

**SEGMENTAÇÃO CONSCIENTE DA CADEIA DA FALA:
UMA QUESTÃO POLÊMICA**

Heloisa Blasi Rodrigues

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-LINGÜÍSTICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMO REQUISITO À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM LINGÜÍSTICA**

Orientadora: Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral

FLORIANÓPOLIS

1994

**SEGMENTAÇÃO DA CADEIA DA FALA:
UMA QUESTÃO POLÊMICA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de mestre em Letras- Lingüística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós- Graduação em Lingüística na Universidade Federal de Santa Catarina.

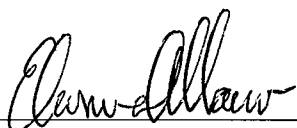


Prof. Dr. Carlos Mioto
coordenador do CPGLL


Banca Examinadora:



Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral
orientadora



Profa. Dra. Eleonora Albano



Profa. Dra. Loni Grimm-Cabral

Ao meu marido, Alberto, companheiro e incentivador de todos os momentos, e aos meus filhos Gustavo, Henrique e Marina que, na medida do possível, respeitaram os momentos em que a mamãe se isolava para estudar, sabendo que um dia poderiam compartilhar com ela da alegria de poder concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora Dra. Leonor Scliar-Cabral, que sempre depositou em mim muita confiança, incentivando-me em todos os momentos do curso de mestrado e, principalmente agradeço a sua incansável, importante e imprescindível colaboração na elaboração deste trabalho.

À minha família, pais, irmãs e cunhados, que sempre dispensaram palavras de estímulo e carinho e que, desta forma indireta, mas sempre presente e positiva, muito me ajudaram para a realização do curso de pós graduação e elaboração deste trabalho de pesquisa.

À colega, Marisa Fernandes, sempre prestativa e interessada, que muito colaborou na coleta de dados durante a pesquisa de campo, além de ter possibilitado reunir na sua casa todos os adultos proficientes em leitura e escrita que formaram o grupo B de minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Octacílio Schüller, responsável pelo tratamento estatístico dos dados, pela atenção e pelo especial interesse dedicado ao meu trabalho.

Ao amigo, Hans Michael Van Bellen, pela ajuda na elaboração das tabelas e pelo apoio técnico que dispensou sempre que lhe foi solicitado.

À Lia Mendes, minha tia, pela gentileza e proficiência na tradução do capítulo de Trubetzkoy, tão importante na fundamentação teórica da dissertação.

À minha amiga, Profa. Rosana Denise Neves Koerich, pela dedicação e colaboração.

À creche São Francisco de Assis, instituição que me acolheu de braços abertos para a coleta de dados entre as suas crianças pré-alfabetizadas, certos de que os resultados da pesquisa reverteriam em algum benefício às atividades pedagógicas.

Às bolsistas do CNPq, Fabíola Sucupira Ferreira e Telma Pires Pacheco Amorim, pelas várias horas dedicadas às formalizações das respostas dos informantes.

À Suzana Rocha, pelo atendimento sempre eficiente e gentil na secretaria do curso de pós-graduação.

Ao colega Giovani Secco, pela disponibilidade e gentileza com que colaborou na instalação das fontes próprias para a digitação das transcrições fonéticas.

Ao Prof. Rui Seara, que nos permitiu trabalhar no LINSE, Laboratório de Instrumentação Eletrônica - Departamento de Engenharia Elétrica da UFSC.

Aos pesquisadores do LINSE, Anderson Levati Amoroso e Polyana Sá Leitão de Freitas, pelo interesse e dedicação ao nosso trabalho, e por nos terem dado as condições de trabalhar com o espectrograma, através de programa de computador desenvolvido naquele laboratório, para análise de voz.

SUMÁRIO

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS	VIII
RESUMO	X
ABSTRACT	XIV
1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DA LITERATURA	5
2.1. PALAVRA	6
2.1.2. VOCÁBULO FONOLÓGICO E VOCÁBULO MORFOLÓGICO	12
2.2. JUNTURA	16
2.2.1. CONCEPÇÃO DE TRUBETZKOY	17
2.2.2. CONCEPÇÃO DE FONÓLOGOS AMERICANOS	20
2.2.3. SÂNDI	27
2.3. TEORIA DE JOAQUIM MATTOSO CÂMARA JÚNIOR	31
2.4. MODELOS DE PROCESSAMENTO E SEGMENTAÇÃO DA FALA	39
3. MATERIAL E MÉTODO	51
3.1. MÉTODO	52
3.2. SUJEITOS	54
3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	59
3.3.1. APLICAÇÃO DOS TESTES DE TRIAGEM	60
3.3.2. MATERIAL PARA O EXPERIMENTO	77
3.3.3. PROCEDIMENTOS	85
4. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS	87
5. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS	94
5.1. BLOCO I	102
5.2. BLOCO II	105
5.3. BLOCO III	110
6. CONCLUSÕES	115

ANEXOS	123
1. Folhas de Resultados dos Testes de Triagem	124
2. Fichas Pessoais dos Sujeitos	131
3. Transcrições Fonéticas das Respostas e Formalizações	168
4. Espectrogramas	217
5. Tabelas - Análise Quantitativa	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

- Apcl** - apagamento do clítico
- Ap.sil.at.** - apagamento da sílaba átona
- Ap.sil. ton.** - apagamento da sílaba tônica
- NS** - não segmentação
- Pa** - perseveração do estímulo anterior
- Ra** - reanálise anômala
- Ral** - reanálise com acesso lexical
- Ral/sc** - reanálise com acesso lexical e segundo à variedade sociolingüística do sujeito
- Rasc** - reanálise anômala e segundo à variedade sociolingüística do sujeito
- Rm** - reanálise maciça
- Rm/rnr** - reanálise maciça com não reconhecimento da palavra no léxico
- Rm/rst** - reanálise maciça com *slip of the tongue phenomena*
- Rmo** - reanálise morfológica
- Rmo/sc** - reanálise morfológica e segundo à variedade sociolingüística do sujeito
- Rnr** - não reconhecimento da palavra no léxico
- Rp** - reanálise com repetição
- Rsc** - reanálise segundo à variedade sociolingüística do sujeito
- Rsc/pa** - reanálise segundo à variedade sociolingüística do sujeito com perseveração do estímulo anterior
- Rst** - reanálise com *slip of the tongue phenomena*
- Sal** - substituição do item, de acordo com a fase de aquisição da linguagem
- Sil** - reanálise silábica ocorrida em virtude do sândi
- Sms** - substituição morfo-sintática

Sms/rsc - substituição morfo-sintática segundo à variedade sociolingüística do
sujeito

S1 - segmentação em uma palavra

S2 - segmentação em duas palavras

S3 - segmentação em três palavras

S4 - segmentação em quatro palavras

1P - o sujeito considera uma palavra na frase

2P - o sujeito considera duas palavras na frase

3P - o sujeito considera três palavras na frase

4P - o sujeito considera quatro palavras na frase

1÷ - a primeira palavra do estímulo foi dividida

2÷ - a segunda palavra do estímulo foi dividida

3÷ - a terceira palavra do estímulo foi dividida

\cap - união

\leftarrow - deslocamento para a esquerda

\rightarrow - deslocamento para a direita

\vec{ac} - acento deslocado para a direita

\overleftarrow{ac} - acento deslocado para a esquerda

\vec{sil} - sílaba deslocada para a direita

\overleftarrow{sil} - sílaba deslocada para esquerda

$\overleftarrow{sil. at.}$ - sílaba átona deslocada para a esquerda

$\overleftarrow{3}$ - sílaba de intensidade 3, pela pauta acentual, é deslocada para a esquerda

RESUMO

Muitos problemas de difícil resolução se interpõem no caminho de pesquisadores inquietos com as questões que envolvem o processamento da fala. Um destes problemas está no fato de que na fala espontânea há muito poucas pistas que indiquem a localização dos limites das palavras. Aquele que processa o sinal acústico não tem, como no texto escrito em que as palavras são divididas por espaços em branco, de acordo com convenções, uma informação clara que lhe diga que uma palavra deve terminar e outra iniciar-se em algum ponto da cadeia. Como decidir no *input* onde uma palavra começa e outra termina? E como é feita a delimitação?

Partindo do princípio inquestionável de que a cadeia da fala é um contínuo, nosso propósito é contribuir para teorias explicativas de como o ser humano percebe e segmenta conscientemente as palavras no contínuo da fala.

Esta pesquisa toma como primeira hipótese a teoria de Câmara Jr. (1976b,34-39) de que na língua portuguesa o fator predominante na delimitação da palavra é a pauta acentual.

A segunda hipótese refuta em parte a primeira e foi formulada baseada em estudos da psicolingüística que advogam um processamento mais interativo e em análises dos dados colhidos durante pesquisa piloto realizada em 1992.

A terceira e última hipótese é complementar à anterior e diz respeito ao efeito reversivo do letramento na demarcação das palavras na cadeia da fala.

Para o teste da teoria de Câmara Jr. (1976b) criamos o experimento.

Selecionamos 24 (vinte e quatro) sujeitos que serviram para a amostragem. Foram divididos em 4 (quatro) grupos de 6 (seis). No grupo A, crianças pré-alfabetizadas da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos; no grupo B, adultos proficientes em leitura e escrita, com IIº grau completo; no grupo C, adultos semi-alfabetizados, pessoas que abandonaram os estudos nos primeiros anos do Iº grau há anos atrás e no grupo D, adultos não alfabetizados.

O instrumento para provocar as respostas dos sujeitos foi construído com três blocos de estímulos: bloco I, bloco II, bloco III, cada um com dez frases curtas divididas em dois sub-blocos com cinco. Os primeiros sub-blocos foram feitos com palavras do português, os segundos sub-blocos com pseudo-palavras. Os estímulos do bloco I objetivavam testar a pauta acentual e sua função demarcativa. Nos estímulos do bloco II incluímos clíticos, a fim de observar a interferência do nível de letramento na segmentação da cadeia. Nos estímulos do bloco III, introduzimos a juntura externa fechada (sândi) para verificar a sua interferência na demarcação das fronteiras entre palavras.

Concluimos que:

1. Sem o apoio no léxico, o processo de segmentação se vê dificultado.
2. A não segmentação dos estímulos pode comprometer a teoria de Câmara Jr. (1976b), porque o sujeito não respeita a pauta que, teoricamente, deveria demarcar os limites das palavras.
3. A divisão em duas palavras fonológicas é a opção privilegiada. Isto reforça a teoria de Câmara Jr. (1976b): dois acentos fortes → dois vocábulos fonológicos. Entretanto, nosso objetivo não é reconhecer quantas palavra há no estímulo, mas onde se dá a fronteira, em situação consciente.
4. Dependendo do nível de letramento, a segmentação consciente pode ser feita de modo diferenciado. Os proficientes em leitura e escrita tendem a reconhecer os clíticos como palavras, enquanto os sujeitos dos outros grupos não.
5. Nas frases do primeiro sub-bloco, o sândi parece não se constituir num grande problema para os sujeitos. Entre as pseudo-palavras, o não reconhecimento do sândi é a tendência mais comum, resultando em uma delimitação inapropriada, a despeito da pauta acentual.

6. As pistas semânticas, contextuais, o nível de letramento e, em decorrência, o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico, são variáveis que precisam ser consideradas no processo consciente de segmentação da palavra.

7. As pistas acústicas por si só parecem não ser suficientes para a delimitação consciente da palavra na cadeia da fala. Outros conhecimentos interferem no processo. Estas conclusões contradizem em parte a teoria de Câmara Jr. (1976b) e confirmam a segunda e terceira hipóteses da pesquisa.

ABSTRACT

Concerned researchers face many problems that are difficult to solve in the area of speech processing. One of these problems is the fact that in spontaneous speech there are not many reliable cues indicating word boundaries as is the case of written texts, where words are separated by blank spaces, according to language specific conventions. How can the processor decide in the input where one word ends and the next begins? How does such a delimitation take place?

Having in mind the unquestionable principle that the speech chain is a continuum, our main problem is to contribute to explanatory theories of how human beings perceive and consciously segment words in this continuum.

The present study deals with three hypotheses:

-The theory proposed by Câmara Júnior (1976b,34-39) that the predominant factor concerning word boundaries in Portuguese is the stress pattern.

- Stress pattern is not enough for word delimitation in Portuguese. This hypothesis contradicts the previous one and is based on psycholinguistic studies which advocate an interactive processing, and also on data gathered during a pilot study carried out in 1992.

- There is a correlation between literacy and word segmentation in the speech chain.

To test Câmara Júnior's theory (1976b), we created the experiment.

The subjects were 24 (twenty four) people divided into four groups of six. Group A was formed by pre-literate children (4 years old) who had not yet gone through a reading readiness program; group B was formed by young literate adults who had completed high school; group C, by semi-literate adults who had abandoned primary school early (their reading ability was limited to word recognition); group D, with illiterates who could not recognize a single word.

Instruments for eliciting subjects responses were 3 (three) sets (set I, set II, set III) for ten utterances, each divided into 2 (two) sub-sets of 5 (five) utterances. The first sub-sets were composed of words in Portuguese and the second of pseudo-words. The stimuli

in set I aimed at testing stress pattern and its delimiting function. Clitics were included in set II making it possible to observe the interference of literacy levels in the segmentation of speech into words. In set III clitics were taken out and sandhi-forms introduced to verify their interference in marking word boundaries.

We concluded that:

1. Lexical access in the segmentation process must be considered.
2. The non-segmentation of utterances denies the stress pattern theory, since subjects are not aware of its existence.
3. The division into two phonological words is recurrent, reinforcing Câmara Júnior's theory (1976b) in which two stressed syllables imply two phonological words. Nevertheless our challenge in this research study is not to investigate the detection of the number of words, but to determine where words boundaries are placed.
4. The conscious delimitation of lexical units depends directly on the subject's literacy level: literate adults (group B) recognize clitics as words, while the others do not.
5. Sandhi is not a problem in the first sub-set of the third set of utterances. On the other hand, with pseudo-words there is an over generalized tendency not to recognize the sandhi-forms, resulting in inappropriate word delimitation, despite stress pattern.
6. Semantic and contextual cues, literacy level and the consequent metalinguistic knowledge development are determining variables that should be taken into consideration in the process of parsing words in the speech chain.
7. The acoustic input does not provide the necessary data for the processor to delimit a word. Other sources of knowledge interfere in this process. These conclusions contradict Câmara Júnior's theory (1976b) and confirm our second and third hypotheses.

1. INTRODUÇÃO

Embora a delimitação das fronteiras entre palavras seja tarefa executada sem nenhuma dificuldade por falantes nativos, o fatiamento da cadeia da fala é uma incógnita no processamento psicolinguístico. O teste empírico de como se dá tal fatiamento consciente em frases curtas do português do Brasil é o nosso propósito e uma tentativa de contribuir para as pesquisas que se desenvolvem neste sentido.

Para tanto, nesta dissertação, partimos de certos pressupostos teóricos, rediscutindo temas como a palavra e a junção, na abordagem de vários autores. São temas polêmicos que nos permitiram comparar visões diferentes. Ao capítulo sobre a palavra acrescentamos uma discussão sobre vocábulo fonológico e vocábulo morfológico, muito pertinente para este trabalho. Ao capítulo sobre a junção incluímos considerações sobre o sânã.

Expusemos a teoria do linguista brasileiro, Câmara Jr., sobre a demarcação das fronteiras entre palavras, tendo por base a pauta acentual, que testamos empiricamente.

Tendo em vista a perspectiva psicolinguística que sempre norteou este trabalho, comentamos as pesquisas que se fazem a respeito da segmentação do contínuo sonoro. Para tanto nos debruçamos sobre várias publicações a respeito do processamento e segmentação da fala que, de um modo geral, privilegiam a sílaba como unidade de segmentação, e não a palavra, como é o nosso caso.

Ao material e método empregados no trabalho foi dedicada uma seção especial, onde tecemos considerações importantes sobre os sujeitos e instrumentos de pesquisa, já que selecionamos 24 informantes que dividimos em 4 grupos distintos: pré-alfabetizados, semi-alfabetizados, não alfabetizados e proficientes em leitura e escrita. Optamos por rotular os grupos de sujeitos tomando por base a palavra alfabetização e não letramento, como foi nossa primeira idéia. Refletindo sobre o letramento, problema polêmico, cuja definição não é consensual, concluímos que vivemos numa sociedade letrada e todos sofremos os seus efeitos, mesmo aqueles que não sabem ler, pois estes têm algum

conhecimento sobre certas funções e usos do letramento que lhes permite sobreviver nesta sociedade. Portanto, todos os sujeitos da pesquisa estão expostos a contextos escritos, o que os diferencia é o uso.

Os sujeitos do grupo A, crianças pré-alfabetizadas, ainda não entraram por si próprios na lecto-escritura, embora façam parte de um mundo letrado. Os proficientes, ao contrário, além de estarem expostos à leitura e à escrita, mantêm os esquemas em funcionamento constante, pois a grande maioria costuma ler e exerce atividades que exigem o uso da leitura e da escrita. O grupo C, dos semi-alfabetizados, sofreu maior exposição no período em que esteve na escola, mas dada a falta de funcionamento dos esquemas, o tempo se encarregou de apagar seus efeitos. No caso do grupo D, dos não alfabetizados, sequer houve uma exposição direta. O que diferencia os grupos entre si, neste aspecto, é o uso ou não da leitura e da escrita. O não uso é provocado pelo baixo nível ou até falta de escolaridade. O processo de escolarização, por sua vez, acarreta o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico já incipiente desde a aquisição da linguagem. Ambos caminham numa gradação. Escolaridade e conhecimento metalingüístico são fatores imbricados. Não podemos concebê-los como unidades discretas.

Além da análise quantitativa dos dados, que deu respaldo às conclusões, também avaliamos os dados de forma qualitativa, procurando não perder de vista as três hipóteses em que se baseia este trabalho:

1. Na língua portuguesa o fator predominante na determinação da palavra é a pauta acentual.
2. A pauta acentual não é suficiente para a delimitação do vocábulo em português.
3. O efeito reversivo do letramento influencia a demarcação consciente das palavras na cadeia da fala.

A análise qualitativa foi feita a partir das formalizações das respostas dos sujeitos e se apoiou especialmente nos fatos relacionadas à confirmação ou não das nossas

hipóteses. Foi feita por blocos de estímulos: no primeiro deles testamos especificamente a função da pauta de acentos na demarcação das palavras, no segundo, a interferência dos clíticos na delimitação do vocábulo fonológico e morfológico e o efeito do letramento no processo. No terceiro bloco, testamos a interferência do sândi na segmentação consciente da palavra.

Decidimos incluir, exemplificativamente, algumas análises do sinal acústico dos estímulos, realizadas no Laboratório de Instrumentação Eletrônica - LINSE - Departamento de Engenharia Elétrica da UFSC, como mais um elemento para provar que os contrastes entre as sílabas que configurariam a pauta acentual não são suficientes para delimitar de forma inequívoca a fronteira entre as palavras na língua portuguesa.

As folhas de resultados dos testes de triagem, fichas pessoais dos sujeitos, transcrições fonéticas e formalizações das respostas no experimento, tabelas referentes à análise estatística, assim como os impressos feitos pelo computador dos espectrogramas de alguns estímulos e as medidas de duração de suas sílabas, seguem em anexo.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. PALAVRA

Apesar de ser unidade fundamental do objeto de seus estudos, os lingüistas ainda não deram conclusões definitivas e unânimes sobre o que é uma palavra. O acordo parece difícil justamente porque às definições dadas correspondem critérios diferentes entre si.

K. Togeby (1965,7) comenta ser necessário avaliar cada definição no seu domínio próprio. Desta forma a palavra pode ser analisada: como signo ou como raiz.

A. como signo. É a definição dos gramáticos gregos: " a palavra é o nome ou a etiqueta de uma coisa." (Hjelmslev,1939,39 apud Togeby 1965,7). O problema desta definição na opinião de Togeby (1965,8) está no fato de não se limitar o que é signo. Meillet (1913, apud Togeby,1965,8) dá uma definição muito conhecida: "uma palavra se define pela associação de um sentido dado a um conjunto de sons, suscetível de um dado uso gramatical. "

A definição da palavra como signo mínimo, continua Togeby (1965,8), parece muito ampla. Embora nesta última já se faça uma limitação ao conceito de signo, ainda se pode questionar que os elementos de derivação e flexão podem ser signos mínimos e não se constituírem em palavras.

B. como raiz. É a concepção da palavra como elemento cuja constante é a raiz. Segundo Togeby (1965,10-11) o grego e o latim são línguas em que a raiz não é tão facilmente reconhecida e separada dos afixos. Tanto que a gramática greco-latina ignorava o conceito de raiz. Daí a explicação do autor (id. ibid.) de a tradição histórica considerar a palavra como elemento irreduzível da língua (como vocábulo) e também como unidade tomada como elemento. A definição de morfologia se estrutura sobre este equívoco. A diferença mais consistente que se procura dar entre palavra e vocábulo refere-se a este aspecto. A palavra cuja parte constante é a raiz, serve de base a, por exemplo, *lupus*, *lupum*, *lupi*, em latim, que representam o mesmo vocábulo.

Existem na maioria das línguas palavras que poderiam se chamar palavras raízes, tais como *et*, *quand*, partículas sem flexão que são raiz e vocábulo. No inglês *sing* (cantar) não tem desinência que indique número e pessoa. Tal forma é um morfema, um signo mínimo (Togebly, 1965, 11).

