalinguístico dos participantes. Seria interessante rever este experimento para que ao invés de fornecer o estímulo visual escrito, propusesse aos participantes uma pequena produção escrita livre.

Ainda assim, cinco dos 18 participantes não identificaram a alternativa ortograficamente correta, três deles pertenciam ao primeiro ano.

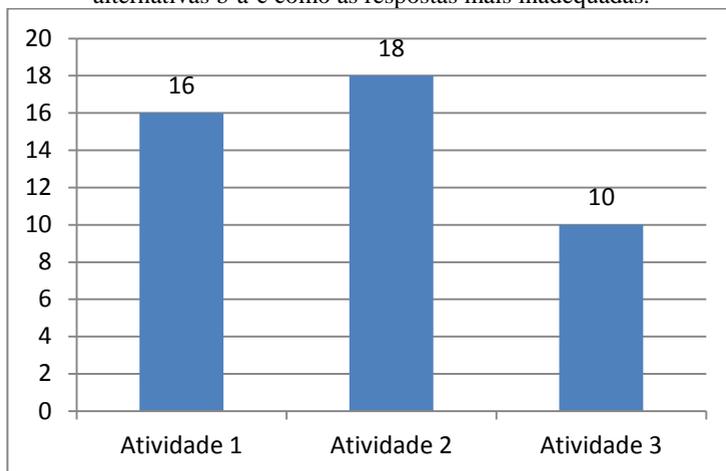
Gráfico 10: Experimento 3 -Total que participantes que acertaram a resposta adequada de cada questão.



O gráfico 10 mostra o número de acertos por cada item do Experimento 3. O estímulo visual da palavra escrita pode ter interferido gravemente para a interpretação e comparação dos dados deste experimento com os outros dois experimentos. Vale ressaltar que este experimento não era previsto em Báez (1999).

Não obstante, o Experimento 3 consegue mostrar que mesmo com o apelo visual as crianças participantes apontaram a alternativa que violava sintagmas e grupos clíticos como a alternativa mais “estranha”.

Gráfico 11: Experimento 3 -Total que participantes que apontaram as alternativas b-a-c como as respostas mais inadequadas.



Ao serem perguntados sobre o que chamou atenção para a escolha daquela opção, os participantes justificaram como responsáveis pela estranheza das alternativas as sequências: 'BONECAÉ', 'ASBRU', 'FIZERAMO' e 'UMBI'. O que corrobora com a ideia de que há por trás das segmentações não convencionais uma preservação de constituintes prosódicos. O Experimento 3, no entanto, não conseguiu permitir uma correlação direta entre o motivo da “estranheza” e os critérios mencionados no Experimento 2.

Novas pesquisas podem dar prosseguimento ao objeto investigado neste presente estudo. Uma mudança na metodologia seria necessária: alterar o Experimento 3 e acrescentar outros experimentos para que se pudesse afirmar como contraditórios os critérios da criança para expressar-se sobre a noção de palavra.

Ainda assim, a adoção de uma metodologia de caráter discursivo também seria importante para manter a equidade de correlação entre dados objetivos e a partir da fala dos participantes.

Cabe, porém, ressaltar que os resultados obtidos neste estudo vão encontro da literatura da área, se aproximam dos dados coletados em Báez (1999) e puderam, no decorrer do ano escolar, auxiliar as professoras das turmas que participaram na avaliação dos alunos.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste estudo era inicialmente dar conta dos objetivos e responder a três perguntas.

Em linhas gerais, o objetivo principal deste estudo foi o de localizar evidências sobre o nível conceitual da criança para expressar-se a respeito do conceito de palavra. Conseguiu-se classificar o desempenho dos participantes em duas grandes categorias, o número de segmentações não convencionais realizadas e a preferência por determinado tipo de critério para expressar-se sobre a noção de palavra.

Notou-se que o número de segmentações não convencionais realizadas pelos participantes decresceu do primeiro para o terceiro ano, que a diferença de desempenho dos participantes separados por sexo é inexistente a partir do terceiro ano, e que há uma preferência pelos critérios de legibilidade e lexical na turma mais avançada em relação aos dois primeiros anos, que preferiram expressar-se sobre a noção de palavra empregando os critérios de quantidade, gráfico ou de autoridade.