Embora se possa dizer baseado em Sapir (1953, 37 apud *op.cit.*, 11) que a não presença do morfema pode ser representada por zero, a lingüística americana, tomando por base as lições de Bloomfield, apóia-se naqueles tipos de signos para definir a raiz do mesmo modo que a palavra, uma forma livre mínima, uma unidade sintática. Entretanto Bloomfield (1933, 271 cf. Togebly, 1965, 12) ressalva que o tema embora seja tratado como forma independente, é inseparável, *strictu sensu*.

As definições semânticas da palavra correspondem às da palavra como signo. Acentuam o aspecto semântico do mesmo.

A palavra pode também ser definida tendo por base critérios fonéticos.

Frei (1941, 51 ap. Togebly, 1965, 15) diz "entendo por palavra fônica toda parte da cadeia da fala que se emite com um só sopro".

Este conceito está muito próximo ao de Câmara Jr. (1976b, 34) sobre o vocábulo fonológico que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia de emissão vocal.

Hockett, conforme Togebly (1965, 15), fala de juntas abertas que separam palavras, por oposição à junta fechada no interior de palavra. Convém assinalar o equívoco de tal definição: a junta fechada não se localiza somente no interior da palavra. Quando acontece, deve-se chamar junta interna fechada em oposição à junta externa fechada entre vocábulos. Ao contraste estabelecido por Hockett, em Togebly (1965, 15) entre juntas abertas que separam palavras e juntas fechadas no interior de palavras, percebe-se a velha problemática da definição de junta e sua correta aplicação como fenômeno que ocorre em pontos de delimitação fonológico-gramatical. (*vide* Junta, 2.2.)

Pike, citado no mesmo artigo, diz ser um ciclo vicioso se definir juntura aberta (*open juncture*) por sua existência no final da palavra e se definir palavra pela existência de juntura aberta. Além disso, as junturas serão mudadas segundo a velocidade do falar, complementa o autor. Cabe aqui considerar que o termo *open juncture* estabelecido por Bloch e Trager (1941, ap. Fisher-Jørgensen, 1975, 95) designa a totalidade dos traços fonéticos que caracterizam os fonemas supra-segmentais e segmentais no começo e no fim de enunciado isolado (*isolated utterance*). Percebe-se, portanto, que a aplicação do termo para marcar final de palavra é uma adaptação à teoria inicial proposta por Bloch e Trager. Além disso, passou-se a chamar juntura (*junction*) sozinha para indicar a juntura aberta (*open juncture*). (cf. Fisher-Jørgensen, 1975, 95).

A definição prosódica da palavra também é discutida por Togeby (1965, 16).

Segundo ele muitas línguas confirmam esta possibilidade. A palavra é, nesses casos, uma unidade de acento. Sapir (1933, 44, apud *op.cit.*, 16) diz que "em muitos idiomas, quiçá na maior parte, a palavra isolada venha marcada por um acento unificador, uma força especial que se põe em uma das sílabas à qual se subordinam as demais." Esta posição, tal como Câmara Jr. (1976b, 36) que diz ser a pauta prosódica a verdadeira marca da delimitação vocabular, privilegia o domínio da prosódia na definição de palavra. Seguindo a mesma linha de processamento, Polivanov (1936, 75 apud Togeby 1965, 16) diz que no caso de a língua possuir um acento fonológico, recairá em cada palavra apenas um acento desse tipo.

Apesar de serem claras e indiscutíveis, estas definições prosódicas de palavra não são um universal. A unidade léxica só pode ser delimitada de modo particular em cada língua.

A tentativa de fazer coincidirem as definições prosódica e sintática é frustrada. Em português, por exemplo, *um homem*, pode ser uma palavra fonológica, mas não é uma só palavra sintaticamente.

A partir da concepção de Bloomfield de encarar a palavra como uma forma livre mínima (*minimal free form*), houve a generalização dessa idéia, a de considerar palavra as menores formas que se pronunciam isoladamente.

Segundo Togeby (1965,18-19) a lingüística russa parece concordar com a vertente norte-americana sobre a definição de palavra, através de Polivanov (1936,79, ap. id.ibd.,18-19).

Bloomfield (1933,212, *op.cit.*,19) discute as conseqüências da sua definição dizendo: "alguma vez se pronunciam, por si só, em inglês, formas como *the, a, is, and?* (o,a, é~está,e) Pode-se imaginar um diálogo: *Is? - no,was.* (é? -não, era.) O exemplo expõe uma certa debilidade da definição. Não se pode fazer previsão da produção em uma conversação. Bloch e Trager (1942,54, ap. Togeby,1965,19) dizem ser a palavra uma "fração que possa ser falada sozinha com significado na fala normal." Tentam assim resolver o problema de limitar as possibilidades de produção à interlocução.

A definição de forma livre mínima traz várias conseqüências. Uma delas é não considerar o 's (forma do possessivo) como palavra em construções como: *the man's hat.* (o chapéu do homem). Assim não seriam palavras os artigos e algumas preposições francesas como *de,a,en* (de, a, em).

A conclusão de Bloomfield (1933,213, ap. *op.cit.*, 21) é a de que formas conjuntas têm *status* de palavra.

A escola de Praga através de Vachek no Congresso de Copenhagen em 1936 e de Jakobson, no seu informe ao Congresso de Paris em 1948, enfatiza a inseparabilidade dos componentes mínimos da frase. Desta forma, com relação às outras palavras da frase, se define a palavra enquanto puder ser separada destas, por contraste com as partes da palavra, que não podem ser separadas.

Bloomfield (1933,214, apud Togeby,1965,22) diz que uma palavra não deve ser interrompida por outras formas. À objeção feita logo nos vem à mente o caso de *tmese* na língua portuguesa, isto é, a separação que se faz em uma palavra para nela se

intercalar outra, como na mesóclise. Aliás, é um contra-argumento usado por Togeby (1965,22).

Uma definição que levasse em conta a ordem das palavras foi formulada por Hjelmslev (1943, *op.cit.*23-24) : as palavras podem ser definidas também considerando-se a permuta recíproca entre signos mínimos. Isto quer dizer que uma troca na ordem das partes da palavra não ocorrerá. Assim, o caso da língua portuguesa continua sendo considerado palavra, mas o 's do inglês não, porque sempre vem posposto.

Observa Trnka (1965,10) que a definição da palavra como mínima realização de uma oração ou expressão é simples, mas inadequada porque não leva em conta algumas formações significativas a que se fez referência anteriormente como o *a*, *an*, *the* do inglês que são morfemas livres, mas não podem ser usados sozinhos em orações de uma só palavra.

Trnka adota a concepção funcionalista da Escola de Praga e à conceituação de palavra associa a função de poder formar orações sozinha, embora considere que nem toda palavra tem que constituir uma oração por si só. Entretanto, por fim, rebate esta última consideração dizendo que não se deve esquecer de se ter a palavra como conceito central da análise lingüística funcional.

Para Trnka (*op.cit.*,4) a palavra é a menor unidade significativa da linguagem que pode, em uma oração, ser substituída, transposta ou separada por outras unidades significativas substituíveis e transponíveis. A palavra é considerada uma unidade morfológica básica e não o morfema, porque ela representa um " realizador imediato da oração, enquanto que o morfema é resultado de uma ulterior análise da palavra " (Trnka, 1965,10).

Vê-se, portanto, que para todas as definições há problemas que não permitem conclusões definitivas consensuais.

Apesar disto, detectamos através da pesquisa de campo que tanto os pré-alfabetizados, quanto semi-alfabetizados e não alfabetizados têm intuição clara do

que é palavra. Poucos demonstraram dificuldade neste ponto. Estes sujeitos ficariam surpresos e nós, desconcertados, certamente, se lhes confessássemos as dificuldades que a lingüística sempre teve em definir satisfatoriamente uma palavra. Os falantes nativos, proficientes ou não, em leitura e escrita, têm noção do que são palavras e procuram marcar seus limites. O conhecimento que usam para tal finalidade difere entre os sujeitos, visto que os primeiros têm o consciente conhecimento metalingüístico e podem detectar o vocábulo morfológico em enunciados com significação na língua. Já os sujeitos sem escolaridade têm em vista, de um modo geral, o vocábulo fonológico. O conhecimento para o uso, inconsciente, é o que permite o processo.

Necessário se faz neste ponto apreciar o que se entende por:

2.1.2. Vocábulo Fonológico e Vocábulo Morfológico

Câmara Jr. (1976b,35) inicia o capítulo "O Vocábulo em Português" dizendo que tradicionalmente toda e qualquer descrição da língua portuguesa leva em conta a existência do vocábulo. Adverte que, *grosso modo*, vocábulo e palavra são equivalentes e que o uso de um ou de outro não está bem fixado.

Conforme J. Dubois et ali. (1991,450) a palavra é a unidade de texto inscrita entre dois espaços em branco. Cada nova ocorrência é um nova palavra. O vocábulo é a unidade de léxico. Todos os empregos da mesma palavra serão, então, reagrupados como um só vocábulo, unidade particular que tem o léxico como referência. As dificuldades hoje de diferenciar palavra e vocábulo têm origem no passado, visto que a gramática greco-latina tanto considerava a palavra como raiz ou como elemento indiferentemente, pois ignorava o conceito de raiz (cf. Togeby,1965,9-11). No exemplo latino citado anteriormente, *lupus*, *lupum*, *lupi*, representam o mesmo vocábulo, com o sentido de elemento da língua (raiz) e também são considerados palavras, tomadas como unidades. Daí o emprego indistinto que se faz até hoje de um ou outro termo.

Tendo em vista a falta de rigor e consenso na definição de palavra, como visto anteriormente e a postura do professor Câmara Jr. em considerar palavra e vocábulo como equivalentes, optamos por esta conduta neste trabalho.

O vocábulo fonológico é aquele que se individualiza em base perceptual. Está preso a uma realidade oral. O contínuo sonoro pode ser segmentado tendo em vista a distribuição de acentos, por exemplo, o que permite demarcar as fronteiras de unidades de significação. São propriedades prosódicas que entram no processo.

Para Câmara Jr. (1976b,34), o vocábulo fonológico corresponde a uma divisão espontânea da cadeia da fala e fica bem delimitado tendo em vista a pauta de acentos. Dentro de uma palavra, conforme postula Câmara Jr. (1976a,53), há uma distribuição de tonicidades. Convencionou dar números para marcar as sílabas, conforme fossem elas tônicas (nº 3), pré-tônicas (nº 1), pós-tônicas e átonas finais (nº 0). Numa palavra como barulho as tonicidades ficariam assim distribuídas: barulho, (130).

A presença do número 3 (três) ou do número 2 (dois) no caso das subtônicas é a marca nítida do vocábulo fonológico. Portanto, se à palavra barulho houver um acréscimo de um artigo que resulta em o barulho, continuar-se-ia diante de uma só palavra fonológica tendo em vista a debilidade deste o.

Se fosse acrescido à palavra barulho um adjetivo como imenso, criando-se o sintagma nominal: imenso barulho, a teoria de Câmara Jr. o definiria como tendo duas palavras fonológicas. A distribuição dos acentos ficaria desta forma: imenso barulho.

1 2 0 1 3 0

De acordo com o autor, numa seqüência de vocábulos sem pausa, como esta, a sílaba tônica do primeiro vocábulo desce a uma intensidade 2 (dois). A presença de 2 (dois) ou de 3 (três) marca a existência do vocábulo fonológico.

As sílabas com marcas 0 (zero) ou 1 (um) jamais terão esta condição. Portanto, a palavra o de o barulho funciona como se fosse sílaba pré-tônica e forma com o substantivo que lhe segue um único vocábulo fonológico.

Daí a falta de coincidência entre o vocábulo fonológico e morfológico geralmente bem marcados pelos espaços em branco na língua escrita. Concluindo esta questão, dizemos então que o o de o barulho não se constitui um só vocábulo fonológico isoladamente, mas é um vocábulo mórfico ou formal.

O vocábulo mórfico se constitui de morfemas, formas mínimas significativas. Com o arranjo ordenado de fonemas e destes em sílabas chega-se ao morfema que pode ou não ser um vocábulo fonológico.

Mattoso Câmara Jr. (1976b,34) usa de um critério semântico para conceituar o vocábulo formal. Para ele, é um segmento fônico que se individualiza em função de um significado específico na língua. O critério semântico não é bem aceito por muitos. Os distribucionalistas, por exemplo, sempre excluíram a semântica da análise lingüística não fazendo, portanto, o interessante casamento entre forma e conteúdo.

Para Bloomfield (1933,160, apud Câmara Jr. 1976a,59), as unidades formais de uma língua são de dois tipos: **formas livres** - que podem funcionar isoladamente (vocábulos); **formas presas** - que só funcionam ligadas a outras (afixos e desinências). O vocábulo formal é unidade constituída de uma forma livre (ex.: feliz), de duas ou mais formas presas (ex.: imprevisível) ou de uma forma livre e uma ou mais formas presas (ex.: infeliz).

Câmara Jr. (1977,88) acrescenta uma outra espécie de unidade formal: **formas dependentes**, dada a autonomia que têm em se distanciarem da unidade a que se referem com a intercalação de outras formas como o caso da preposição *de*. O autor usa o seguinte exemplo: diz-se *o livro de Pedro*, mas poder-se -ia dizer: *o livro de meu grande e inesquecível amigo Pedro*. A forma dependente, no caso dos clíticos, se caracteriza justamente por não aparecer isoladamente, como se fosse uma forma livre mínima, mas por poder estar ligada a uma forma que não aquela de que é termo regido, quando da intercalação de outras formas como no exemplo acima.

Como já frisamos anteriormente, são as formas dependentes, os obstáculos a uma coincidência entre vocábulo morfológico e fonológico. Nas variações pronominais átonas junto ao verbo, a possibilidade de ênclise ou próclise caracteriza-as como formas dependentes, visto que, segundo Câmara Jr. (1976a,60), esta variação na posição não poderia ocorrer com formas presas (*vende-se, se vende*).

Nossos informantes quando segmentam *vendem-se óculos* em duas palavras, considerando *vendem-se* a primeira palavra e *óculos* a segunda, estão adotando um critério fonológico no processo de segmentação. Vale assinalar também que o reconhecimento de *se* como vocábulo independente ocorreu de modo restrito, mesmo entre os alfabetizados, o que ainda será motivo de outras considerações (vide 5.2,p.106).

Já nos estímulos com a presença dos clíticos entre os grupos de não alfabetizados, pré-alfabetizados, semi-alfabetizados e proficientes, observou-se a tendência de só os últimos considerarem o pronome oblíquo átono em próclise e/ou em ênclise como um vocábulo formal independente. Interfere o conhecimento das classes morfológicas da língua adquirido durante o processo de escolarização.

Concluindo este capítulo a respeito das diferentes posições da lingüística sobre o que é uma palavra, passaremos a outro capítulo, também polêmico, sobre juntura. É um tema de grande interesse para este trabalho.

2.2. JUNTURA

Sinais demarcativos na terminologia de Trubetzkoy, junturas abertas para os lingüistas americanos, o problema da juntura tem sido motivo para vários estudos e publicações na área da fonologia.

2.2.1. Concepção de Trubetzkoy

Trubetzkoy sistematiza, num capítulo de seus *Princípios de Fonologia* (1970,290-314), o problema da delimitação de morfemas, palavras e frases a que ele chamou genericamente de unidades significativas e estuda a função fônica delimitativa dizendo que cada língua possui um certo número de procedimentos que delimitam estas unidades significativas.

A função delimitativa não é, ao contrário da função distintiva, absolutamente necessária. Os complexos fônicos carregados de significação podem suceder-se em um fluxo de palavras ininterruptas sem nenhuma indicação dos seus limites. Para o autor (*op.cit.*, 290) se, apesar de não haver necessidade, a língua usar de procedimentos que marquem a existência ou não do limite de morfema, palavra ou frase num ponto da cadeia sonora contínua, estes procedimentos nada mais são do que procedimentos de ajuda.

Batizados de demarcativos, os procedimentos de delimitação lingüística são classificados por Trubetzkoy (*op.cit.*,291) com base em quatro critérios: 1 - segundo o relacionamento com sua função distintiva; 2 - segundo sua característica homogênea ou complexa; 3 - conforme indiquem a existência ou ausência de limite; 4 - conforme o que eles indiquem como limite (de morfema, de palavra ou de frase).

Salienta o autor que a estatística é indispensável para estudar a função delimitativa no sentido de se examinar a freqüência de emprego e de que tipo são os sinais demarcativos que dominam numa língua.

Sinais Demarcativos Fonemáticos e Afonemáticos

As funções distintiva e demarcativa podem ocorrer juntas em casos em que as oposições distintivas apareçam somente no início ou no final de morfemas ou palavras e são neutralizadas em outras posições. Neste caso os termos marcados pelas oposições em questão, além de seu valor distintivo (fonemático), possuem ainda o valor de sinal demarcativo tendo em vista a posição fixa que ocupam. No grego antigo a oposição entre o ataque vocálico aspirado e o ataque vocálico não aspirado é, a uma só vez, um fonema com função distintiva e um sinal marcador de início de palavra.

Os sinais demarcativos afonemáticos são aqueles que se referem a uma variante combinatória de um fonema admitido também em outras posições, variante empregada exclusivamente na posição limite. Neste caso, os signos demarcativos não têm valor distintivo, não diferenciam palavras, só as demarcam. Trubetzkoy (1970,293) exemplifica com a língua tâmul onde o [u] breve final é realizado como vogal posterior não arredondada com elevação da língua para o alto e como esta realização não aparece em nenhuma outra posição, o [u] é um sinal de final de palavra e a oposição [u ≠ u̥] não tem valor distintivo, só delimitativo. Outro exemplo comum em muitas línguas é o de certas fricativas serem realizadas como africadas em posição inicial. Estas africadas nada mais são do que variantes combinatórias das fricativas correspondentes e só tem função delimitativa, portanto é um sinal demarcativo afonemático. No português, o ditongo nasalizado [ẽj] só aparece em final de morfema ou de palavra. A vogal nasalizada existe no meio de vocábulo (tempo,lenda), mas quando está no final de morfema determina o aparecimento do ditongo nasalizado, e este se torna marca de delimitação morfológica.

Outro sinal deste tipo é a acentuação não livre ou fixa, já que não diferencia a significação de palavras entre si. Não tem, portanto, função distintiva, mas somente demarcativa, como no francês.

Estes signos demarcativos fonemáticos e afonemáticos podem ser um fenômeno único que aparece na fronteira de uma unidade de significação ou grupos particulares de

unidades que, por aparecerem somente no limite entre duas palavras, sinalizam este limite. Ao primeiro caso Trubetzkoy (1970,297) chamou de signos únicos , ao segundo, signos grupos.

Os signos grupos fonemáticos são grupos de fonemas que só aparecem no fim entre duas unidades de significação. A primeira parte deste grupo pertence ao fim da unidade significativa precedente e a segunda parte ao início da unidade significativa seguinte. São tipos de sinais demarcativos numerosos e variados, por exemplo, no francês, os grupos de vogais nasalizadas + *m* (*un marin, on mange, grand'mère...*) (um marinheiro, come-se, avó).

Sinais Demarcativos Positivos e Negativos

Os sinais vistos até aqui que indicam a existência de um limite são considerados positivos por Trubetzkoy (1970,307).

Negativos serão, por conseguinte, aqueles sinais que indicam expressamente a ausência de um limite no lugar em questão. Todos estes signos demarcativos negativos podem ser tanto fonemáticos como afonemáticos, tanto signos grupos como unitários. Por exemplo, são considerados signos únicos negativos aqueles fonemas que só são admitidos na língua em posição medial de morfema ou palavra. É o caso, no português do fonema /*ɲ*/. O mesmo pode ocorrer com os signos grupos /*pr*/ e /*br*/, por exemplo, que não aparecem em final de palavra na nossa língua.

Quanto ao emprego dos sinais demarcativos, Trubetzkoy (1970,311) diz que as línguas diferem muito. Há as que sinalizam as fronteiras de morfemas como o alemão, outras há que sinalizam as fronteiras de palavras.

Todos os signos demarcativos que valem para a fronteira de palavra valem também para a fronteira de morfemas, mas o contrário não se verifica.

Outras línguas há que não marcam limite de morfema, mas indicam fronteiras de palavras por sinais demarcativos determinados. Há outras em que se dá a existência dos dois tipos, mas pode-se notar tendência ou preferência, seja pela fronteira de morfemas, seja pela de palavras. Existem línguas que possuem poucos signos demarcativos e ainda os empregam raramente, de modo que uma porcentagem pequena de limites de morfemas ou palavras é sinalizada num texto seguido. O exemplo dado é o francês que dá pouca importância à delimitação de palavras ou morfemas na frase, excluída a marca do acento fixo. O mesmo ocorre com o português. Outras línguas, ao contrário, empregam, por exemplo, além da acentuação fixa que indica todos os limites de palavra, vários outros signos demarcativos. Num texto seguido o número de signos demarcativos é freqüentemente maior do que o número de unidades delimitadas.

Trubetzkoy (*op.cit.*,313) reitera que o que há de mais importante para caracterizar uma língua quanto a sua faculdade delimitativa é a estatística dos sinais demarcativos nos textos seguidos. Como até então pouquíssimas pesquisas a nível estatístico haviam sido feitas, não podia dizer nada sobre o assunto.

2.2.2. Concepção de Fonólogos Americanos

De acordo com Fisher-Jørgensen (1975,61), para a escola de Praga a descrição dos limites constituía um tipo de apêndice à teoria do fonema. Entre os lingüistas americanos o fonema juntura foi estabelecido como tal.

O conceito de juntura introduzido por G.L. Trager e B.Bloch na década de 30 diz respeito às variantes que freqüentemente são encontradas no início ou no final de enunciado. Estas variantes não são fenômenos que ocorrem de forma única em todas as línguas, pelo contrário.

Sob a designação americana *open juncture* poderá ser arrolada e definida (cf. Trager e Bloch 1941,225 apud Fisher-Jørgensen 1975,95) a totalidade dos traços

fonéticos que caracteriza os fonemas segmentais e supra-segmentais no começo e no final de um enunciado isolado. Se essas variações ocorrem só no início ou no fim de uma sentença, elas ajudam a marcar os limites destas e são chamadas *junturas externas abertas*.

Trager e Bloch foram os primeiros a usar o termo juntura e o fizeram em relação ao início e fim de enunciados. Mais tarde, em 1951, quando da descrição do inglês feita por Trager e Smith (cf. Fisher-Jørgensen, 1975,95), o conceito de *juntura* foi estendido e passou a marcar diferentes tipos de padrões entoacionais.

Variações semelhantes a estas *junturas terminais* também ocorrem dentro de enunciados, o que levou os americanos a classificarem dois tipos diferentes de *junturas*: juntura interna aberta e juntura interna fechada. Neste caso o estudo da *juntura* se volta para a palavra e para o morfema.

Trubetzkoy neste aspecto é muito objetivo, pois, ao se referir aos sinais , o faz sempre tendo em vista as unidades carregadas de significação: morfemas, palavras e frases.

Os americanos, por se interessarem pela *juntura terminal* de enunciado marcada pelos padrões entoacionais e também pelas *junturas* que indicam final de morfema e de vocábulo indistintamente, provocaram as dificuldades que temos em esclarecer a teoria. Isto se reflete na formalização que não é uniforme.

O sinal # é o adotado pelos americanos para marcar *juntura*. Chama-se *double cross* . Esta terminologia vem desde Trager e Smith (1951 *ibid.* 95) e corresponde à *juntura terminal* manifestada pela entoação própria para marcar o fim de um contorno entoacional representando um entoação de queda. O sinal + indica a existência de *juntura interna aberta*. Os sinais /, //, simbolizam as diferentes modificações entoacionais no fim de um enunciado.

Há quem use o sinal + para indicar limite entre palavras. Câmara Jr. (1977,80) diz que entre um vocábulo e outro há uma juntura externa aberta ou juntura, *stricto sensu*, que se assinala convencionalmente por / + / .

A este trabalho interessam somente as junturas externas aberta e fechada que marquem não o fim de um enunciado, mas que indiquem o limite entre palavras na cadeia da fala conforme Câmara Jr. (1977,80) a definiu: " ... percepção da delimitação vocabular..." Quanto à formalização, decidimos pelo sinal # para indicar a juntura externa, quer seja ela aberta ou fechada e + nos casos de juntura interna, que não serão abordados.

A juntura é por muitos considerada fonema. Há polêmicas que se devem ao fato de o fonema juntura não respeitar o critério da semelhança fonética já que é constituído de uma classe de traços fonéticos muito heterogênea.

Harris (1951,81 apud Fisher-Jørgensen, 1975,96) considera a juntura um tipo de fonema - zero, já que ela, por si própria, não tem manifestação fonética, mas afeta os sons vizinhos de várias maneiras.

Hockett (1955,72, id.ibid.,96) diz que o material fonético da juntura pode ser identificado. Acrescenta ainda que os traços fonéticos que constituem as variações das vogais e consoantes circundantes à juntura devem ser atribuídos a ela própria. Hockett (1958,58) diz ser um erro supor que a marca de juntura corresponda ao espaço em branco entre palavras, usado na ortografia. Na escrita muitos fatores interferem na divisão das palavras na frase: pronúncia é um fator, mas aspectos gramaticais e semânticos também tomam parte, assim como a tradição arbitrária.

Considera a juntura como fonema já que qualquer diferença de som que tem a função de manter enunciados separados é, por definição, parte do sistema fonológico da língua, além de ser passível de transcrição porque é ouvida na pronúncia do falante. O fonema juntura é definido puramente em termos de pronúncia.

Gleason (1961,42-44) diz ser a juntura um traço de pronúncia e dessa forma varia entre os falantes que podem ser incoerentes e inconstantes no seu uso em certos pontos. Adverte ainda o autor para o fato de que a juntura possa corresponder à divisão entre palavras da forma como ocorre costumeiramente, mas a correlação não é exata.

K. Pike (1947a ,160 e 1947d id.ibid.,96) considera juntura um fenômeno de delimitação gramático-fonológico. (*phonological-grammatical boundary phenomena*).

Segundo Pike (1971,161), as junturas fonologicamente pertinentes estão em pontos de delimitação fonológico-gramaticais mais do que exclusivamente fonológicos. Várias são as razões arroladas pelo autor na determinação desta concepção. Considerando que nesta obra (*Phonemics*) a intenção é oferecer ao estudante em pesquisa de campo a metodologia para dar feição escrita à língua oral, o problema da delimitação de unidades, quer sejam elas fonológicas (fonemas, sílabas, grupos de intensidade, grupos de ritmo, grupos de entoação, etc) ou gramaticais (morfemas, palavras, clíticos, frases e enunciados) emerge com frequência.

As razões a que se refere o autor são as seguintes entre outras:

1 - o estudante deve aprender a estudar todos os fatos da língua e suas interrelações. Desde que a gramática e a fonologia da língua afetam-se mutuamente (especialmente nas modificações dos limites de unidade, no ritmo, no comprimento de unidades de entoação), ele não pode ignorar a gramática quando analisa os fonemas para que não chegue a conclusões incorretas.

2 - no estabelecimento de contrastes fonêmicos entre elementos fonéticos de dois morfemas, deve-se estar certo da identidade de cada morfema e estar apto a reconhecer através de semelhanças de formas fonéticas e de traços semânticos a repetição do morfema ou sua substituição por outro. A identificação do morfema é essencialmente um processo gramatical ou pelo menos semântico e não fonético.

3 - ocorrências repetidas de certos tipos de juntura não são todas necessariamente caracterizadas pelo idêntico fenômeno fonético ou por outros

relacionados. Eles podem necessitar (a) do requisito semelhança fonética e (b) do requisito distribuição mutuamente excludente, que é essencial na postulação da natureza fonêmica de dois itens foneticamente diversos. Isto previne a juntura de ser analisada tal como se fosse um fonema.

4 - muitas das junturas entre palavras, importantes para a análise fonêmica, são foneticamente identificáveis só algumas vezes e não durante toda a repetição da mesma seqüência de palavras. O potencial para uma pausa normal ou o potencial para um contorno entoacional, ou o potencial para uma parada rítmica podem ser importantes para estabelecer os pontos de delimitação gramatical fonológica mesmo que o potencial não seja atualizado em todo o enunciado daquela seqüência de palavras.

Diante da concepção de Pike (1971,61) sobre pausas potenciais, achamos conveniente neste ponto desenvolver este assunto. Tais considerações, é preciso que se diga, devem ser colocadas em dois níveis diferentes: o nível abstrato, êmico e o nível da realização, ético.

Nível Êmico

A segmentação de palavras deveria teoricamente obedecer, ou pelo menos coincidir com a parada momentânea da fala.

Um enunciado é uma unidade lingüística que deve começar e terminar com pausa. Aliás, ao iniciar-se um enunciado, seja ele longo ou não, sabe-se, de antemão, que se está iniciando também uma palavra, um morfema, uma sílaba ao mesmo tempo.

Pike (1971,163) e Câmara Jr. (1976b,35), cada um a seu tempo, afirmam que as pausas devem ocorrer potencialmente entre divisões de grandes unidades gramaticais e fonológicas. Pike fala de grupos rítmicos, Câmara Jr., dos grupos de força. Ambos se referem a uma seqüência de sons ocorrentes entre duas pausas.

A coincidência de junção e de pausa pode acontecer em final de enunciado, marcando o fim de um contorno entoacional, tal como a definição de junção de Trager e Smith. Mas não é regra geral e não podemos dizer que sempre que houver pausa ocorrerá junção ou vice-versa.

Nível Ético

No reverso da medalha temos em vista não a língua abstrata, ideal, mas a sua forma real, realizada cotidianamente entre os falantes. Neste nível podemos considerar vários aspectos importantes debatendo uma a uma as posições anteriores.

Em primeiro lugar, em relação à coincidência entre as pausas e o limite de palavra, todos sabemos que na realidade pode haver pausa no final de palavra, mas também pode haver entre morfemas e até entre uma e outra realização de fonemas. São situações normais na interlocução, por exemplo, onde os enunciados podem até nem ser completados. Na realização dos atos de fala cometemos interrupções nos lugares previstos, é certo, mas também fazemos distorções e desvios nos pontos mais imprevisíveis da cadeia. (cf. Scliar-Cabral e Rodrigues, 1994).

Na execução, e até antes, no planejamento, por razões psicolinguísticas da produção, nós fazemos pausas e estas podem coincidir com as junções. Entretanto nós não falamos como o modelo ideal, virtual determina.

A posição de Pike, portanto, é muito pertinente, pois frisa que o potencial não é atualizado sempre na repetição da mesma seqüência. Embora esteja no campo virtual (êmico), faz referência à produção linguística usual (nível ético). Da mesma forma Câmara Jr. (1976b,55) afirma que " a pausa só auxilia a delimitação do vocábulo na circunstância muito relativa de que de um grupo de força a outro, é preciso se chegar ao final de um vocábulo para haver pausa". (Grifo nosso).

Fisher-Jørgensen (1975,96) vê problemas nesta conexão entre pausa e juntura, já que aquela é somente potencial e isto só no caso de juntura aberta.

Todas as questões discutidas neste capítulo têm um enfoque muito mais lingüístico, fonológico, do que psicolingüístico propriamente. Nesta questão das pausas, por exemplo, a psicolingüística sai a procura dos porquês.

É exatamente a busca das explicações que motivaram a pesquisa nesta área. Saímos a campo para investigar muitos porquês e a abordagem é psicolingüística.

Por que e como se fazem as delimitações entre palavras? Por que ocorrem os desvios? Por que falantes nativos da mesma língua não se comportam de forma no mínimo semelhante diante dos estímulos? Por que as informações vindas do sinal, *bottom up*, não são suficientes? Até que ponto a teoria de Câmara Jr. (1976b) sobre as pautas acentuais explica a delimitação de palavras em português? Quais as variáveis que interferem no processo de segmentação de palavras em enunciados curtos da língua portuguesa?

Diante de tais questões, optamos pelo teste da teoria de Câmara Jr. (1976b) sobre as pautas de acentos, segundo ele, o único meio de se delimitarem palavras no português, e a interferência dos clíticos e do fenômeno do sândi neste processo entre sujeitos pré-alfabetizados, não alfabetizados, semi-alfabetizados e proficientes em leitura e escrita.

À medida que se desenvolvia este trabalho, despertou-se para o problema do sândi. É uma questão a ser resolvida e não pretendemos esgotar o assunto, mas achamos por bem tecer algumas considerações sobre a juntura e o sândi.

2.2.3. Sândi

Esta dissertação trata preferencialmente da demarcação das palavras. Pretendemos contribuir para as teorias sobre o reconhecimento da palavra e a segmentação consciente da cadeia fônica, particularmente a teoria de Câmara Jr. (1976b, 34-37) sobre as pautas acentuais e seu papel na delimitação de vocábulos no português.

Existem casos complexos na língua portuguesa que podem interferir na delimitação das palavras. Não podemos nos furtar de comentar o caso do sândi, visto que este tópico se insere na questão principal deste trabalho. Aliás, o sândi se constitui em um problema a ser resolvido.

O que é sândi? Termo herdado dos gramáticos hindus, diz respeito às mudanças que se processam no encontro entre palavras dentro de uma frase, chamado sândi externo, ou, dentro de uma única palavra, sândi interno. Estas mudanças podem ser substituição, adição ou queda de um ou mais fonemas de um morfema (cf. Pike, 1971, 249).

O estudo do sândi constitui parte da morfofonêmica, um nível de interface entre a morfologia e a fonologia. Entre os linguistas há variações na abordagem da morfofonêmica. Trager e Smith (1951, apud Fisher-Jørgensen, 1975, 106-107) afirmam que o registro de todos os morfemas de uma língua assim como a descrição de sua estrutura fonológica (combinação de fonemas, acento, juntura, etc.) e um relato de todos os alomorfes é objeto da morfofonêmica.

Bloch e Pike (ap. Fisher-Jørgensen, 1975, 107) são mais econômicos e abordam o assunto tendo em vista a descrição de alternâncias. Bloomfield (ap. id. ibid, 107) estreita ainda mais o estudo se atendo especificamente ao fenômeno do sândi como uma alternância fonologicamente determinada.

De qualquer modo, a descrição das alternâncias é o objeto da morfofonêmica. A alternância que se processa no final de uma palavra dado o início da seguinte, isto é, nos pontos de delimitação de vocábulo e a que chamamos de sândi, é o que nos

interessa neste trabalho. Por exemplo, o fonema final de *dar* no encontro com *aumento*, na frase: *dar aumento*, se realiza como flape. É o fenômeno do sândi provocando uma alternância no final de vocábulo.

Aprofundarmos o tema e levarmos em consideração o tipo de alternância, fonológica ou morfológicamente condicionado, se é automático ou não automático, conforme diz Fisher-Jørgensen (1975,107), não será nossa preocupação no momento.

O fato de numa frase o final de uma palavra se embutir no início da seguinte provocando modificações morfofonêmicas neste limite, constitui a juntura externa fechada.

Nossa hipótese é a de que a ocorrência do sândi possa anular a função demarcativa da pauta acentual não permitindo claramente marcar a da fronteira entre palavras. Com o sândi, a juntura aberta torna-se fechada como em *dar aumento*.

Um aspecto interessante de se notar é que a pausa silenciosa entre as palavras desmancha o sândi e, desta forma, podem-se recuperar os limites dos vocábulos. No caso do exemplo anterior, ao haver silêncio entre *dar* e *aumento* desmancha-se o sândi, o flape não é mais obrigatório.

Ao serem solicitados para segmentar em palavras a frase *homens atiram*, os informantes da nossa pesquisa que reconheceram *homens* como uma palavra e *atiram* como outra observaram os limites das duas unidades. E, neste caso, a juntura externa fechada representada pelo fenômeno do sândi não interferiu no processo de segmentação. Outros que tenham dividido em: *homem* e *zatiram*, como de fato ocorreu, não conseguiram observar os limites das duas palavras. O sândi pode ter interferido na determinação destes limites.

Outros ainda que consideraram, por exemplo, *dar aumento* como uma só palavra, não observaram a pauta acentual que marca duas palavras fonológicas. Talvez o efeito do sândi unindo os dois vocábulos tenha sido mais forte do que o conhecimento do significado destas duas palavras tão corriqueiras do português.

Entre as pseudo-palavras, quando não interfere o conhecimento vindo do léxico, a segmentação consciente entre palavras com juntura externa fechada há de ser feita com apoio na pauta de acentos. Ela tem que funcionar como pista para o desmembramento. Se isso não ocorre, somos levados a concluir que a pauta acentual conforme a proposição de Câmara Jr. (1976b,34) não dá conta do sândi.

Num bloco específico de dez estímulos construídos com a ocorrência do sândi externo entre duas palavras, procuramos observar empiricamente como procedem os sujeitos diante da juntura externa fechada para segmentar uma frase em vocábulos na língua portuguesa.

Faz-se necessário neste ponto da dissertação abrir-se um espaço para a descrição da teoria de Câmara Jr. (1976b) a que já nos referimos inúmeras vezes até aqui.

2.3. TEORIA DE JOAQUIM MATTOSO CÂMARA JÚNIOR

Este capítulo é dedicado à exposição da teoria do professor Câmara Jr. ,tal como vem descrita nas publicações do autor. Destaca-se o papel da pauta acentual para marcar a juntura externa entre palavras.

Para Câmara Jr. (1976b,34) qualquer descrição da língua portuguesa leva em conta a existência do vocábulo. O autor adverte que *grosso modo* palavra e vocábulo são expressões equivalentes. (**vide** Palavra, 2.1.)

Na língua escrita tal presença é fácil de ser observada e delimitada, visto que um vocábulo vem sempre antecedido e sucedido de um espaço em branco.

Na língua oral, por vocábulo tanto se entende aquele que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da fala, o vocábulo fonológico, quanto o formal ou mórfico, quando houver correspondência entre um segmento fônico e um significado específico na língua. A coincidência entre estes dois tipos de vocábulos é problemática: os espaços em branco que individualizam vocábulos na escrita não coincidem com pausas na fala, por exemplo. Além disso, são divisões arbitrárias, visto que há os hífens, contrações, locuções verbais e tempos compostos

Segundo Câmara Jr., "as pausas marcam uma divisão acima dos vocábulos, que é a dos grupos de força."(1976b,34).

Entre um substantivo e o adjetivo que o qualifica não há pausa. Formam, portanto, um grupo de força. A pausa que ocorre entre o sintagma nominal e o verbal marca a fronteira entre dois grupos de força.

Nós entendemos que a pausa existente entre os grupos de força é potencial, é como se a cadeia fosse produzida por um " falante ideal ". Mas nós não falamos assim. Podemos entender as pausas entre os grupos de força como uma forma de apoio que o ouvinte tem de processar encaixando em um padrão rítmico.

Em português o vocábulo fonológico depende do acento, tomado neste caso no sentido de força expiratória, como explica o autor (1976b,35).

À sílaba tônica, emitida com força maior, Câmara Jr. (id.ibid.) convencionou dar o número 3 (três). As outras sílabas podem ter número 1 (um), caso sejam pré-tônicas ou 0 (zero) se forem pós-tônicas finais ou átonas finais.

No grupo de força só a sílaba tônica do último vocábulo mantém o acento 3 (três). A sílaba tônica dos vocábulos precedentes fica com acento mais atenuado e recebe o número 2 (dois): é subtônica. Desta forma, segundo a concepção do lingüista brasileiro, tem-se delimitação vocabular em :

a) grande brasileiro

2 0 1 1 3 0

b) grandíssima cidade

1 2 0 0 1 3 0

c) bela flor

2 0 3

d) flor azul

2 1 3

Câmara Júnior (1976b,35) ressaltava os problemas de fronteiras entre vocábulos dentro de um grupo de força devido aos fonemas iniciais e finais. Arrola os seguintes casos:

- ligação entre a consoante final de um vocábulo e a vogal inicial do seguinte como em *mar alto*;

- crase entre a vogal final de um vocábulo com a vogal inicial do vocábulo seguinte: *rosa amada*. Embora arrole o caso da crase como um problema para a

delimitação vocabular, concorda com Antenor Nascentes quando este afirma que nos encontros de vogais iguais há a sua fusão numa vogal longa (Antenor Nascentes, 1937, 64-65, apud Câmara Jr., 1953, 64). Anota, entretanto, que há uma curva de intensidade, em que a vogal começa com debilidade máxima (visto ser sílaba final) e termina com atonicidade média (própria das sílabas pré-tônicas), de modo que durante a sua emissão se delimitam os dois vocábulos em contato;

- ditongação entre sons de origem vocálica diferentes entre si: *grande homem*.

Além destes casos excepcionais, salienta aqueles onde há marcas claras de delimitação vocabular:

a) não ocorre a crase entre a vogal tônica de um vocábulo com a vogal inicial seguinte: *má atenção*;

b) mantêm-se hiatos de /e/ tônico com /a/ ou /o,u/ em oposição aos intercalados por /j/ dentro do vocábulo: *vê azul*, *veia azul*. O exemplo se explica pelo fato de que Câmara Jr. normalmente se apóia em argumentos de ordem histórica. Na verdade a palavra *veia* tem origem no latim, *vena, ae*. Quando cai a consoante nasal, há a intercalação da semivogal. Na mudança diacrônica, se interpõe o /j/. Não há a inclusão da semivogal na juntura externa em *ele vê a mulher* ou *vê azul*;

c) na fronteira de palavra ocorrem as gemações de consoantes iguais (vibrante, sibilante ou nasal), mas dentro do vocábulo tal ocorrência não se verifica. Exemplo: o /r/ pós-vocálico, foneticamente perceptível, em virtude da delimitação vocabular em *ar rouxo* existe também em *arrocho*, mas sem realização fonética.

Câmara Jr. (1977, 82) aponta ainda outros casos em que a distribuição dos fonemas segmentais induz à demarcação vocabular:

- há fonemas e alofones que têm posição privativa de fim de vocábulo. Por exemplo, vê-se em português que /a/ → [ə] / ____ #. É um alofone posicional que indica demarcação de vocábulo.

- [-ẽj] indica final de morfema e/ou de vocábulo.

Adverte o autor que , quando a juntura a nível dos segmentos desaparece como nos casos C + V ou C + C (diferentes), surge uma juntura supra-segmental motivada pelas pautas acentuais.

Câmara Jr. (1976b,36) diz que estas indicações das fronteiras de vocábulos fonológicos ocorrem em contextos restritos. Segundo reitera várias vezes, a verdadeira marca da delimitação vocabular é a pauta prosódica. A distribuição das tonicidades é que determina a existência de um ou dois vocábulos em :

/ selebri'dadi / (celebridade) e

11 1 3 0

/'selebri'dadi / (célebre idade)

2 0 0 3 0

A atonicidade máxima (representada por 0, zero) assinala o final do primeiro vocábulo. Câmara Jr. refere-se somente à pauta acentual como único meio de determinar se são dois ou é um só vocábulo o caso anterior. Entretanto podemos considerar que a vogal aberta em *célebre* também provoca a distinção e a conseqüente delimitação em uma ou duas palavras. Cabe assinalar que, no segundo exemplo ocorreu a crase (sândi) e o corte eventualmente poderia ser em / dadi /.