Seguiu-se a este objetivo geral outros específicos: 1) analisar os tipos de segmentações não convencionais produzidos, 2) observar se a criança que produz segmentações não convencionais refuta seus próprios critérios quando confrontada com a forma convencional de segmentação, e por último, 3) classificar as justificativas das crianças participantes que aportam as segmentações produzidas.

Para dar conta do primeiro objetivo específico, identificou-se as segmentações não convencionais produzidas no Experimento 1 e classificou-se entre as categorias hipersegmentação e hipossegmentação. O resultado mostrou que o número de segmentações não convencionais decresceu do primeiro para o terceiro ano, que o número de hipossegmentações realizadas foi maior do que o número de hipersegmentações, que os contextos linguísticos que favoreceram o registro de hipossegmentações estão ligados à preservação dos sintagmas e dos grupos clínicos.

O segundo objetivo específico foi trabalhado através do Experimento 3 e mostrou que, no geral os participantes indicam como correta a alternativa que apresenta palavras escritas de acordo com a ortografia, mesmo que tenham realizado segmentações não convencionais no Experimento 1, e apontam como “muito estranha” a alternativa que apresenta palavras que violam os sintagmas e os grupos clínicos. Justificou-se este resultado pelo apelo visual da escrita. Sugeriu-se a reescritura deste objetivo para que se tornar-se coerente com o objetivo principal deste estudo, já que o estímulo visual da

palavra escrita de acordo com a ortografia não foi empregado nos outros dois experimentos. Em substituição, um experimento de produção livre de palavras poderia ser solicitado aos participantes, aproximando os contextos para o exame dos dados.

Para o terceiro objetivo específico, trabalhado no Experimento 2 deste estudo, verificou-se no geral a preferência dos participantes em expressar-se sobre a noção de palavra empregando os critérios de legibilidade, gramatical e lexical, à exceção dos participantes do primeiro ano que preferiram os critérios de quantidade, gráfico e de autoridade a esses.

Foram propostas três perguntas norteadoras para este estudo, retomam-se:

- 1) Os contextos linguísticos que favorecem a ocorrência de segmentações não convencionais no Português Brasileiro são os mesmos levantados por Báez (1999)?
- 2) É possível que a criança se baseie em critérios para realizar segmentações não convencionais e ao mesmo tempo reconheça critérios contraditórios para realizar segmentações convencionais?
- 3) Quais são as pistas que a criança fornece sobre seu conhecimento acerca da noção de palavra?

Foi possível responder apenas a primeira pergunta. Notou-se que os dados encontrados por Báez (1999) sobre os contextos linguísticos que favorecem as segmentações não convencionais estão alinhados aos dados coletados neste estudo: os sintagmas e os grupos clínicos frequentemente são preservados.

Não foi possível responder de maneira satisfatória às duas perguntas seguintes. Uma mudança na metodologia seria necessária: alterar o Experimento 3 e acrescentar outros experimentos para que se pudesse afirmar como contraditórios os critérios da criança para expressar-se sobre a noção de palavra. O apelo visual, da palavra escrita, do Experimento 3, pôs em risco qualquer afirmação factível para estas duas últimas perguntas. Não obstante, através do Experimento 3, foi possível identificar a atribuição de “estranheza” por parte dos participantes para segmentações não convencionais que rompem com sintagmas e grupos clínicos.

Sugere-se para continuação deste estudo a exploração de experimentos que possam investigar de maneira mais precisa os dados de produção de escrita e de interpretação da fala conceitual de crianças e a adoção de outras metodologias, que possam destacar no texto das crianças pistas sobre o que elas entendem pela noção de palavra.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, 11, p. 203-17, 1991.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

BÁEZ, M. La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. **Lectura y Vida**, año 20, n. 2, 1999.

BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CAGLIARI, L. C. Criar problemas futuros sem resolver os do presente. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 92, p. 28-31, 1993.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2007.

CHACON, Lourenço. Hipersegmentação na escrita infantil: entrelaçamento de práticas e oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos** 34, p. 77-86, 2005.

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 155-167.

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.