Outro ponto importante da teoria é o de que numa seqüência de vocábulos sem pausa as sílabas tônicas que vêm antes do último vocábulo passam a ter uma intensidade convencionalizada por 2 (dois), como em:

grande amor

2 0 1 3

Da mesma forma que *célebre idade* e *celebridade*, opõem-se *hábil idade* e *habilidade* pela juntura externa no primeiro caso à falta dela no segundo:

/'abili'dadi / (hábil idade) e

2 01 3 0

/abili'dadi / (habilidade)

11 1 3 0

Por influência da língua escrita, que tem em vista o vocábulo formal e não o fonológico, consideram-se as partículas átonas, com intensidade 1 (um), portanto, como vocábulos independentes: o livro, se fala. Como demonstra a pauta acentual, as partículas proclíticas e enclíticas formam um vocábulo fonológico único com o vocábulo que as sucede ou precede, mas dele se separam na escrita. As pessoas mal alfabetizadas de hoje ao escreverem *sefala, falasse*, sem espaço em branco, estão adotando um critério fonológico e contrariam as normas vigentes da ortografia portuguesa, observa o autor.

É ainda, ressalta Câmara Jr. (1977,86), a "falta de coincidência entre o vocábulo fonético e o significativo que levou a gramática grega ao conceito de vocábulos clíticos que na enunciação lingüística são integrados a um vocábulo fonético maior e subordinado ao acento que dá a este individualidade fonética."

A falta de coincidência entre o vocábulo fonológico e o formal aparece, em português, com as partículas átonas que são vocábulos mórficos, mas não são vocábulos fonológicos.

Ainda sobre as partículas átonas, Câmara Jr. (1976a,54) adverte para a possibilidade de estas passarem a uma intensidade 2 (dois) por dois motivos: ou por uma pausa inesperada na fala ou por questão expressiva, a fim de lhes dar destaque. Nestes casos as tais partículas ganham intensidade 2 (dois).

" De qualquer maneira, o acento (de grau 2 ou 3 conforme a posição no grupo de força) é a marca nítida do vocábulo fonológico " (id. ibid.).

Essa função demarcativa do acento é que cria uma juntura supra-segmental. Para Câmara Jr. (1953,62) o termo "função delimitativa", usado por Trubezkoy (vide 2.2.1.), refere-se à relação entre graus de atonicidade (máxima e mínima) das sílabas iniciais e finais, o que determina a delimitação vocabular na cadeia da fala. Realmente, o aparecimento de 0 (zero) em contraste com 1 (um), na pauta, indica que após a sílaba

final átona marcada por 0 (zero) e a sílaba seguinte marcada por 1 (um), há uma junção externa. Mas há outras possibilidades de pautas para haver demarcação vocabular além de 0/1, onde o traço oblíquo indica a delimitação na pauta de acentos. (A transcrição fonética a seguir foi feita baseada na variedade sociolingüística da autora).

- 3 0 1 3
- 0/1 ['xɔzɐ dux'miw]
- 1 2 0 2 1 1 3 0
- 0/2 [ow'vimuʃ nitida'mẽⁿti]
- 1 2 0 3 0
- 0/3 [eʃ'kutɐ 'mũjtu]
- 1 2 1 3 0
- 2/1 [ow'viw ba'ruɫu]
- 1 2 2 1 1 3 0
- 2/2 [pax'tiw xapida'mẽⁿti]
- 2 3 0 0
- 2/3 ['dew 'põniku]
- 1 3 1 3
- 3/1 [ʒo'zɛ mo'xew]
- 1 3 3 0
- 3/3 [ʒo'zɛ 'falɐ]

O crucial é que 0 (zero) não pode ocupar início de palavra e o 1 (um) não pode aparecer no final. O que demarca é o 0 (zero) no final porque é uma posição privativa, exclusiva. Na terminologia de Trubetzkoy seria um sinal demarcativo positivo, porque indica a existência de um limite.

De todas as possibilidades de pautas acentuais, examinamos neste trabalho os seguintes casos, apresentados em frases curtas:

0/1

0/3

2/1

2/3

3/1

Dentro de cada vocábulo na pronúncia padrão do português há, segundo Câmara Jr. (1953,53), uma pauta acentual. As sílabas pré-tônicas são mais fortes que as pós-tônicas. Considerando a sílaba de intensidade a de número 3 (três), pode-se chegar a seguinte formalização de um vocábulo:(1) + 3 + (0) + (0) + (0), onde os parênteses indicam a possibilidade de ausência de sílaba átona (nos monossílabos tônicos) e as reticências um número indefinido de sílabas pré-tônicas. Em português o tipo de acentuação mais privilegiada é a paroxítona, o que dá à língua um ritmo característico. Associam-se vocábulos oxítonos originários das línguas indígenas e africanas e proparoxítonos mantidos ainda da língua padrão culta, mas com forte tendência a serem simplificados para paroxítonos pela queda da sílaba pós-tônica.

Não podemos perder de vista a questão central que norteia este trabalho, o enigma do *parsing* (entendido como segmentação) no contínuo que é a cadeia da fala. Reafirmamos que trabalhamos a nível da palavra do ponto de vista psicolinguístico. Daí a razão de dedicar-se um capítulo que trata das pesquisas mais recentes sobre processamento e segmentação da fala.

2.4. MODELOS DE PROCESSAMENTO E SEGMENTAÇÃO DA FALA

Muitos pesquisadores interessados no processamento da fala têm escrito sobre este assunto, na tentativa de desvendar o funcionamento da fala humana do ponto de vista psicolinguístico.

Em 1981, Mehler, Dommergues, Frauenfelder e Segui divulgaram os resultados de um estudo em que privilegiaram o papel da sílaba na segmentação da fala, na identificação de fonemas e no acesso lexical, independentemente das diferenças fonológicas entre as línguas naturais.

Desde então outras pesquisas se somaram ao assunto e obrigaram Mehler et al. a reverem algumas posições.

Experimentos mais recentes confirmam a existência de um efeito silábico em línguas que têm fronteiras silábicas bem claras como o francês, espanhol e português em que a intuição do falante sobre a fronteira silábica é nítida.

Morais, Content, Cary, Mehler e Segui (1989) num experimento sobre a segmentação silábica e a interferência nesta do letramento, testaram 40 (quarenta) portugueses adultos iletrados e ex-iletrados. Observaram que o efeito silábico no processamento da fala independe da instrução formal adquirida na escola. O desenvolvimento dos procedimentos de silabificação resultam da experiência de uso da língua, segundo os pesquisadores. Outros resultados obtidos em experimentos em português indicam que as palavras estão representadas no léxico interno em formato silábico (Cutler, 1990,278).

Experimentos com línguas que se caracterizam pela ambissilabidade como o inglês e o alemão, estão abertos a outras interpretações. Contrariando, então, a hipótese de que a sílaba é uma unidade básica independentemente das características fonológicas das línguas como afirmavam Mehler et al. em 1981, Cutler, Mehler, Norris e Segui (1986), Cutler e Norris (1988) e Cutler (1990,267) impõem a necessidade de se tomar em

consideração a precisa estrutura fonológica das línguas empregadas em experimentos que procurem desvendar a natureza das estratégias usadas no processo de segmentação da fala. Demonstraram experimentalmente que os ouvintes humanos dividem em sílabas a cadeia, mas o experimento, eficaz para o francês, é inócuo no inglês por causa do problema da fronteira silábica ao qual já nos referimos. A sílaba é uma unidade insatisfatória para a segmentação em inglês, ao contrário do francês e do português.

Cutler (1990,278) assevera que as estratégias para a segmentação parecem estar fortemente relacionadas com as propriedades fonológicas e prosódicas das línguas naturais. Daí a necessidade de se considerar a estrutura fonológica da língua estudada para interpretar resultados observados nas pesquisas.

Cutler e Norris (1988) propõem que no reconhecimento da fala em inglês, os ouvintes aplicam uma estratégia para a segmentação com acesso lexical a que chamaram de *MSS, Metrical Segmentation Strategy*, que consiste no seguinte: sílabas de intensidade são tomadas como se fossem ou contivessem "onsets" de palavras e a cadeia da fala é segmentada nestas sílabas fortes de tal modo que o acesso lexical pode ser iniciado. São as sílabas fortes que disparam a segmentação das palavras. Atendendo as características da língua inglesa cujos falantes não têm certeza sobre o ponto limite entre o fim de uma sílaba e o início de outra, a sílaba passa a ser uma unidade insatisfatória para a segmentação naquela língua. O modelo de Cutler toma a sílaba, em inglês, como tendo duas características: ou é forte ou é fraca. As sílabas fortes contêm vogais cheias. Sílabas fracas contêm vogais reduzidas.

Os experimentos de Cutler e Norris (1988) dão suporte a esta concepção da segmentação baseada nas sílabas de intensidade para se chegar ao acesso lexical. Segundo eles há evidências de que os ouvintes entendem que sílabas fracas não começam palavras. Diante da idéia de que a palavra iniciada por sílaba forte é reconhecida mais rapidamente do que outras introduzidas por sílabas átonas e de que o acesso lexical se dá através da sílaba de intensidade, mesmo quando a palavra se inicia

por sílaba fraca, os pesquisadores ingleses montaram um experimento em que palavras reais se apresentaram embutidas em outras sem significação na língua. Os ouvintes detectariam, por hipótese, pseudo-palavras dissílabas mais demoradamente quando as duas sílabas fossem fortes do que quando tivessem uma forte e outra fraca. Por exemplo: *mint*, foi apresentada em *mintayve* e *mintesh*. Na primeira, a segunda sílaba *tayve* é forte, na outra a segunda sílaba é átona. De acordo com a hipótese da segmentação na sílaba tônica a cadeia deve ser segmentada e o acesso lexical efetuado em *tayve*. Se a segunda sílaba é fraca como em *mintesh* a hipótese diz que *mint* será detectado mais demoradamente em *mintayve* do que em *mintesh*.

Os procedimentos do experimento I (Cutler e Norris, 1988,115) enfatizam o fato de que os sujeitos a serem testados deveriam pressionar o botão quando ouvissem uma palavra sem sentido iniciada por outra existente na língua. Depois deveriam dizer em voz alta a palavra que tivessem detectado. Neste ponto fica evidente que o sujeito testado sabe de antemão que são palavras que deverá ouvir. O aspecto central está no tempo de resposta para o acesso lexical partindo daquelas premissas.

No nosso caso particular, o objetivo é testar se o sujeito percebe e delimita as palavras dentro de um enunciado. O fato de o acesso lexical dar pistas para a segmentação da cadeia da fala, o experimento também tenta provar.

Voltando ao *MSS*, como em inglês o tipo mais comum de palavra é a polissílaba com sílaba de intensidade no início, como demonstra Cutler (1990,106), o *MSS* se adapta muito bem às características do vocabulário da língua inglesa. Outro aspecto interessante a salientar no modelo é que o que realmente importa na operação não é a sílaba, mas as vogais fortes ou fracas. A ocorrência de uma vogal cheia desencadeia a segmentação. As sílabas de intensidade contêm a vogal cheia e isto é interpretado por quem está processando o sinal acústico como uma evidência de que uma palavra está começando e sua segmentação já foi deflagrada pela sílaba forte.

Os experimentos descritos por Cutler e Norris (1988) foram motivados pela curiosidade em determinar como o ser humano segmenta o contínuo da fala e como ele se decide sobre o ponto onde as palavras se iniciam, já que estas marcas não aparecem no sinal. Suas conclusões recaem, como já vimos, sobre a sílaba de intensidade. Os testes que permitiram tais conclusões demonstraram que a detecção pelos sujeitos de uma palavra é atrasada quando esta palavra pertence a duas sílabas fortes, mas não quando pertence a uma sílaba forte seguida de uma fraca. Assim, *mint* é detectada mais devagar em *mintayf*.do que em *mintef* porque *mintayf* é segmentada em *min - tayf*. *Mint*, neste caso tem que reunir material de ambos os lados do ponto de segmentação. Isto retarda a detecção da palavra.

Como bem diz Cutler (1990,105), a essência do problema da segmentação é que os limites de palavras no contínuo da fala não são marcados. Salienta que recentes estudos do processamento da fala humana sugerem que os ouvintes fazem uso de estratégias heurísticas para superar a ausência de informação das fronteiras das palavras. Isto permite aos ouvintes postular o início das palavras no ponto em que a experiência lingüística sugere ser a melhor localização para isto.

Um ponto importante e que merece ser comentado é o que Cutler (1990,105) diz ser a "experiência lingüística" do falante para proceder à segmentação das palavras.

Vimos entre nossos sujeitos que a "experiência lingüística" em que se apóiam os pré-alfabetizados, semi-alfabetizados e não alfabetizados para segmentar palavras se baseia no conhecimento que têm para o uso da língua. É inconsciente, ao contrário dos proficientes em leitura e escrita que, com o conhecimento metalingüístico desenvolvido, têm um desempenho bastante diferente dos outros. A variável letramento precisa ser considerada porque provamos o seu efeito sobre a segmentação da cadeia da fala em vocábulos.

É necessário que se abra um espaço, neste ponto da dissertação, para abordar um tema polêmico, cuja definição é muito problemática. Trata-se do letramento, cuja possibilidade de definição é questionada por Soares (1992,3).

Acerca do debate que se trava a este respeito, daremos uma visão geral, resumida e colocaremos a posição, na qual se baseia este trabalho.

Duas posturas diferentes vêem o letramento de modo específico. Este antagonismo é claramente demonstrado em Scliar-Cabral (1994). Trata-se, de um lado, da posição considerada metafórica, que entende como letramento qualquer leitura de mundo, alargando sobremaneira o conceito, a tal ponto de considerar letrado um indivíduo que tenha nascido e crescido numa sociedade letrada, mesmo que ele não saiba ler. De outro lado, o letramento *strictu sensu*, entendido como a capacidade de codificar e decodificar a escrita, o que o aproxima da alfabetização. Se uma visão é muito ampla, esta última é muito estreita sobre o assunto.

Para a coleta de dados desta pesquisa foi necessário dividir os informantes em quatro grupos distintos, que se diferenciavam pelo nível de letramento de seus componentes. Chegamos a questionar o uso da palavra letramento no trabalho, justamente pelo fato de não haver consenso a este respeito. Decidimos, enfim, mantê-la, na referência à hipótese da pesquisa que sugere um efeito reversivo do letramento na segmentação da palavra.

Vemos o letramento de forma mais abrangente do que a simples codificação e decodificação da escrita. Observamos a gradação que se processa numa sociedade letrada como a nossa em que os indivíduos apresentam níveis de letramento. (cf. Soares, 1992,24).

Na observância destes níveis e na divisão de nossos sujeitos em grupos, colocamos no ponto inicial aqueles que reconhecem algumas funções da escrita, pois vivem numa cultura letrada, (não alfabetizados, que formam o grupo D). No outro extremo desta gradação estão aqueles que se valem do sistema escrito para

desenvolverem suas atividades normais cotidianas, (os proficientes em leitura e escrita, que trataremos daqui em diante apenas por proficientes e que formam o grupo B). Entre um extremo e outro colocamos os semi-alfabetizados (grupo C) que, como o próprio nome sugere, encontram-se no meio do caminho. Enquadramos também nesta gradação do letramento, depois do grupo D, aqueles que ainda não foram alfabetizados (pré-alfabetizados, grupo A). Aliás, o processo de alfabetização também pode ser encarado como um contínuo, que se inicia antes de a criança entrar na escola e não se completa nas primeiras séries. A prova disto é que tivemos um informante (A.S.), enquadrado entre os semi-alfabetizados, embora tenha cursado até a 5ª série do 1º Grau.

Grande parte do conhecimento metalingüístico é adquirida através do processo de escolarização que desenvolve a capacidade de refletir sobre o objeto estudado guardando dele o distanciamento necessário para que a análise e a justificativa correspondente se efetuem. É através do ensino formal da gramática, por exemplo, que o indivíduo passa a ter consciência metalingüística que o capacita a explicar os porquês de certos usos que a experiência lingüística sacramentou.

Agora, se os considerados proficientes da nossa pesquisa dominam a gramática da língua portuguesa a ponto de conseguirem reconhecer todos os vocábulos morfológicos presentes nos estímulos é outra questão.

Caracterizamos o conhecimento metalingüístico como uma gradação que se inicia com a criança no processo de aquisição da linguagem quando já manifesta este conhecimento, até o ponto culminante que é o conhecimento do cientista, do lingüista.

Quem frequenta a escola desenvolve certas capacidades ao contrário daquele que não é escolarizado.

Pedimos para um indivíduo não alfabetizado segmentar a cadeia da fala. Na execução desta tarefa, ele está demonstrando o seu conhecimento metalingüístico, já que passa a operar com a língua como um objeto. Só que a distância dele em relação a este objeto, como sujeito epistêmico, é muito pequena em comparação com o distanciamento

do cientista e bem menor do que de um outro indivíduo que entrou no sistema da escrita alfabética e que, por isso, já tem um instrumento de análise que se interpõe entre o sujeito epistêmico e o objeto.

O limite da palavra é um assunto difícil. Nós estamos tentando mostrar se na língua portuguesa existem pistas acústicas e se só elas são suficientes para demarcar a palavra na cadeia. Queremos ver o caso específico de que quando os acentos entram em conjunto num enunciado pequeno eles se defrontam de tal modo a ajudar o ouvinte a delimitar o vocábulo fonológico. Sabemos de antemão que demarcar o vocábulo morfológico é problemático devido aos clíticos e ao fenômeno do sândi que são de ocorrência freqüente na nossa língua.

Reconhecemos a importância da sílaba nos procedimentos de segmentação da palavra em português. A proposta de Câmara Jr. (1976b) testada empiricamente também privilegia a sílaba de intensidade como unidade importante para deflagrar a divisão vocabular. O que precisamos ressaltar, entretanto, é que esta teoria não dá conta sozinha do processo na língua portuguesa. As estratégias parecem ser múltiplas e concomitantes. Provavelmente o ouvinte faça uso do método heurístico como propõe Cutler (1990,105). As informações que vêm de baixo para cima não nos parecem ser suficientes para a segmentação de palavras. Só as pistas acústicas dadas, por exemplo, pela sílaba de intensidade deveriam ser suficientes teoricamente para todos os sujeitos da pesquisa processarem o sinal e segmentarem o enunciado tal como foi pedido. Se as pessoas dão respostas diametralmente diferentes é porque interferem outros conhecimentos no processo, como aqueles que vêm de cima para baixo.

Corroborando as posições expostas neste capítulo sobre a importância da sílaba no processamento da fala, Savin e Bever (1970,ap. Caron,1992) observaram que as sílabas são detectadas mais rapidamente do que os fonemas. Por isso concluíram que estes últimos não têm realidade perceptual, ao contrário da sílaba.

Caron (1992,43) observa que várias possibilidades se abrem no interesse de estudar:

- ou a estrutura da sílaba;

- ou aspectos prosódicos da mesma, como a diferença que ocorre na fala entre sílabas no que diz respeito a acento, tom, duração. Está claro o papel da organização prosódica na segmentação de enunciados, na identificação de palavras e num nível mais alto, na análise sintática e semântica de sentenças.(cf. Grosjean e Gee,1987, ap. Caron, 1992,43);

- ou a palavra prosódica e não a sílaba como a unidade perceptual básica (cf. Grosjean e Gee,1987, ap. Caron, 1992,43). Esta palavra prosódica nada mais é do que o vocábulo fonológico que inclui numa palavra central outras de menor saliência perceptual, tal como postula Câmara Jr. (1976b).

Estamos, neste trabalho, mais uma vez diante de vários caminhos, posições diferentes, e a conseqüente possibilidade de ver o problema segundo critérios distintos.

Caron (1992,43), numa atitude consensual, diz que isto sugere a idéia do "processamento em paralelo" (*parallel processing*) que acontece em diferentes níveis e até interativamente, (dependendo da situação do teste, das estratégias próprias dos sujeitos, da estrutura da língua, etc.) e dá as informações necessárias para o processamento psicolingüístico.

Vale lembrar aqui o modelo elaborado por Scliar-Cabral (1991,131-143) batizado pelo nome de *Modelo Integrado, Contextual, Interativo, Dinâmico e Criativo de Recepção e Produção de Linguagem Verbal*. É um modelo que consegue dividir em módulos específicos e ao mesmo tempo integrar três sistemas de que nos valem para receber e produzir linguagem: sistema periférico, executivo central e arquivo. Por este modelo podemos explicar os procedimentos dos nossos informantes para segmentar palavras na cadeia fônica. Influi o sistema periférico, com as informações vindas pelos sentidos (*bottom up*), influi o executivo central na interação de procedimentos próprios de

recepção: (metarreconhecimento lingüístico, rejeição de palavras não processáveis pelo sistema lingüístico internalizado, ajustamento a sua variedade sociolingüística, acomodação silábica, busca lexical, emparelhamento semântico, etc.) e procedimentos próprios da produção. Influi ainda o arquivo central subdividido em dois componentes: o componente cognitivo e os sistemas de linguagens. O primeiro é estruturado e constituído de esquemas que estão sempre se renovando, e o segundo diz respeito às internalizações dos vários subsistemas como o verbal (audio-vocal e lecto-escrito), por exemplo, que muito interferem nas respostas dos nossos sujeitos como um todo.

O que vemos, através das análises das respostas dos sujeitos da pesquisa, é que para produzir um enunciado, segmentando em palavras seus constituintes, o processador humano se baseia em várias informações vindas em paralelo, como diz Caron (1992,43), talvez num processamento heurístico como diz Cutler (1990,105), ou talvez conectando módulos de forma dinâmica, como no modelo de Scliar-Cabral (1991,132-143).

O mecanismo não é específico de um nível somente. São ativados e concorrem quase simultaneamente de forma solidária vários níveis de processamento.

O ponto central deste trabalho é tentar contribuir no sentido de desvendar como o ser humano segmenta a cadeia fônica em vocábulos, já que esta mesma cadeia, na fala espontânea, nem sempre vem marcada por pistas que indiquem a localização das fronteiras entre as palavras.

Bastante coerente com o que levantamos através dos dados empíricos é a proposta de Scliar-Cabral que diz ser o processamento efetuado por hipóteses provisórias. São limites impostos pela memória a curto prazo. Isso não significa que esta segmentação esteja no local correto para o reconhecimento da palavra, nem que seja definitiva. Shillcock (1990,24-49) também fala que o ouvinte nem está consciente para as inúmeras hipóteses de palavras incorretas e inconsistentes que faz durante o processamento. O autor cita alguns exemplos do inglês, mas que em português são corriqueiros. Suponhamos que alguém dê um enunciado que comece com : [a'balə] (a

bala). É um tipo de frase que começa ambígua, mas, pela freqüência das estruturas do português, a primeira hipótese de quem processa é segmentar artigo e substantivo. Se, entretanto, se der prosseguimento ao enunciado e se disser: [a'baləzeʃtru'turəʃ] (abala as estruturas), o ouvinte é obrigado a refazer a hipótese inicial e reorganizar em miléssegundos os itens lexicais que entram em competição no momento em que o processador recebe o sinal.

Por esta concepção reafirmamos a importância de havermos construído os estímulos com mais de uma palavra. Se o sujeito estivesse esperando só um palavra isolada na situação de teste, estas considerações a respeito das hipóteses lexicais no contínuo da fala não poderiam ter sido levantadas, bem como a nossa questão principal que é poder determinar o ponto onde o ouvinte faz o corte para separar as palavras em português.

Reiteramos que o conhecimento que vem de baixo para cima (*bottom up*) interfere, mas parece não ser suficiente. A pessoa parte de uma primeira tentativa e passa para os processos seguintes (emparelhamento com o léxico, verificação da classe sintática, interferência do contexto, etc.), que podem provocar uma reformulação. Depois que vêm de cima para baixo (*top down*) outras informações é que se faz a segmentação definitiva. A proposta de Câmara Jr. (1976b) que estamos testando parece ter problemas, pois, sozinha, talvez não seja suficiente. A pauta pode funcionar quando as palavras são muito comuns e conhecidas, mas se comparamos com as respostas dos estímulos construídos com pseudo-palavras, verificamos que o ouvinte, na tarefa de segmentar conscientemente a cadeia, parece precisar de outras informações além daquelas provenientes do sinal acústico.

Diante destas discussões, reafirmamos a posição de Scliar-Cabral de que o mais plausível é que o processamento se dê em paralelo e que o processador humano vá trabalhando no sentido de, por exemplo, restaurar segmentos deformados pelas pausas e

e hesitações, homogeneizar em favor da variedade sociolingüística, utilizando informações provenientes do conhecimento internalizado.

Nós somos aptos a processar porque temos as regras fonológicas e morfofonêmicas internalizadas. Há um componente fonológico que permite processar os itens com os quais estamos nos defrontando até pela primeira vez, como é o caso dos logatomas.

A análise lingüística não se faz em bloco. Há sucessivos *parsings*. Colocada no *buffer*, a fatia tem que ser processada. Para tanto há de se reconhecer a palavra e, dentro dela, as unidades que a constituem. Para cada análise uma segmentação. Agora, se para reconhecer a palavra, a unidade principal é a sílaba ou o vocábulo fonológico ainda não há consenso, mesmo por que tudo depende das características da língua a ser considerada.

Como colaboração a estas pesquisas que procuram investigar como o ser humano processa o sinal acústico, passaremos a descrever o material e método empregados por nós, a fim de testar a teoria de Câmara Jr. (1976b) sobre a delimitação de juntura externa entre palavras na língua portuguesa, mas sob a ótica da psicolingüística.

3. MATERIAL E MÉTODO

3.1. Método

Esta pesquisa segue os passos da psicolinguística experimental, controlando variáveis para o teste de hipóteses pré-estabelecidas.

Para isto, planejamos um experimento e coletamos os dados. Pela observação, descrição e explicação dos dados colhidos, confirmamos e desconfirmamos hipóteses, bem como procuramos contribuir para as teorias já existentes.

O método indutivo também foi aplicado, em situações em que os dados se apresentavam de tal forma, que nos induziam a gerar novas hipóteses.

A análise estatística foi realizada, por simulações seqüentes numa *workstation sun*, no NPD - Núcleo de Processamento de Dados da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, cujo *software Statistical Analysis Systems - SAS Institute Inc.*, permite a interação cliente x servidor para soluções *stand - alone* como para ambientes complexos e heterogêneos.

3.2. SUJEITOS

De todas as etapas para a realização deste trabalho, nenhuma exigiu mais tempo e cuidados do que esta em que, até por questões éticas, tínhamos que realizar a pesquisa com a responsabilidade de quem sabe estar lidando com seres humanos.

A - As Crianças Pré-alfabetizadas

Contamos, para acessar os elementos da amostra, com a boa vontade dos dirigentes da creche São Francisco no bairro da Serrinha em Florianópolis, S.C. Depois de inúmeras negativas em outras instituições, encontramos o lugar certo para a coleta de dados entre a população pré-alfabetizada.

Obtida a aprovação de trabalharmos naquela creche (após nossa sucinta explicação sobre a pesquisa à diretora) , nos foi dada uma sala onde tínhamos boas acomodações. Anteriormente ao contato direto com as crianças, obtivemos da secretaria da creche o nome, idade e alguns dados pessoais dos sujeitos que potencialmente poderiam se submeter à triagem e posteriormente ao experimento propriamente dito. Delineamos os requisitos:

1. ***idade*** - entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos;
2. ***nível de letramento*** - não poderiam ter passado ainda por qualquer processo de alfabetização;
3. ***nível sócio-econômico*** - todos deveriam pertencer a um grupo sócio-econômico pouco favorecido.

Estes três requisitos foram muito importantes no sentido de homogeneizar ao máximo a população que serviria para a nossa amostragem. Outros aspectos se somaram a estes como decorrência de um ou de outro. Pelo fato de fazerem parte de uma classe sócio-econômica não privilegiada, o grau de escolaridade dos pais era, de um modo geral, muito baixo, conforme revelam as fichas pessoais dos informantes. (Anexo 2). Mesmo

assim, conseguimos determinar dois grupos distintos de crianças pré-alfabetizadas: a) aquelas que tiveram boa performance na triagem e certa facilidade na compreensão do comando e subsequente execução do experimento e b) aquelas que, ao contrário das anteriores, muitas vezes nem conseguiram render nos testes, mostrando-se tensas e envergonhadas. Diante destes fatos pode-se formular a hipótese de que o *background* (família, condições de vida, escolaridade dos pais, por exemplo) dá a explicação de por que não há desenvolvimento metalingüístico e de porque a falta deste conhecimento metalingüístico pode ser um fator das dificuldades que tantos alfabetizando encontram na aprendizagem da lecto-escritura. Esta afirmação vem em razão do fato de que de 15 (quinze) crianças em idade de se submeterem ao experimento, 9 (nove) não conseguiram fazê-lo. Das outras 6 (seis) que concluíram o teste, 5 (cinco) têm o hábito de ouvir histórias lidas por algum adulto ou os pais costumam ler em casa. Estes números estão revelando que a exposição da criança desde a mais tenra idade a material escrito é importante para o desenvolvimento gradativo da metalinguagem, criatividade e da sua capacidade verbal oral.

Todas as crianças que se submeteram ao experimento o fizeram voluntariamente e muitas delas se sentiram orgulhosas e interessadas em participar.

Não relatamos às crianças o nosso real interesse na pesquisa, mesmo porque elas não conseguiriam entender. Fizemos os testes como se fossem uma "brincadeira séria", observando sempre para não levá-las ao cansaço. Tanto que entre a triagem e o experimento propriamente dito fizemos diversas visitas à creche.

Não negamos auxílio financeiro à instituição que nos acolheu nesta empreitada, certos de que os benefícios advindos da nossa contribuição foram empregados na própria creche. Levamos à direção um retorno do nosso trabalho como nos foi pedido. Procuramos levantar alguns aspectos verificados nas respostas dos alunos nos testes de triagem. Analisamo-los sob o enfoque psicolingüístico da produção oral e os enviamos à creche no intuito de colaborar com as atividades pedagógicas, no que

diz respeito ao desenvolvimento da capacidade metalingüística do pré-alfabetizado visando ao sucesso na aprendizagem da lecto-escritura.

Todas as questões de ordem ética foram observadas para que os sujeitos da pesquisa não se vissem obrigados a perder seu tempo e bem-estar e aqueles que decidiram por não participar foram respeitados na sua auto-determinação, como fizeram muitos dos adultos semi-alfabetizados e não alfabetizados.

B - Adultos Semi-alfabetizados e Não alfabetizados

De que forma acessar estas populações ? Quem são os semi-alfabetizados? Em que critérios nos baseamos para definir um grupo e diferenciá-lo do outro ? Respondendo estas questões traçaremos o perfil destes sujeitos que constituíram os grupos C e D da pesquisa.

O conceito de letramento pode variar muito em decorrência de posições epistemológicas e ideológicas diferentes. O consenso é difícil de conseguir. Para a nossa pesquisa é não alfabetizado aquele que não reconhece as palavras num texto ou isoladamente, não conseguindo lê-las, portanto. Não frequentou escola, não se submetendo, por isso, a qualquer processo formal de alfabetização.

Consideramos semi-alfabetizado aquele que até reconhece palavras, consegue ler frases apesar de muita dificuldade, mas dificilmente consegue reter a informação contida num texto corrido ou sabe interpretá-lo ou ainda reproduzi-lo oralmente. Todos os semi-alfabetizados que se submeteram ao teste abandonaram a escola nos primeiros anos do curso primário, não consumando, portanto, o processo de alfabetização que é lento e não se conclui nas primeiras séries.

Tanto os não alfabetizados quanto os semi-alfabetizados da pesquisa são adultos e de nível sócio-econômico baixo. O acesso a esta população foi facilitado pelo fato de havermos oferecido pagamento pelo trabalho, embora nem todos tivessem

aceitado. Entre nós e os informantes houve sempre uma pessoa de confiança mútua que intermediou as negociações no sentido de arregimentar as pessoas com as características de que necessitávamos.

Verificamos muita resistência entre os homens. Respeitando sempre sua autodeterminação, tivemos que nos conformar com inúmeras negativas. Enquanto os homens se esquivavam da situação experimental, as mulheres foram mais receptivas e acessíveis, embora se desculpassem sempre da sua condição. Todos revelavam tristeza por não saberem ler.

Procurou-se observar um limite de idade estabelecido em 55 (cinquenta anos), evitando assim problemas de comprometimento da acuidade auditiva que poderiam prejudicar a qualidade dos dados colhidos.

Os adultos não alfabetizados e semi-alfabetizados tiveram muito mais facilidade em entender o comando do que as crianças e fizeram o experimento com relativa rapidez.

C - Adultos Proficientes

Consideramos proficientes em leitura e escrita, no nosso trabalho, os jovens que recém acabaram o IIº grau. Alguns estavam cursando as primeiras fases da universidade e outros se preparando para o vestibular. Nenhum deles freqüentava o curso de Letras. Ninguém aceitou pagamento e todos fizeram questão de nos ajudar, se colocando à disposição para a coleta de dados. Previamente aos testes, explicamos sucintamente a nossa pesquisa. Todos os informantes deste grupo entenderam com facilidade o comando, executaram os testes com proficiência e fizeram o experimento com rapidez e tranqüilidade. Não interferiram outras variáveis como a dispersão e a fadiga, comum entre as crianças, por exemplo.

3.3. Instrumentos de Pesquisa

3.3.1. Aplicação dos Testes de Triagem

Construído o material de pesquisa, saímos à procura da população que serviria para a amostragem. Previamente à aplicação do experimento propriamente dito, instrumentos de seleção da população foram aplicados à mesma com testes elaborados por Scliar-Cabral (1980).

Para a triagem geral da população partimos de três premissas:

1. descartar os indivíduos com deficiências de recepção e/ou produção;
2. descartar os indivíduos com fortes interferências sociolinguísticas como línguas em contato;
3. descartar os indivíduos com idade limite além de 55 (cinquenta e cinco) e aquém de 4 (quatro) anos de idade.

Vencida esta etapa, partimos para a triagem que conduziu à homogeneização dos grupos para controle das variáveis. Para isto usamos instrumentos baseados no questionamento de cada candidato, para o qual foi preenchida uma ficha pessoal. (Anexo 2). No caso das crianças que formaram o grupo A, dos pré-alfabetizados, consultamos os fichários da creche São Francisco de Assis, em Florianópolis, bairro da Trindade, onde estavam matriculadas. Nos documentos da creche selecionamos os sujeitos potencialmente habilitados a se submeterem ao experimento. Cada criança, antes de passar pelos testes de triagem, foi questionada a respeito dos hábitos de leitura em casa, e outros dados que a creche não pôde nos fornecer. Estes dados vêm marcados nas fichas pessoais com a sigla (sic) entre parênteses, que convencionamos para marcar: "segundo a informação da criança".

O grupo A foi acessado tendo em vista: a idade, que não foi inferior a 4 (quatro) anos e nem superior a 5 (cinco) , o nível de letramento e condição sócio-econômica e cultural da família.

Por serem alunos de uma creche mantida pela paróquia da Trindade em Florianópolis, cujo objetivo é servir às famílias carentes, o nível sócio econômico das crianças é pouco favorecido. Pertencem, na maioria, à mesma comunidade, o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis é baixo, em decorrência, exercem empregos humildes.

Quinze crianças pré-alfabetizadas se submeteram aos testes de seleção da população para triagem. Apenas seis fizeram o experimento. Convém assinalar que não foi fácil alcançarmos este número. Fizemos inúmeras visitas à creche e vários foram os motivos que nos fizeram descartar nove candidatos.

Os testes de triagem têm como objetivo homogeneizar a população, enquadrando-a em um nível específico de letramento. No nosso caso específico, foi muito importante para a formação dos grupos de adultos não alfabetizados e semi-alfabetizados. Através da triagem definimos e selecionamos os 6 (seis) sujeitos de cada grupo aptos a participarem da pesquisa. Como oferecemos pagamento pelo trabalho, havia o receio inicial de que alguém pudesse passar por não alfabetizado, com o intuito de auferir algum ganho, ou, que, por vergonha da sua condição de analfabeto, pudesse querer nos enganar e se dizer alfabetizado. Tais situações não ocorreram. As pessoas com quem lidamos foram gentis e sensíveis à solicitação para nos ajudarem e, portanto, nossas previsões a este respeito não se confirmaram.

A triagem se constituiu de 9 (nove) testes diferentes, de autoria de Scliar-Cabral (1980). Os quatro primeiros foram feitos por todos, inclusive os pré-alfabetizados e não alfabetizados, pois não precisavam do conhecimento da escrita para executá-los. O primeiro teste foi o de recepção, em que o sujeito foi testado na acuidade auditiva. Constava de 36 (trinta e seis) figuras ordenadas em 6 (seis) cartelas,

apresentadas uma a uma, após ser dado o seguinte comando: "vou dizer uma palavra e tu vais apontar com o dedo a figura certa. Vou ficar atrás de ti para poder ver melhor." (Esta última medida tomamos no sentido de evitar qualquer pista, como a leitura labial). Além desta seqüência de palavras, foram apresentadas, ao final, três cartelas. Em cada uma havia gravuras representando situações diferentes, mas só uma correspondia a uma determinada frase expressa simultaneamente à apresentação da cartela. O sujeito tinha que apontar a figura que correspondesse à frase proferida. As frases foram as seguintes:

1. A menina corre.
2. O leão está em cima da jaula.
3. O macaco pega as bebidas e o galo pega os bolinhos.

As respostas foram anotadas em folhas específicas, (anexo 1.1.) utilizadas também para os resultados do teste 2.

No segundo teste, repetiu-se o material usado anteriormente, mas o indivíduo foi solicitado a produzir oralmente as palavras correspondentes às figuras das cartelas. Testou-se, neste caso, principalmente, a articulação.

Nos testes 3 (três) e 4 (quatro), testamos a capacidade de trabalhar com causa e efeito e sucessão temporal que se manifestam nas narrativas. Observamos como a pessoa lida com estas capacidades cognitivas da sucessividade e do nexos causal entre dois acontecimentos. No teste 3, o sujeito era levado a ordenar quatro gravuras, colocadas embaralhadas a sua frente, a fim de que, como resultado da seqüencialização, fosse criada uma estória, que ele deveria contar posteriormente. Observamos a ordem em que foram colocadas as gravuras e registramos o que foi contado pelo informante. Os resultados foram anotados em folhas específicas (anexo 1.2).

No teste 4, ao receber o comando: "eu vou contar uma estória que tu nunca ouviste, presta bem atenção"; o sujeito, colocado à frente da pesquisadora, ouvia a seguinte estória, lida com bastante expressividade:

- 1 Era uma vez um sapo

- 2 que vivia na beira da lagoa.
- 3 o macaco que morava no coqueiro
- 4 vivia enchendo a paciência do sapo.
- 5 Ele atirava cocos enormes
- 6 pra acertar a cabeça do sapo.
- 7 Até que um dia, veio uma enchente horrorosa.
- 8 A lagoa cresceu, cresceu, cresceu,
- 9 subiu até a árvore.
- 10 E o macaco não sabia nadar.
- 11 O único jeito era subir na garupa do sapo
- 12 pra ir até o outro lado da lagoa.
- 13 O macaco ficou muito arrependido.
- 14 E prometeu não atirar mais cocos na cabeça do sapo.
- 15 Acabou.

Ouvida a estória, o sujeito tinha que recontá-la. Observamos a ordem dos acontecimentos no reconto, além de outros fatos que nos chamaram a atenção e que comentaremos a seguir. As respostas deste teste foram anotadas em folhas específicas, que constam do anexo 1.3.

Importante salientar o que consideramos ser o efeito reversivo do letramento sobre as competências verbais orais. A pessoa que lê muito, não é o caso dos semi-alfabetizados ou dos não alfabetizados, assimila o que lê, tira proveito da leitura e apresenta um discurso oral diferente, letrado. A matriz cognitiva parece se alimentar da leitura. Athey (1983) afirma que "o leitor precisa de conhecimento prévio a fim de ler, mas ao mesmo tempo, o ato de ler em si aumenta o crescimento cognitivo do leitor através do processo do desenvolvimento conceitual, ou, em outras palavras, o *psico* em *psicolingüística* é cognitivo." Isto aponta em defesa da maior exposição das crianças pré-alfabetizadas a contextos narrativos. Com o desenvolvimento da competência e dos

esquemas narrativos, mais bem preparadas estariam para a lecto-escritura. É um ciclo vicioso: o desenvolvimento da competência narrativa prepara para a lecto-escritura, mas à medida que a pessoa lê, passa a desenvolver a sua competência narrativa. O fato de 5 (cinco) das 6 (seis) crianças pré-alfabetizadas que conseguiram executar as tarefas pedidas no experimento serem justamente aquelas que, no ambiente familiar estavam acostumadas a ouvir histórias, é a prova de que a exposição às narrativas contribui muito para o seu desenvolvimento cognitivo e metalingüístico.

Nos testes 5, de emparelhamento, 6 de leitura em voz alta, 7 e 8 de correspondência fonológico-grafêmica e grafêmico-fonológica, respectivamente, observamos mais uma vez a acuidade auditiva e fono-articulatória dos indivíduos e verificamos, especificamente, o conhecimento que têm para decodificar a palavra escrita, inclusive logatomas.

No teste 5, de emparelhamento, observamos se os sujeitos decodificavam palavras. Foram usadas as mesmas cartelas do teste 1. Para cada gravura havia escrito, em letra de imprensa ou manual, o nome do estímulo pictórico em quadrados simétricos nas gravuras. O sujeito deveria colocar o nome da figura, com o tipo de letra que escolhesse, em cima da gravura correspondente. Em seguida, como determinava o teste 6, de leitura em voz alta, lia as palavras uma a uma. (Folha de resultados, anexo 1.4.)

No teste 7, foram apresentadas 26 cartelas, seguindo uma seqüência pré-estabelecida. O sujeito devia apontar a pseudo-palavra que ouvira. No teste 8, num processo inverso ao anterior, tinha que ler em voz alta a pseudo-palavra que lhe estava sendo apontada. Os resultados dos testes 7 e 8 foram anotados na mesma folha (anexo 1.5.)

Por último, o teste 9, de compreensão de leitura. Para este teste, o sujeito recebia uma folha, onde estava escrito um pequeno texto, cujo título era : "O Tatu Encabulado". Ele recebia a ordem de ler o texto. Os semi-alfabetizados que conseguiram ler o texto, o fizeram em voz alta. Na análise das gravações, efetuadas posteriormente,

pudemos diferenciá-los do grupo proficiente sem quaisquer dúvidas. Após a leitura, tinham que fazer o teste de compreensão, assinalando um "x" nas opções corretas de onze alternativas arroladas em seqüência (anexo 1.6.).