CHACON, L. Concepções de 'palavra' em escolas de educação infantil. **Scripta**, PUCMG, v. 13, p. 165-178, 2010.

CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 15, p. 369-383, 2013.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: MIT, 1965.

COSTA, J. C. C.; PEREIRA, V. W. (Orgs.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CUNHA, A. P. N. A Influência dos constituintes prosódicos na aquisição da língua escrita. **Caderno de Letras**, Pelotas: UFPEL, v. 1, n.10, p. 14-23, 2004.

CUNHA, A. P. N. As segmentações não convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos. **Cadernos de Educação**, UFPel, v. 35, p. 323-358, 2010.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 1, p. 1-19, 2007.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto: UNESP, v. 53, p. 127-148, 2009.

DUARTE, I.; FREITAS, M. J.; GONÇALVES, A. (Coords.). **Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português**. Lisboa: Fernando Mão de Ferro, 2010.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: EDUFSC, 2008.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LOPES, R. E. V. O inatismo ainda é a melhor hipótese. In: MIOTO, Carlos; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Orgs.). **Percursos em Teoria da Gramática**. Florianópolis: EDUFSC, 2011. p. 239-260.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M. A construção do conhecimento fonológico na aquisição da linguagem. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 91-124, 2012.

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

MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 1, p. 1-19, 2007.

MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto: UNESP, v. 53, p. 127-148, 2009.

MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. Índícios de reestruturação do conhecimento fonológico da criança em dados de reparo na escrita inicial. **Letras de Hoje**, v. 48, p. 334-354, 2013.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, UFPel, v. 35, p. 359-405, 2010.

MIRANDA et al. Uma reflexão acerca do erro ortográfico: a importância do conhecimento sobre a língua para a prática pedagógica de professores das séries iniciais. **Verba Volant**, UFPEL, v. 2, p. 78-94, 2011.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **La prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1994.

OLIVEIRA, R. P.; MIOTO, C. (Orgs.). **Percursos em teoria da gramática**. Florianópolis: EDUFSC, 2011.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUADROS, R. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: \_\_\_\_\_. QUADROS, R.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. 2008.

SERRA, M. P.; TENANI, L. E.; CHACON, L. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. XXXV, p. 1247-1254, 2006.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 2003.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, S. M. et al. Uma reflexão acerca do erro ortográfico: a importância do conhecimento sobre a língua para a prática pedagógica de professores das séries iniciais. **Verba Volant**, UFPEL, v. 2, p. 78-94, 2011.

TENANI, L. E. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. **Cadernos de Educação**, UFPel, v. 35, p. 247-269, 2010.

TENANI, L. E. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da ABRALIN**, v. 10, p. 91-119, 2011.

TENANI, L. E. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. **Linguagem & Ensino**, UCPel., v. 16, p. 305-324, 2013.

TENANI, L. E.; PARANHOS, F. C. Análise prosódica de segmentações não convencionais de palavras em textos do sexto ano do EF. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 13, p. 477-504, 2011.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. **Metalinguistic awareness in children**: a conceptual overview. Berlin: Springer, 1984.

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



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, responsável legal pela criança

\_\_\_\_\_,  
estudante da Escola Desdobrada João Francisco Garcez, do bairro Canto da Lagoa, em Florianópolis/SC, autorizo a utilização de usa imagem e do som da sua voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) na pesquisa intitulada Segmentação não-convencional de palavras: um estudo sobre a noção de palavra para crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental, sob responsabilidade de Daiana da Rosa Acordi, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

A imagem e o som de voz da criança referida podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e ou acadêmicas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem e nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança em relação às imagens e som de vocês são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa nos termos acima descritos, da imagem e som de voz da criança pela qual sou responsável.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador e outra com o participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador



# ANEXO A – CERTIFICADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

29/05/12

Certificado



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

**CERTIFICADO** Nº 2057

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR-99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

PROCESSO: 2057

FR: 434924

TÍTULO: O detalhe fonético: análise acústica exploratória de segmentos de fala

AUTOR: Izabel Christine Seara, Izabel Christine Seara

**APROVADO**

FLORIANÓPOLIS, 28 de Maio de 2012.

Coordenador do CEPSH/UFSC