Na creche, para triagem e experimento, houve situações diferentes:

a. aqueles que fizeram o teste de recepção auditiva, produção oral, seqüencialização de gravuras e reconto de uma estória (testes 1,2,3,4 da triagem respectivamente) e não quiseram fazer o experimento: S.R. e A.B.N.

b. aqueles que fizeram os testes 1,2,3,4 da triagem previstos para serem aplicados entre os pré-alfabetizados e executaram o experimento: A.B., L.H., A.A., C.S., C.V., R.C.

c. S.S. e D.M. não completaram a triagem, embora tivessem tentado. O segundo demonstrou problemas articulatórios e emocionais aparentemente graves.

d. aquele que passou na triagem, entendeu o comando, fez o treino, mas não concluiu o experimento, porque tinha dificuldades de fazê-lo diante de um gravador : L.M.

e. aqueles que fizeram os quatro primeiros testes da triagem, mas não entenderam o comando para o treino, por conseguinte, nem iniciaram o experimento: J.M., M.N., S.M., A.S.

As duas últimas até disseram quantas palavras existiam na frase proposta no comando para o treino, mas não souberam delimitá-las, confundindo-as com os numerais. Selecionamos pequenos diálogos entre nós e as informantes, no intuito de exemplificar este fato:

1. Perguntamos à criança S.M.: - na frase, "nuvens brancas", quantas palavras existem?

Sua resposta foi imediata:

- *tem duas.*

Voltamos à questão: Qual é a primeira palavra?

A resposta:

- *dois*.

2. Perguntamos à informante A.S.: - na frase "urso dorme" , quantas palavras existem?

A resposta:

- *duas*

Então questionamos novamente: - Qual é a primeira palavra?

A resposta:

- *dois*.

Outro caso interessante foi o da informante M.N. Saiu-se muito bem na triagem. É uma criança que, pela forma que deu aos testes 3 e 4, revelou estar familiarizada com a estrutura narrativa na língua portuguesa, fato que se confirmou com o preenchimento de sua ficha pessoal. (Anexo2). Entretanto, quando iniciamos o treino para começar o experimento, observamos uma tendência que vale comentar neste momento. A informante disse, de início, saber o que era uma palavra. Pedimos um exemplo e ela rapidamente citou o verbo conversar. Pedimos outros e ela deu: brincar, dormir. Havia sido o primeiro e único sujeito a dar verbos como exemplo de palavra. Os outros, normalmente, davam os nomes dos objetos que os rodeavam no ambiente onde se desenrolava a entrevista, ou até certos vocábulos usados nos testes de triagem.

Então dissemos: - na frase, "lápiz preto", lápis é uma palavra? A menina respondeu:

- *desenhar*.

E continuamos: - "preto" é uma palavra? a resposta foi : pintar. E assim, sucessivamente, as respostas eram sempre verbos, cujos significados se relacionavam com a frase ou palavra proposta. Continuamos o diálogo:

- Se a tia disser: "mar azul", quantas palavras existem nesta frase?

Resposta: - *ir à praia*.

- E na frase, "nuvens brancas", quantas palavras existem?

Resposta: - *chover*.

Perguntamos, então: - "urso" é uma palavra? A resposta foi afirmativa.

Introduzimos outra questão :-na frase, "urso preto", quantas palavras existem?

Resposta: - *brincar*.

Sugerimos outra frase: - em "escola grande", quantas palavras há?

Resposta: - *estudar*.

Passamos então para as pseudo-palavras. Se a criança se apoiava em um critério semântico para dar a resposta, talvez pudesse reformular sua estratégia. Não foi proveitoso, no entanto. Diante da pergunta de quantas palavras havia na frase: "belaco toga", que constava do comando para o treino, a informante simplesmente respondeu sem demora: - "*se esqueci*".

A seriedade dos nossos propósitos e na forma como conduzimos toda a pesquisa teve que se curvar diante da espontaneidade e criatividade das crianças, afinal estávamos lidando com produção de linguagem. A experiência foi muito enriquecedora.

Nos testes de recepção auditiva e produção oral, a maioria dos pré-alfabetizados se saiu bem. Anotamos casos especiais:

1. dificuldade de reconhecer na gravura a parte sem o todo, exemplo; olho, calo. Treiman e Baron (1981, apud Nepomuceno, 1990, 136-137) fizeram interessante pesquisa com crianças da pré-escola e concluíram que há estreita relação entre a dificuldade que elas têm em analisar a fala em sílabas e, principalmente, em fonemas, e em analisar o estímulo visual em suas partes. Descobrir que uma certa figura, como um olho do teste de triagem, faz parte de uma unidade mais complexa é tão difícil quanto descobrir que um fonema está dentro de uma sílaba e esta forma uma outra unidade maior. A conclusão dos pesquisadores é a de que a percepção das crianças da pré-escola é preferentemente global.

Tais conclusões são coerentes com as nossas observações nos testes com gravuras, e na preferência, que demonstraram os pré-alfabetizados, pela não segmentação das frases propostas no experimento, demonstrando a ocorrência de um processamento mais holístico. Da mesma forma, quando iniciam a alfabetização, é comum as crianças não separarem as palavras por espaços em branco, conforme as convenções da língua escrita, mas mantêm várias palavras unidas umas às outras, evidenciando mais uma vez estas estratégias globais.

2. substituição dos nomes correspondentes às gravuras das cartelas por sinônimos mais próximos a sua realidade ou a sua variedade sociolingüística: cano por mangueira, roda por pneu, jato por avião, ave por passarinho, cão por cachorro, rosa por "fro", batata por cebolinha, o numeral um ou o numeral três pela palavra letra. Neste caso já conhecem a função simbólica dos numerais e letras, tanto que os confundem.

De um modo geral não conhecem a palavra rodo, a gravura não os auxilia, assim como a palavra jaula, que trocam por casinha. Neste caso, teriam que construir uma frase apoiados na gravura que mostrava um leão em cima de um jaula. Entendemos que pode ser falha do instrumento, mas também pode ser que, já que o indivíduo não tem o léxico para denominar, não pode produzir. Ele tem a competência porque entende, mas na produção: falta-lhe o léxico.

Como já frisamos anteriormente, talvez possamos fazer um prognóstico e, se fosse possível acompanhar as crianças pré-alfabetizadas que fizeram o experimento e diferenciá-las do grupo que não rendeu aos testes de triagem e ao experimento propriamente dito, poderíamos comprovar uma hipótese: a de que as primeiras que estavam acostumadas a narrativas, se alfabetizarão com mais facilidade que as outras, dado o desenvolvimento metalingüístico mais desenvolvido. Como já dissemos, o desenvolvimento da competência narrativa prepara para a lecto-escritura. Apreendida a leitura, o desenvolvimento do hábito de ler também desenvolve a narrativa. As duas

afirmações são verdadeiras. A primeira vale para os pré-alfabetizados, a segunda, para os adultos semi-alfabetizados.

As crianças pré-alfabetizadas (grupo A), adultos não alfabetizados (grupo D) e a metade dos adultos semi-alfabetizados (grupo C) não puderam concluir os nove testes de triagem. Saber ler era pré-requisito para os testes 5 (cinco), 6 (seis), 7 (sete), 8 (oito) e 9 (nove).

Dos semi-alfabetizados, como dissemos, a metade não conseguiu terminar a seqüência de nove testes. Os sujeitos não foram além dos testes de correspondência e os executaram já com alguma dificuldade, apresentando muitos desvios nas respostas. Três semi-alfabetizados se diferenciaram dos outros. Conseguiram chegar até o final. Então, por que os mantivemos no grupo C, já que "sabem" ler?

Analisaremos cada caso separadamente: A.S., por exemplo, executou até com relativa facilidade a triagem, mas demorou-se na compreensão do texto, que não executou com proficiência. Não rendeu no reconto (teste 4) e na invenção da estória a partir de uma seqüência de gravuras. Não consegue narrar uma experiência ausente no espaço e no tempo, aponta para a figura, não faz uso da linguagem verbal para narrar uma estória. Não é possível considerarmos proficiente em leitura e escrita um indivíduo que executou os testes três (3) e 4 (quatro) desta maneira:

"O menino deu à menina uma maçã, né que tem a maçã no causo, né, né...no causo tem que ser ela o total? Pegando toda essa...?E essa aqui, significa? o que significa essa aqui, o menino? Né, no causo...a menina deu à menina uma maçã e ela repartiu um pedacinho a cada amiguinhos que são os dois, entendeu? " (teste 3).

"O que eu lembro? Eu me lembro assim que o macaco atirava caroço e... ele passava pra passar assim subia nas costa do sapo, né? Eu não me lembro muita coisa. Não dá pra se lembrar muito assim das coisas assim. Das coisas assim, remediado, assim a gente pega a estória." (teste 4)

A.M. foi outro caso semelhante. Sua leitura do texto (teste 9) foi muito truncada. Não tem fluência, houve dificuldades em ler palavras com mais de duas sílabas, não obedece à pontuação. Apesar disso conseguiu quatro acertos entre as seis opções corretas no teste de compreensão de leitura. Seu desempenho nos testes de correspondência (7 e 8) não é compatível com o de um proficiente. No teste quatro, em que se pede que recontе uma estória depois de ouvi-la, conseguiu dar só uma resposta correta e fez quatro inversões.

R.F. saiu-se acima da média do grupo C. Entretanto, falhou no teste 4 (quatro), reconto da estória. Havia uma ilusão de que o não alfabetizado e até o semi-alfabetizado tivessem uma memória superior à do proficiente, tendo em vista que ele só pode se socorrer da memória e isto faria com que a desenvolvesse. Viu-se que ocorre exatamente o contrário. Os informantes do grupo C e D, sem falar nos pré-alfabetizados, esqueciam de pontos importantes das narrativas que tinham acabado de ouvir. O exemplo anterior que transcrevemos bem demonstra este fato. A informante R.F. sequer lembrava do personagem da estória:

"O que eu lembro? É que um... tinha um macaco que vivia numa ilha e que tinha também um... tinha outro bichinho me esqueci o nome....." (teste 4).

Além disso mostrou dificuldade em ler os encontros consonantais e não conseguiu construir e produzir três frases que reproduzissem três gravuras, no teste de produção oral.

Este fato de semi-alfabetizados e não alfabetizados não conseguirem recontar uma estória recém lida para eles, cujo conteúdo ficcional se assemelhava a uma fábula, nos perturbou bastante. Sabemos que os dados sempre desafiam. Embora este não seja o nosso objetivo específico neste trabalho, procuraremos justificar esta ocorrência através de alguns argumentos.

Se, por um lado, tomamos o cuidado de ler a estória (teste 4-triagem) para todos os sujeitos homogeneizando ao máximo o estímulo, por outro lado, talvez tenhamos incorrido em um erro. A nossa cautela de dar a narrativa lida para que não houvesse variações causou, nesta situação de teste, dificuldades para os sujeitos dos grupos C e D. Não podemos afirmar que semi-alfabetizados e não alfabetizados não tenham capacidade para o relato. O que realmente aconteceu foi que a estória lida, apesar de ter sido dada oralmente, estava estruturada segundo a língua escrita. Aqueles sujeitos que não tinham estes esquemas da língua escrita desenvolvidos, não tiveram, por conseguinte, condições de reproduzir tal como ouviram. Por uma questão de inibição e auto-crítica, desistiram da tarefa. Só pelo fato de verem a pesquisadora lendo a estória, os semi-alfabetizados e não alfabetizados possivelmente tenham se sentido psicologicamente incapazes de entrar num mundo interdito para eles e optaram por "esquecer" a estória.

Um argumento complementar ao primeiro é o de que, verificando com cuidado, a narrativa, percebemos a sua complexidade. Os eventos não se sucedem linearmente e marcadores lingüísticos mais complexos podem ter tornado o relato mais difícil.

Tudo leva a crer que a narrativa oral tenha marcadores diferentes da narrativa escrita. Esta é uma hipótese que, para ser comprovada, precisaria de um estudo sistemático e contrastivo. É certo que a narrativa escrita pode ter mais complexidade pela sua permanência, o que livra os leitores do trabalho de memória, que tem muitos limites. Também propicia o processamento de estruturas mais complexas como: períodos longos, orações encaixadas e partidas, maior número de personagens, maior número de episódios e, dentro destes, maior número de eventos. É possível, e precisaria, como já afirmamos, ser demonstrado num trabalho de pesquisa específico que o esquema narrativo sirva de âncora para a memória oral. Este esquema narrativo oral entre semi-alfabetizados e não alfabetizados encadeia eventos numa estrutura preponderantemente coordenativa, como mostra o exemplo:

" um macaco tava subindo numa árvore e aí atirava coco na... na... cabeça do sapo. E daí deu a enchente e ele não sabia como sair da árvore. Ele teve que subir na garupa do sapo prá tirar ele dali da árvore daí ele não quis atirar mais coco na... "
(J.B. grupo C - teste 4, triagem)

Ancorar estruturas complexas seria o grande problema para aqueles que não têm o hábito da leitura e, portanto, não têm desenvolvidos esquemas narrativos próprios da língua escrita. Todos os indivíduos têm a competência para desenvolver esquemas narrativos, mas para que isto ocorra, dependem da exposição a contextos narrativos.

A escolaridade, mais que a alfabetização nela implícita, expõe o indivíduo a narrativas escritas de grande complexidade muitas vezes. Daí a diferença observada no relato (teste 4-triagem) entre os sujeitos do grupo B, comparativamente aos dos grupos C e D. Entre as crianças pré-alfabetizadas não há o problema da inibição e autocritica. Livres dos preconceitos, elas enriquecem as histórias (testes 3,4-triagem) com uma imaginação fértil que não se verificou entre os adultos. Os esquecimentos ocorridos no relato da história entre os sujeitos do grupo A se deveram aos limites de memória por questões maturacionais.

Importante salientarmos que certos tipos de esquemas para se desenvolverem precisam de exposição e funcionamento. O esquema narrativo é um deles. Os nossos dados provocaram esta reflexão sobre as diferenças entre esquemas narrativos orais e escritos, mas estes fatos merecem estudos detalhados e específicos. Segundo Athey (1983), observa-se uma tendência nas pessoas para a simplificação do material lido nestas situações de relato de uma história. De acordo com a autora, mais recentemente as pesquisas se voltam para estudar se as distorções ocorrem na entrada, quando o texto é lido (em que não há interferência de um possível esquecimento), ou no momento da saída. Afirma a autora que as distorções se dão quando as inferências estão sendo feitas. Necessário se faz abordar a natureza das inferências que atuam neste processo.

Os critérios para agrupar os semi-alfabetizados (grupo C) e separá-los dos proficientes (grupo B) foram, de início, o tempo de escolaridade e os resultados dos testes de triagem. Mas outro indicador se fez presente: o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico. Não basta reconhecer a palavra, saber decodificar, conhecer o alfabeto. Para segmentar a palavra em uma frase nós vemos que é importante o conhecimento metalingüístico que advém da aprendizagem da escrita e, no mínimo, de uma noção do que seja um pronome, um artigo, uma preposição, etc. Se não for assim, como segmentar o vocábulo morfológico?

A informante R.F. (grupo C), que se destacou nos testes de triagem, não se sobressaiu aos outros semi-alfabetizados no experimento. Ficou na média e suas respostas não discrepam do esperado para o seu grupo.

Outro ponto que vale lembrar é aquilo a que já nos referimos sobre os modelos de processamento do sinal acústico da fala. Não é suficiente só a informação que vem do sinal acústico, dada a possibilidade de se trabalhar com hipóteses provisórias. Recebido o "input", aquele que processa pode fazer uma segmentação provisória que depois será emparelhada, reformulada ou não, dependendo do contexto lingüístico textual ou dos conhecimentos internalizados. Neste particular, os proficientes levam vantagem. Na gradação do conhecimento metalingüístico, estes superam os semi-alfabetizados, não alfabetizados e pré-alfabetizados.

Para conseguir acessar esta população de semi-alfabetizados, fomos à procura das pessoas que nos cercam e que nos prestam serviços: empregadas domésticas (R.F, J.B., residentes em Palhoça na grande Florianópolis), porteiro e faxineira (A.S. e M.P.) de um edifício, localizado no bairro da Trindade, Florianópolis. Por último, A.F.e A.M., residentes na localidade de Santo Antônio de Lisboa, interior da ilha de Santa Catarina, em Florianópolis.

De um modo geral, os semi-alfabetizados só decodificaram a palavra. Reconheceram-na, inclusive lêem os logotomas. O padrão entoacional fica prejudicado

num texto corrido, já que as palavras são lidas uma a uma com dificuldade. Com isso, o relacionamento entre elas, a sintaxe se perdem. Percebemos a dificuldade que têm em recontar e interpretar um texto lido. Talvez até tenham problemas de, ao decodificar uma palavra, fazer o acesso ao léxico e alcançar-lhe o significado e assim sucessivamente num texto. Ou ainda, talvez seja possível que, ao ler uma palavra, não guardem o sentido processado para relacionar com o sentido da palavra seguinte até chegar ao sentido das frases, por isso fica difícil alcançar a macro-estrutura do texto.

A população adulta proficiente em leitura e escrita, que constitui o grupo B da nossa pesquisa, foi encontrada com muita facilidade. Através de uma colega do curso de pós-graduação que foi nosso braço direito nesta fase de triagem e coleta de dados, Marisa Fernandes, conseguimos acessar os 10 (dez) proficientes que fizeram os testes de seleção. Todos residiam em um mesmo edifício, onde moram preferencialmente estudantes universitários, no bairro da Trindade, em Florianópolis.

Não quiseram receber a remuneração, conforme já asseveramos, e executaram os testes com bastante facilidade e rapidez.

Um caso merece ser salientado. Trata-se do informante M.P. que executou muito bem a maioria dos testes de triagem. Seu desempenho decaiu nos testes de correspondência (7,8). Confunde os pares [p],[b]; [f],[v]; [s],[z] . Ele confidenciou que teve muitas dificuldades na escola, principalmente em língua portuguesa.

Apesar deste problema, resolvemos fazer o experimento com M.P. que, para nossa surpresa, executou-o da melhor forma. Seus dados, entretanto, não foram incluídos no grupo B, dos proficientes. Foram descartados. Fizemos o experimento por curiosidade e nossas conclusões podem servir para outras pesquisas. A deficiência na percepção dos traços demonstrada pelo sujeito não interfere na segmentação da cadeia da fala. Outras competências o auxiliam nesta tarefa, já que no português a diferença [± voz] não é pertinente para demarcar o vocábulo.

Fizemos 10 (dez) triagens e selecionamos as 6 (seis) primeiras, pela ordem que aconteceram, excluindo aquele caso a que acabamos de nos referir.

Todas as deficiências arroladas entre os pré-alfabetizados, semi-alfabetizados e não alfabetizados, principalmente no que tange às capacidades verbais orais, não ocorreram entre os proficientes, que se distinguiram dos outros grupos em vários aspectos na triagem. A variável nível de letramento é muito forte e foi, desde o início deste trabalho, tratada como tal (**vide** 2.4, p.44). As evidências empíricas comprovam nossas hipóteses iniciais.

O desempenho dos não alfabetizados nos testes de triagem se assemelha ao das crianças. Executaram também somente os testes 1 (um), 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro), revelando problemas na invenção da estória a partir de uma seqüência de gravuras e no relato da estória, testes 3 (três) e 4 (quatro), respectivamente. Apesar disso, ao contrário dos pré-alfabetizados, não tiveram dificuldades para entender o comando e fizeram o experimento sem problemas; apenas estranhavam as pseudo-palavras. Para acessar a população de não alfabetizados, nos dirigimos ao bairro Jardim Eldorado, município de Palhoça, vizinho a Florianópolis. Por intermédio de N.D., um dos informantes, fomos levados a alguns conhecidos seus e estes a parentes que poderiam se submeter aos testes, tendo em vista o pré-requisito não alfabetização. Alguns se negaram por inibição ou constrangimento, principalmente os homens, como já assinalamos (**vide** 3.2., p. 58). Nem todos aceitaram o pagamento estipulado. São pessoas de origem humilde, baixa renda, mas vivem com dignidade e até alguns com bastante conforto. Entre os 6 (seis) não alfabetizados da nossa pesquisa, 5 (cinco) não freqüentaram a escola. Apenas um, N.D., cursou até o segundo ano primário, mas não conseguiu ler uma palavra sequer.

A informante S.A. demonstrou uma capacidade metalingüística mais desenvolvida que os outros do mesmo grupo. Fez relativamente poucas reanálises no experimento; na triagem, foi a única a conseguir colocar as 4 (quatro) gravuras do teste 3 (três) na ordem correta e a desenvolver uma narrativa coerente no teste subsequente.

Confessou não saber reconhecer nem a primeira letra do seu nome, mas vinha se interessando em aprender com o filho que cursava a primeira série do 1º grau. Conseguiu ler poucas palavras do teste de emparelhamento, especialmente as dissílabas.

Embora todos os não alfabetizados sentissem vontade de aprender a ler, percebemos só neste caso anterior a iniciativa real para reverter a situação. Os outros se conformam com a condição de não alfabetizados.

O instrumento usado para a seleção da população prova que os indivíduos já atingiram uma competência lingüística para o uso, que nos dá o aval para a aplicação do experimento. A nível de recepção e produção, demonstraram a internalização do sistema. Lingüisticamente o sujeito está apto a passar pelo experimento que avaliou outras habilidades, não a competência para o uso.

3.3.2. Material para o experimento

Tendo em vista a teoria de Câmara Jr. (1976b) a respeito da pauta acentual para demarcar palavras na língua portuguesa, decidimos por testar empiricamente esta teoria com 24 (vinte e quatro) sujeitos divididos em 4 (quatro) grupos distintos.

Esta idéia, ou melhor, este desafio nasceu em discussões com Scliar-Cabral sobre a possibilidade de se dar uma contribuição às teorias sobre o reconhecimento da palavra na cadeia da fala, além de testar a teoria de Câmara Jr.(1976b) como afirma Scliar-Cabral (1991,52):

"Infelizmente, ainda não temos experimentos nesta linha no português, mas seria muito interessante testar a teoria de Câmara Jr. (1969,34-39) sobre a pauta acentual para delimitar a juntura entre palavras, do ponto de vista psicolingüístico".

À medida que se desenvolvia a idéia de se criarem frases a serem testadas num experimento com a pauta de acentos de acordo com a proposta do lingüista brasileiro, despertamos para outros pontos considerados na teoria como de ocorrência limitada, mas que, discordando de Câmara Jr., entendemos ser de muita importância na demarcação de palavras. Trata-se dos casos de juntura externa fechada representada pelo fenômeno do sândi. Consideramos, por hipótese, que o sândi pode anular a função demarcativa da pauta acentual.

material

Foram criados 30 (trinta) estímulos, divididos em 3 (três) blocos distintos.

Para testar quantos vocábulos fonológicos os sujeitos reconhecem, a nível consciente, em duas palavras com juntura aberta, construímos 10 (dez) enunciados que formam o Bloco I do experimento. Contém 10 (dez) frases curtas, 5 (cinco) delas criadas com palavras que têm significação na língua (1^a - 5^a), constituindo o primeiro sub-bloco e as 5 (cinco) últimas com pseudo-palavras (6^a - 10^a), segundo sub-bloco. A pauta de acentos se repete no primeiro e sexto estímulo, segundo e sétimo, terceiro e oitavo, quarto e nono e quinto e décimo, a fim de verificar se os limites da palavra assinalados pelos sujeitos dependem mais da pauta e menos da existência ou não no léxico das palavras que constituem o estímulo.

Estas são as frases do **Bloco I** com as pautas correspondentes colocadas abaixo das vogais de cada sílaba. Estão escritas ortograficamente e em transcrição fonética (tomando por base a pronúncia da autora).

1° sub-bloco

1. Rosa dormiu

2° sub-bloco

6. Colaio mati

['xɔzɛdux'miw]

3 0 1 3

2. Ouviu barulho

[ow'viwba'ruʎu]

1 2 1 3 0

3. Escuta muito

[iʃ'kutɛ'mũjtu]

1 2 0 3 0

4. Deu pânico

['dew'pãniku]

2 3 1 0

5. Rosa dormiu

['xɔzɛdux'miw]

3 0 1 3

[ko'lajuma'tʂi]

1 3 0 1 3

7. Papiu cholaga

[pa'piwʃo'lagɛ]

1 2 1 3 0

8. Petila govi

[pe'tʂilɛ'gɔvi]

1 2 0 3 0

9. Guê shibota

['ge'ʃibotɛ]

2 3 1 0

10. Colaio mati

[ko'lajuma'tʂi]

1 3 0 1 3

Note-se que:

A - Somente algumas possibilidades de pauta são testadas e na junção externa verificam-se respectivamente: 0/1, 2/1, 0/3, 2/3, 0/1 (o traço oblíquo indica o limite entre palavras).

B - Nos itens 5 e 10 há a repetição de 1 e 6 , respectivamente. Acharmos por bem fazer isto para verificar se há recorrência nas respostas.

C - As frases de 1 a 5 são construídas segundo a teoria de Câmara Jr. (1976b), isto é: o sintagma verbal e o nominal cada um separadamente constitui um grupo de força independente. Portanto o número 2 na pauta só ocorre quando há dois vocábulos fonológicos no mesmo grupo de força.

D - Para testar empiricamente a junção, o limite entre palavras que, afinal, é o que mais nos interessa, procuramos simplificar ao máximo o processamento. Excluimos

artigos, evitamos frases longas. Lançamos mão de palavras comuns, de fácil entendimento, visto que os mesmos estímulos foram levados tanto a crianças como a adultos. Isto foi observado para todo o experimento e não só para o bloco I.

E - Preocupação constante foi evitar somente o uso de palavras paroxítonas, que são maioria no português. Achamos que a repetição constante de duas paroxítonas poderia criar um ritmo tal que viesaria o experimento. O informante poderia se ater mais ao ritmo e este funcionar como sinal demarcativo mais do que a pauta.

F - Em "deu pânico", estímulo 4 e no seu correspondente, estímulo 9, procuramos contrastar um monossílabo com um trissílabo, para evitar a repetição constante de um mesmo padrão vocabular. Para a conservação das forças 3 e 3 e sua redistribuição em 2 e 3, não bastam apenas as pistas de intensidade, uma vez que, no primeiro caso, se trata de um sintagma nominal e de um sintagma verbal e, no segundo, apenas de um sintagma verbal. Portanto, para o processamento concorrem além da pista de intensidade (e duração que com ela atua), pistas morfossintáticas. Procuramos testar a segunda hipótese de nosso trabalho, contrastando, nas pseudo-palavras, cadeias que contivessem morfemas verbais (estímulos 6, 7, 8 e 10) com um que não os tivesse (est. 9) (os resultados confirmam nossa hipótese, mas reconhecemos que em futuras pesquisas o contraste deverá ser melhor balanceado).

Em todos os blocos procuramos tomar cuidado na construção dos estímulos para, na medida do possível, se evitarem vieses. Estes dizem respeito ao ritmo, analogias, especialmente entre as pseudo-palavras, padrão silábico. A pauta é o que mais interessa e tentamos concentrar nela a pista importante na qual os sujeitos deveriam se apoiar para procederem a segmentação consciente das frases em vocábulos, no bloco I.

Em relação ao **Bloco II** de estímulos,construímos também 10 frases. Foram divididas, da mesma forma que o bloco anterior, em duas partes. A primeira com 5 estímulos formados com palavras do léxico, e a segunda parte com outros 5 com pseudo-palavras. São eles:

1° sub-bloco

1. Paulo lhe mentiu

['pawluʎimčⁿ'tʂiw]

3 0 1 1 3

2. Vendem-se óculos

['vēdējsi'okuluʃ]

2 0 0 3 0 0

3. José te falou

[ʒo'zetʂifa'low]

1 3 1 1 3

4. Come-se mel

['komisi'mew]

2 0 0 3

5. Paulo lhe mentiu

['pawluʎimčⁿ'tʂiw]

3 0 1 1 3

2° sub-bloco

6. Dofe lhe samiu

['dɔfiʎisa'miw]

3 0 1 1 3

7. Dundi-se bádala

['dũdisi'badalɐ]

2 0 0 3 0 0

8. Palé te balim

[pa'letʂiba'li]

1 3 1 1 3

9. Leta-se peu

['letəsi'pew]

2 0 0 3

10. Dofe lhe samiu

['dɔfiʎisa'miw]

3 0 1 1 3

Neste bloco a ênfase está no problema da demarcação com os clíticos.

A intenção é testar a teoria de Mattoso Câmara Jr. (1976b,37) no que tange à falta de coincidência entre o vocábulo fonológico e o morfológico devido à presença de partículas átonas, que não são vocábulos fonológicos por si só. Diz

o autor que elas "criam um único vocábulo fonológico com a forma livre que se lhes segue ou as precede". Na pauta acentual os clíticos estão marcados por 1 ou 0.

Não houve nenhuma razão especial ao optarmos por **lhe**, **se**, **te**, entre tantos outros pronomes oblíquos átonos. Estes têm, na nossa língua, uma posição opcional, mas há preferência pela próclise. Há, entretanto, dois casos de ênclise, estímulos 2 e 4.

O ponto crucial das respostas dos informantes, é determinar se o efeito do letramento interfere no processo de segmentação, pois além de comprovar a deferência entre vocábulo fonológico e morfológico espera-se que os adultos proficientes conheçam os pronomes oblíquos como vocábulos morfológicos e os separem dos outros constituintes, considerando-os, pois, vocábulos independentes. O contrário devem fazer as crianças pré-alfabetizadas e adultos semi-alfabetizados e não alfabetizados. Como não têm conhecimento metalingüístico desenvolvido que lhes permita identificar vocábulos morfológicos, consideram, por hipótese, os clíticos com as palavras antecedentes ou seguintes como uma única palavra fonológica. Na verdade, cada estímulo foi construído com 3 (três) vocábulos morfológicos, mas 2 (dois) fonológicos.

O uso de frases feitas só com logatomas em todos os blocos de estímulos foi a forma encontrada para não acontecer emparelhamento lexical. Neste sub-bloco foram dadas também pistas morfossintáticas nos est. 6,7, 9 e, obviamente, 10, uma vez que, de outro modo o clítico não poderia ser identificado mesmo pelo grupo dos proficientes, embora, repetimos, os radicais não constassem do léxico mental. Novamente foi dado um est. 8 sem pistas morfossintáticas. Observamos, entretanto, que, entre os informantes sem escolaridade, de modo geral, a idéia é a de que a cadeia da fala tem como função informar. Não conseguem aceitar processar uma coisa que não tenha carga informativa. Por isso não conseguem bloquear a compulsão natural e fazem a busca lexical (cf. Nepomuceno, 1990, 97-98). Daí as reanálises com acesso lexical.

Câmara Jr. (1976b,34-35) foi um precursor de idéias depois confirmadas pela pragmática e análise do discurso. Em Paulo lhe mentiu (estímulos 1 e 5), há dois grupos de força que, pela teoria, estão delimitados pela ocorrência de uma pausa. Com o que se conhece hoje de pragmática e de processamento psicolingüístico, sabe-se que o sujeito da oração contém a informação velha (o tópico) e o predicado a informação nova (o comentário). Isso faz com que as pessoas marquem pausa entre as duas unidades

sintáticas, pois a informação nova requer mais tempo de planejamento, o que coincide com as idéias precursoras de Câmara Jr. (1976b,34-35).

Em vendem-se óculos (estímulo 2), no entanto, óculos é sujeito. A pausa entre sujeito e predicado no caso da passiva pronominal fica difícil de ocorrer. De acordo com o conhecimento para o uso que o falante tem, sua intuição diz que o sujeito precede o predicado. É raro se pensar que óculos é sujeito nesta frase. Na passiva há esta diferença: o sujeito que costuma ser agente passa a ser paciente. É possível que as pessoas entendam óculos como objeto. Poderíamos assim considerar vendem-se óculos como um único grupo de força, até porque o aspecto semântico pode ter muita saliência se considerarmos expressões como vendem-se casas, aluga-se casa, vendem-se óculos como *frozen phrases* (expressões congeladas, estereótipos). Câmara Jr. não se refere a este fato que seria uma contribuição nossa à teoria. Em vendem-se óculos, considerado como um grupo de força único, qual das sílabas tônicas receberia a marca 2 e qual receberia a de número 3 da pauta acentual? Por uma questão de coerência, o paciente teria a força maior. Portanto confirmamos a pauta de ['vêdẽjsi'okuluf] (200300)

O **Bloco III** também tem 10 estímulos, 5 com palavras existentes na língua e 5 com pseudo-palavras. A variável a ser testada especificamente é a presença da juntura externa fechada entre as duas palavras de cada frase.

Nossa intenção é testar se o sândi anula ou não a função demarcativa da pauta de acentos. Os estímulos do bloco III são os seguintes:

1° sub-bloco

1. Homens atiram

['omẽjza'tsírõw]

3 0 1 3 0

2. Calor aumenta

[ka'loraw'mẽⁿtə]

2° sub-bloco

6. Fidas amita

['fideza'mitə]

3 0 1 3 0

7. Fatar amogo

[fa'tara'mogu]

1 3 1 3 0	1 3 1 3 0
3. Dar aumento	8. Sar elenda
['daraw'mě ⁿ tu]	['sare'lědɛ]
2 1 3 0	2 1 3 0
4. Passa aquele	9. Bila enzenada
['pasɐ'keli]	['bilěze'nadɛ]
2 0 3 0	2 0 1 3 0
5. Homens atiram	10. Fidas amita
['omějza'tsirõw]	['fidɛza'mitɛ]
3 0 1 3 0	3 0 1 3 0

Este terceiro grupo de estímulos é o que põe em maior evidência a fragilidade de uma teoria que faça repousar na pauta acentual apenas os indicadores para a delimitação do vocábulo fonológico. Com efeito, no caso da juntura externa fechada se estabelece um conflito entre o final/início dos vocábulos contíguos. Este conflito se torna particularmente agudo no caso da crase: poder-se-ia questionar o primeiro 0 (zero) da pauta ['pasɐ'keli] (2030).

Há um grupo de força com dois vocábulos fonológicos. A rigor, pela teoria, antes do 3 (três) deveria aparecer 1 (um) indicando a sílaba pré-tônica. Mas isso não ocorre. Como o próprio Câmara Jr. (1953,64) afirma, baseado na concepção de Antenor Nascentes (XLVIII-64/5 apud *ibid.*), no caso da crase há uma fusão numa vogal longa que começa com atonicidade máxima (já que é sílaba final) e acaba com atonicidade média (pré-tônica). (Salientamos que esta é uma situação ideal). Como o 0 (zero) tem posição privativa de final de vocábulo, achamos por bem mantê-lo. Para Câmara Jr. durante a emissão longa da crase os dois vocábulos se delimitam. No estímulo 9 (nove) há uma pequena diferença no padrão em relação ao estímulo 4 (quatro), mas que não interfere no que está em jogo: se o sujeito restaura as vogais com a presença do sândi nas

pseudo-palavras ou se a juntura fechada é um complicador que mascara a fronteira. Está em teste se quando ocorre encontro de vogais em sílaba átona não há pista acústica dada pela pauta acentual que seja suficiente para delimitar as fronteiras. Esta é a nossa hipótese; mesmo que tenhamos dado pistas morfossintáticas, no caso de o item lexical não constar da memória lexical, o sujeito dificilmente superará a ambigüidade do sândi: tenderá a evitar a sílaba travada no final de palavra.

Cumpre esclarecer que as análises efetuadas no LINSE, Laboratório de Instrumentação Eletrônica, cf. anexos, demonstram que, além da intensidade, outros parâmetros não aprofundados pela teoria da pauta acentual de Câmara Jr. (1976b) deveriam ser levados em conta, tais como a duração. Futuras pesquisas, no mesmo caminho aberto pela presente, deverão controlar outras variáveis que demonstrem o contraste temporal, na língua portuguesa entre as sílabas finais e iniciais, contribuindo para delimitar as fronteiras entre as palavras.

Procedimentos

Na situação de teste, o informante ficou diante da pesquisadora e de uma auxiliar que fez as transcrições fonéticas das respostas, simultaneamente ao proferimento destas, de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional, IPA, (anexo 3). Os estímulos, gravados em fita K7, foram os mesmos para todos os sujeitos.

Após esta etapa de coleta de dados, fizemos a tabulação, baseadas nas transcrições fonéticas e nas fitas gravadas naquela ocasião. Estas encontram-se `a disposição, como documento e como acervo, para qualquer pessoa interessada.

Vale lembrar que testes de seleção e triagem dos sujeitos já se tinham realizado previamente.

A título de treino a pesquisadora perguntava então:

1. *Tu sabes o que é uma palavra?*

Todos, sem exceção, tinham a intuição clara do que era e imediatamente lançávamos a segunda pergunta:

2. *Podes dar alguns exemplos ?*

As pessoas, então, normalmente passavam a nomear os objetos que se achavam ao redor dando assim os exemplos pedidos. Lançávamos a questão seguinte:

3. *Eu vou te dizer umas frases e tu tens que dizer quais são as palavras destas frases: Maria cantava . Quantas palavras há?*

Dada a resposta, perguntávamos: *Qual é a primeira palavra ? E qual é a segunda palavra ?* Depois dávamos outra frase: nuvens brancas. Procedia-se da mesma forma. Achamos conveniente dar um exemplo no plural a fim de excluir a possibilidade de o informante considerar nuvens, por exemplo, mais de uma palavra pelo fato de não estar no singular. Quando o sujeito dizia, por exemplo: "tem duas palavras", perguntava-se imediatamente: *Qual é a primeira ? Qual é a segunda ?* Observava-se onde ele tinha feito o corte.

Entre as crianças esta fase da situação experimental foi muito árdua. Tivemos que lançar mão de inúmeros exemplos até obtermos a certeza de que o informante tinha entendido bem o comando. Isto provocou um certo cansaço entre os pré-alfabetizados e tornou o teste mais longo do que se esperava (em torno de 40 a 45 minutos). Devido a este viés, resolvemos apresentar os blocos de estímulos em ordem diferente para cada pré-alfabetizado a fim de que as respostas do último bloco (III) não ficassem prejudicadas. Depois partíamos para a quarta questão:

4. Agora já vi que tu sabes, façamos de conta que estamos noutra planeta onde se fala uma língua completamente diferente da nossa. Vou te dar duas frases e gostaria que tu me dissesses quais são as palavras destas frases: belaco toga , tila chito. O procedimento era igual. Procuramos com isso treinar os sujeitos para as pseudo-palavras com as quais teriam que se defrontar no experimento. Por último, lançávamos o sujeito para o teste propriamente dito:

5. Agora tu vais fazer a mesma coisa, só que tu vais escutar as frases do gravador.

Iniciávamos, então, o teste.

4. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

A nossa pesquisa tem como problema, já discutido, como o sujeito decidirá onde começa uma palavra e outra termina, em situação experimental, partindo-se do princípio de que a cadeia da fala é um contínuo.

Deste problema derivamos as três hipóteses da pesquisa, igualmente justificadas e discutidas:

1. Na língua portuguesa, o fator predominante na determinação da palavra é a pauta acentual. Esta hipótese baseia-se na teoria de Câmara Jr. (1976b).

2. A pauta acentual não é suficiente para a delimitação do vocábulo. Baseia-se em teorias sobre processamento da fala e dados levantados na pesquisa piloto.

3- O efeito reversivo do letramento interfere no processo de segmentação das palavras. Baseia-se na possibilidade de a língua escrita possibilitar novas representações para o falante (o léxico mental ortográfico).

A análise estatística dos dados em nenhum momento perdeu de vista as três hipóteses do trabalho e se ateve em procurar confirmar ou desconfirmá-las.

Partimos do levantamento do número de S2, NS e R (segmentação em duas palavras, não segmentação do estímulo e reanálises, respectivamente), no bloco I (1º e 2º sub-blocos) para todos os grupos de sujeitos.

Para o bloco II (1º e 2º sub-blocos), o levantamento numérico foi feito tendo por base: S2, S3, NS, NSApcl, S2Apcl e R (segmentação em duas palavras, segmentação em três palavras, não segmentação, não segmentação com apagamento do clítico, segmentação em duas palavras com apagamento do clítico e reanálises, respectivamente). Todos os grupos de sujeitos foram atingidos.

Para o bloco III levantamos o número de ocorrências de S2, NS, S2sil e R (segmentação em duas palavras, não segmentação, segmentação em duas palavras com reanálise silábica e reanálises, respectivamente), também no 1º e 2º sub-blocos para todos os grupos de sujeitos.

A análise estatística se baseou nestes números levantados (anexos 5.1.- tabela 01) e deu o respaldo necessário às considerações deste capítulo.

Para a abordagem multi-categórica, adotou-se a técnica da participação da variância. (anexo 5.2.- tabela 02). Os valores distintos a que se chegou remeteram à análise de cada sub-bloco, o que mostra a variância expressa nas características de dependência dos diversos grupos, com o respectivo redutor. (anexos 5.3.- tabela 03).

O valor da variância das variáveis foi explicado pela manipulação verbal de frases comuns a todos os grupos e distintas quanto aos blocos, o que caracterizou as "medidas de obediência". As obediências foram classificadas, segundo a sua complexidade:

a) o menos complexo foi, para todos os grupos, onde a média de desvio-padrão das medidas se situou em 23,07 e a segmentação se deu segundo a pauta de acentos. Entretanto, o segundo sub-bloco apresentou uma complexidade maior do que o primeiro.

b) O bloco de complexidade intermediária foi, para os grupos, o bloco II, onde a média do desvio padrão das médias $XS_x = 30,21$ e a segmentação se deu com a interferência dos clíticos. O segundo sub-bloco apresentou uma complexidade maior do que o primeiro.

c) A maior complexidade foi, para todos os grupos, o bloco III, onde foi constatada a média do desvio- padrão das médias $XS_x = 42,67$. No processo de segmentação da palavra houve a interferência do sândi.

Significância: para completar o estudo e a simulação multi-categórica, dentro da técnica da partição da variância, foi necessário estabelecer as provas de significância correspondentes, que se efetivou mediante "hipótese nula", com a qual se conheceu e se submeteu à prova de suposição de que as medidas e os tratamentos são iguais às combinações dos blocos I, II, III e na idêntica divisão em dois sub-blocos e nos quatro grupos A,B,C e D. Isto permitiu verificar a negação dos estimadores obtidos pela variância, utilizando os desvios entre tratamentos: o primeiro baseado na primeira hipótese do trabalho, o segundo na segunda hipótese e o terceiro na terceira hipótese,

respectivamente. Como o quociente entre estes estimadores não diferiu significativamente da unidade, a primeira estimativa pode ser também atribuída à aleatoriedade e a hipótese nula se considerou comprovada. Neste caso, esta foi considerada rejeitada e identificou a existência de diferença significativa entre as medidas, categorias e os tratamentos entre blocos e sub-blocos.

Para realizar a prova de significância na presente dissertação, foi usada a função F de Snedecor, pois esta possibilitou determinar, utilizando os quadros, os seguintes quocientes: a) Entre os blocos : $F_{V_1, V_2} = L^{22} = \frac{u^2}{u^2}$ com graus de liberdade: $V_1 = R - 1$; $V_2 = nR - R$.

b) Entre os grupos : $F_{V_1, V_2} = L^{22} = \frac{u^2}{u^2}$ com graus de liberdade: $V_1 = R - 1$; $V_2 = (R - 1)(n - 1)$

c) Entre categorias e os sub-blocos: $F_{V_1, V_2} = L^{22} = \frac{u^2}{u^{IV}}$ com graus de liberdade: $V_1 = n - 1$; $V_2 = (n - 1)(n - 2)$

Em todos os três casos foi fixado previamente um nível de significância p . As tabelas da função F nos deram um valor F_p , correspondente ao nível de significância fixado, expresso por $P(F > F_p) > p$. Se verificado que o valor calculado F foi maior que F_p , decidimos que a diferença é significativa para o nível p , ou, em outras palavras, que a probabilidade p não é passível de um atributo da discrepância aleatória. Se o resultado F foi menor ou igual a F_p , foi considerado a hipótese nula satisfeita e, com o nível de significância p , a diferença entre as estimativas não é significativa. No que se refere ao nível de significância p , usou-se como valor modal desta, 5%, numa amplitude mais ou menos de igual valor.

Técnicas: O método usado na presente dissertação de mestrado foi o hipotético-dedutivo experimental, que propôs três hipóteses, com quatro variações grupais e " n " categorias. Baseado nos resultados obtidos, concluiu-se que, testadas experimentalmente,

foram aceitas ou rejeitadas as hipóteses. Por esta razão a técnica usada foi a não paramétrica. O método partiu da verificação de grupos singulares e de sub-grupos específicos e categorias múltiplas. As diferenças obtidas entre os grupos foi significativa, isto é, as diferenças foram devidas às comprovações das diversas teorias-possibilidades. Assim, as técnicas usadas são de estatística não paramétrica aplicada, ou de livre distribuição, porquanto foram obtidas por métodos que permitiram: prescindir da normalidade da população e de seus respectivos parâmetros; serem eles aplicados à amostras obtidas de populações diferentes; as medidas no teste foram do tipo simples em escala nominal; as amostras, que foram realmente pequenas e, por fim, permitiram a operação de cálculos estatísticos possíveis pela utilização de simuladores residentes em aplicativos computacionais modernos.

Os procedimentos permitiram observar as técnicas não paramétricas, porquanto: as hipóteses foram claramente definidas; foram aplicadas técnicas nas amostras correspondentes para obter os resultados analisados; proposta a hipótese nula; simulado o nível de significância mediano para a análise.

Para a verificação do efeito reversivo do letramento, tomou-se a influência na variabilidade de uma variável dependente - nível de letramento, e outra independente - pauta acentual. Depois foi invertida esta situação e a primeira variável passou a ser considerada independente e a pauta acentual dependente.

Outro enunciado foi possível, na manifestação de autoridade como responsável por 14,70 % da variância de obediência, como:

univariado: crianças pré-alfabetizadas, multivariado: adultos proficientes, adultos semi-alfabetizados e adultos não alfabetizados.

Assim, só uma variável independente - nível de letramento e/ou pauta acentual - afetou e foi afetada pela univariabilidade ou multivariabilidade, das quatro variáveis independentes. Este fato remeteu a uma testagem multivariada: mais de uma variável independente influencia uma variável dependente. Desta constatação obteve-se o seguinte

resultado: variância, com redutor médio, devido ao grau de letramento: 4,71; variância devida unicamente à pauta acentual = 7,05. Com a variação entre os grupos e a variância dos sub-grupos, há uma relação de pontos :

32,7 para a pauta acentual e 67,3 para o nível de letramento.

Isto significa, mais enfaticamente, que o efeito do nível de letramento se verifica em 67,3 % de toda a abstração e realização verbal, enquanto a pauta acentual é responsável por 32,7 %.

Registre-se que outras variáveis ou classes exercem influência, o que leva a percorrer outras indagações, mesmo que não tangíveis ou manifestas. Optou-se em determinar a variância compartilhada intra-grupos para fixar relação do conjunto de pares ordenados e que possibilitasse calcular a direção e a magnitude das relações. A variação simultânea dos dois conjuntos - nível de letramento e pauta acentual - produziu correlação positiva e negativa, com magnitudes variando de 0,09 a 0,51, no caso positivo e de 0,31 a 0,74, no negativo, indicando amplitude maior para o primeiro. Estas magnitudes ficaram ilustradas com os valores: 0,54; 0,79; 0,62 e 0,41 para os grupos A, B, C e D, respectivamente. No delineamento fatorial, observou-se que os grupos, tomados como variáveis, no todo são dependentes dos critérios já mencionados, o que resultou numa variância total explicada de 0,30; 0,50; 0,40 e 0,20.

Para os diversos grupos, obedecida a mesma ordem, importa afirmar que:

Dos 32,7 para a pauta acentual, esta influencia:

- 54 % das crianças pré-alfabetizadas;
- 79 % dos adultos proficientes;
- 62 % dos adultos semi-alfabetizados;
- 41 % dos adultos não alfabetizados.

Pela negativa, o nível de letramento atinge, progressivamente, os grupos:

D com escala 35

A com escala 30

C com escala 25

B com escala 10

Esta constatação remete à discussão de que as crianças pré-alfabetizadas segmentam melhor a frase em vocábulos do que os adultos não alfabetizados em 5 pontos. Os adultos semi-alfabetizados superam as crianças pré-alfabetizadas em 5 pontos e os adultos proficientes pontificam, em superação, sobre os adultos semi-alfabetizados em 15 pontos.

Ressonância:

Pela análise, chega-se à ressonância, (anexos 5.4.)

Conclusão:

Partindo-se do princípio inquestionável de que a cadeia da fala é um contínuo, o falante, a nível consciente, segmenta a frase em palavras na língua portuguesa tendo em vista:

a) a pauta acentual = 32,7%.

b) a negação de que a pauta é predominante, agregado ao efeito reversivo do letramento = 67,3%.

5. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

A partir das respostas dos sujeitos, realizamos a formalização das mesmas para futuro levantamento estatístico e análises qualitativas. Estas formalizações foram criadas com categorias motivadas, para facilitar o acesso.

Convencionamos marcar por S as segmentações e por S1, S2, S3 e S4 aquelas que fossem feitas com um só item lexical, com dois itens, com três ou com quatro, respectivamente. Consignamos NS para as respostas dos sujeitos que optaram pela não segmentação do estímulo.

Nas formalizações, após as marcas NS ou S com as referidas especificidades, abrimos parênteses e dentro destes apareceram os numerais 1e/ou 2, nem sempre nesta ordem. O numeral 1 (um) indica a primeira palavra de que é constituída a frase proposta, e o numeral 2 (dois), a segunda, da seguinte forma: dado o estímulo, por exemplo, *rosa dormiu*, o numeral 1 (um) refere-se à palavra *rosa* e o numeral 2 (dois) à palavra *dormiu*. Se o sujeito, ao produzir a frase deu, por exemplo: [*dux'miw'xɔzɐ*], nós formalizamos da seguinte forma: NS (2∩1) . O símbolo entre os numerais indica união, entre as duas palavras, pois não foi feita a juntura externa esperada. É uma informação de certa forma redundante, pois já foi dada por NS.

Se o sujeito, por outro lado, produziu [*'xɔzɐ # dux'miw*], formalizamos: S2 (1#2), onde # indica a juntura. Ao dar somente, por exemplo:[*'xɔzɐ*], a formalização foi: S1(1).

Nos numerais 1 e 2 incluímos o 3 para as respostas do bloco II, já que neste havia três palavras morfológicas. Nestes mesmos numerais, que representam as palavras das frases propostas em cada estímulo, em sobrescrito marcamos as reanálises cometidas na produção daquelas palavras. Por exemplo: se o sujeito, para o estímulo *escuta muito*, deu: [*es'kujtɐ # 'mũjt{u}*], formalizamos a sua resposta, indicando as duas reanálises que fez de acordo com a sua variedade sociolingüística, desta forma: S2 (1^{rsc} # 2^{rsc})2P.

Realmente, nas respostas dos sujeitos observamos várias distorções, desvios, acomodações a sua variedade sociolingüística, ao padrão vocabular, silábico e rítmico, acesso lexical, deditongações, substituições morfossintáticas, apagamentos de segmentos, permuta de consoantes, permuta de padrões de intensidade, perseveração do estímulo anterior, sonorizações, os *slip of the tongue phenomena*, em que há permuta de segmentos.

Todas estas ocorrências que se verificaram nas respostas dos sujeitos foram denominadas Reanálises. Nas formalizações assinalamos os tipos de reanálises observadas, subcategorizando-as em: R^m , reanálise maciça, em que o sujeito determina, na sua produção, uma alteração drástica do estímulo e R^a , reanálise anômala, cuja alteração provocada é considerada mínima, como substituição ou apagamento de segmentos. Estas variações podem ter em vista:

1. a adaptação à variedade sociolingüística do informante (R^{sc} - reanálise de acordo com a variedade sociolingüística);
2. a busca lexical, principalmente entre as pseudo-palavras (R^{al} - reanálise com acesso lexical);
3. permuta de segmentos quando da ocorrência dos *slip of the tongue phenomena* (R^{st});
4. não reconhecimento da palavra no léxico (R^{nr});
5. permuta de um segmento, normalmente uma sílaba em favor de um item morfológico (R^{mo} - reanálise morfológica).

O número de ocorrências de reanálises se relaciona diretamente com o nível de domínio da escrita alfabética e o tipo do estímulo. Os proficientes reanalizam muito menos que os não alfabetizados nos primeiros sub-blocos: (9 (nove) vezes contra 60 (sessenta) em todos os blocos. Nos segundos sub-blocos, isto é, nos 15 (quinze) estímulos construídos com pseudo-palavras, estes números cresceram justamente pela

resistência que apresentaram os sujeitos em processar os logatomas (cf. Nepomuceno, 1990, 97-98). A função comunicativa da linguagem prevalece e, para mantê-la, os indivíduos não conseguem freiar a compulsão por enquadrar o logatoma numa palavra conhecida. Os proficientes (grupo B), que só reanalisaram 9 (nove) vezes nos primeiros sub-blocos, o fizeram 60 (sessenta) nos segundos. Foram 69 (sessenta e nove) reanálises em todo o experimento. O grupo A fez 59 (cinquenta e nove) nos primeiros sub-blocos e 114 (cento e quatorze) nos segundos sub-blocos, o grupo C fez 46 (quarenta e seis) nos primeiros sub-blocos e 124 (cento e vinte e quatro) nos segundos sub-blocos e o grupo D fez 66 (sessenta e seis) nos primeiros sub-blocos e 129 (cento e vinte e nove) nos segundos sub-blocos.

As crianças (grupo A) muitas vezes fazem o inverso os outros grupos que costumam transformar logatomas em palavras existentes no léxico. Realizam uma brincadeira, exercendo a função lúdica da linguagem própria do período da aquisição. C.S. (grupo A, bloco II, est. 3) disse ['gwara'mẽⁿtu] ao invés de ['daraw'mẽⁿtu]. A.A. (grupo A, bl. II, est. 2) deu ['emi'okulus] para ['vẽdẽjsi'okulus]. Ou ainda L.H. (grupo A, bl. II, est. 2) que disse: ['zini zi'okulus]. Neste caso produziu uma harmonia consonantal, vocálica e até silábica, além da repetição em seqüência das vogais anteriores e, depois, das posteriores. Pura brincadeira com a língua !

Os símbolos empregados nas formalizações estão na listas de símbolos e abreviaturas (p.VIII), seguidos dos significados correspondentes.

A respeito das formalizações, ainda temos a acrescentar que, após fechados os parênteses, aparece ainda outra informação que marcamos por 1P, 2P, 3P e 4P. Nossos informantes foram orientados para responder de quais palavras se constituía a frase proposta e também dizer quantas palavras haviam detectado naquela frase. Lançada a pergunta : "Quantas palavras ouviste nesta frase?", as respostas foram: uma palavra, duas

palavras, três palavras ou quatro palavras que formalizamos por 1P, 2P, 3P ou 4P, respectivamente. Englobamos nestas quatro categorias todas as possibilidades ocorridas.

Entre as crianças pré-alfabetizadas, grupo A, foi comum dizerem ter ouvido duas palavras no estímulo, mas, ao produzi-lo, optaram por NS. Para serem coerentes, ao darem, por exemplo, dez vezes S2 (segmentação da frase em duas palavras por dez vezes), deveriam ter dado dez vezes 2P, considerando duas palavras na frase.

Diante de tais explicações a respeito das respostas dos sujeitos e das formalizações das mesmas e com a intenção de tornar bem clara esta parte tão importante do nosso trabalho, daremos como exemplo três respostas dos nossos sujeitos, uma de cada bloco, com as respectivas formalizações e explicações necessárias a respeito.

1. [’dew # ’põniku] - S2 (1#2) 2P

É a resposta considerada esperada para o bloco I. O sujeito, neste caso, segmentou em dois itens o estímulo, produziu o primeiro item, [’dew], produziu o segundo item [’põniku], com juntura externa entre eles e considerou duas palavras no estímulo.

2. [’pawlu # λi # mẽⁿ’tʃiw] - S3 (1#2#3) 3P

Para o bloco II foi a resposta comum entre os sujeitos do grupo B que segmentaram a frase em três palavras, considerando o pronome oblíquo átono um vocábulo morfológico. Depois produziram o primeiro item [’pawlu], o segundo [λi] e o terceiro [mẽⁿ’tʃiw], nesta ordem. Por último, de modo coerente, consideraram três palavras no estímulo.

2.1. [’pawlu # λimẽⁿ’tʃiw] - S2 (1#2∩3) 2P.

Segmentação do estímulo em dois itens e produção do mesmo nesta ordem: [’pawlu] e [λimẽⁿ’tʃiw]. Por fim , duas palavras na frase.

3. [’omẽj # za’tʃirõw] - S2 (1^{ra}# 2sil) 2P

Significou que a segmentação foi feita em duas palavras. A primeira foi produzida com reanálise anômala dado o apagamento do traço de plural e a segunda palavra foi dada com reanálise silábica. Considerou duas palavras no estímulo. A marca "sil" foi a característica dos casos em que o sujeito não conseguiu desmanchar o sândi, demonstrando sua interferência na delimitação da palavra no bloco III.

Com o levantamento minucioso das formalizações das respostas de cada informante e destes reunidos em grupos (A,B,C,D), nos foi possível chegar a várias conclusões através da(s):

1. Análise por blocos.
2. Comparação dos grupos entre si.
3. Avaliação do grau de dificuldade dos estímulos.
4. Recorrência por um tipo de resposta.
5. Estratégias para proceder a segmentação que um sujeito em particular pudesse ter adotado.
6. Tendências próprias de um grupo em relação aos outros.

Tivemos sempre em vista as três hipóteses desta pesquisa:

- A primeira está baseada na teoria de Câmara Jr. (1976b) de que na língua portuguesa o fator predominante na determinação da palavra é a pauta acentual;

- A segunda refuta a primeira e a formulamos baseados em estudos da psicolinguística e nos dados colhidos por nós durante a pesquisa piloto em 1992. De acordo com esta hipótese, a pauta acentual não é suficiente para a delimitação do vocábulo em português.

- A terceira e última hipótese é complementar à anterior e diz respeito ao efeito reversivo do letramento na demarcação das palavras na cadeia da fala.

Com a análise dos dados colhidos entre os quatro grupos de sujeitos, conseguimos confirmar a segunda e terceira hipóteses e desconfirmar parcialmente a primeira.

Terminado o trabalho, sabemos que os não-alfabetizados não são contemplados pelo efeito reversivo do letramento, obviamente, mas se valem da pauta acentual e de outras informações tanto da cadeia da fala como dos outros conhecimentos lingüísticos internalizados. Os proficientes se utilizaram dos três conhecimentos. Advogando a causa do processamento interativo, temos a convicção de que os conhecimentos metalingüísticos adquiridos na escola interferiram no fatiamento consciente da cadeia da fala e provocaram diferenças importantes no desempenho dos sujeitos. Eles próprios nos deram a prova. É o caso de um informante proficiente que, ao ouvir o estímulo, aportava comentários próprios de quem fez introspecção. Tentava reconhecer as classes das palavras do estímulo, analisando-as morfológicamente. Este conhecimento, que os sujeitos dos outros grupos não tinham, contribuiu para a eficiência das respostas. Contrastivamente, podemos afirmar que tivemos a sorte de obter de um informante semi-alfabetizado (A.S.) um comentário importante. Durante quatro vezes, antes de proferir sua resposta, A.S. disse:

1- *Ela não faz nenhum ponto. Ela diz direto* [pe'tʃilɐ 'gɔvi];

2- *Se eu fosse escrever, escreveria inteiro, uma só.* (referindo-se ao estímulo 9,bloco I que não segmentou);

3- *Não tem ponto* (referindo-se ao estímulo 2,bloco II)

4- *Ela quase não demonstra ponto* (estímulo 8,bloco III que também não segmentou). Nestes quatro casos apontados em que A.S. optou pela não segmentação, ele mesmo revelou que a informação acústica, vinda *bottom up* era aquela na qual deveria se apoiar para executar sua tarefa. A palavra "ponto" está no lugar de "pausa". O silêncio entre uma palavra e outra que ele esperava não foi detectado. Quando A.S. diz: *se eu fosse escrever, escreveria inteiro, uma só* ou *não tem ponto*, observamos que ele sabia que uma palavra se separa da outra na escrita por espaço em branco, e que um ponto pode estar relacionado a uma pausa, o que provocaria a segmentação. São estratégias

válidas e compatíveis com o nível de letramento do informante, mas não se podem comparar com os conhecimentos internalizados dos proficientes que aportavam comentários como os de S.C. ao ouvir o estímulo [’pawluʎimẽⁿ’tʃiw] (bloco 2,est.5) :

Espera aí, (repetiu oralmente o estímulo) deixa eu analisar esta palavra: analisando quer dizer que Paulo mentiu para alguém.

Ela reconheceu a função do pronome oblíquo na frase e observou a sua presença como vocábulo independente, ao contrário de A.S. (grupoC) que não segmentou este estímulo porque, segundo ele, *não tinha ponto*.

No experimento testamos capacidades metalingüísticas, mas existe o conhecimento para o uso das unidades. O não-alfabetizado tem este conhecimento, o semi-alfabetizado também, assim como as crianças. O conhecimento para o uso do não-alfabetizado em contraste com o mesmo conhecimento de um proficiente é diferente, pela interferência do sistema escrito. Portanto, o conhecimento para o uso da língua pode evoluir, pelo seu contínuo funcionamento, a partir do momento da entrada no sistema escrito. O conhecimento metalingüístico é seguramente influenciado pela escrita, embora se inicie com a aquisição da linguagem.

Como os dados que levantamos, assim como os testes de triagem e outros temas da abordagem teórica que discutimos podem ser analisados por diferentes prismas, atendendo a visões próprias de cada pesquisador, achamos por bem retornar sempre às hipóteses iniciais para conduzir as discussões de forma eficiente e satisfatória, de acordo com os nossos propósitos.

A análise qualitativa foi feita por blocos, o que facilita a discussão das hipóteses.

5.1. BLOCO I

Os estímulos foram construídos sem sândi e sem clíticos e, por isso, tiveram a segmentação mais facilitada. Procuramos colocar à prova a pauta acentual de acordo com a primeira hipótese de nosso trabalho. A divisão em duas palavras fonológicas é a opção privilegiada, independente do grupo. Houve unanimidade nos grupos B e C no 1º sub-bloco, isto é, nos 5 (cinco) primeiros estímulos do bloco I.

Entre os 5 (cinco) estímulos construídos com pseudo-palavras (2º sub-bloco) há uma variação. Sem o apoio no léxico, o processo de segmentação se vê dificultado, apesar das pistas morfológicas nos est. 6, 7, 8 e 10. Cresceu a opção por NS (não segmentação) entre os grupos B,C,D. O grupo A já vinha observando esta tendência. No entanto, confirmando nossa expectativa, o estímulo 9 foi o responsável pelo crescimento do número de NS no bloco I, 2º sub-bloco. Das 24 (vinte e quatro) NS, 10 (dez) decorreram do estímulo 9 (nove). Além da ausência de pistas morfológicas, há, certamente, uma resistência aos monossílabos entre as pseudo-palavras acrescido do fato de vir seguido de um proparoxítono. Apenas um semi-alfabetizado (M.P.) manteve o monossílabo ['ge]. No grupo A, dos pré-alfabetizados, houve um caso com reanálise: ['be]. A tendência mais geral é reanalisar o estímulo no sentido de, ou não segmentá-lo, ou dar duas palavras, mudando o padrão de intensidade como a informante A.A. (grupo A) em [go'ʃi # go'ta] , que atribuiu na pauta acentual valor máximo à sílaba que tinha valor mínimo, acomodando ao padrão CV'CV. Com isso, mudou também de 0 (zero) para 3 (três) o grau de intensidade na última sílaba do segundo vocábulo. Contemplou a sílaba forte da pauta de acentos (3) dada no estímulo, puxando-a para a esquerda e depois procedeu a um paralelismo.

Os estímulos do bloco I foram construídos a fim de que os sujeitos se apoiassem principalmente através da distribuição dos acentos na pauta, para a segmentação consciente dos estímulos tal como previra Câmara Jr. (1976b), uma vez que não possuíam os itens lexicais em sua memória lexical, a despeito da facilitação das desinências (exceção feita, para contraste, ao estímulo 9).

Somente através da análise das respostas do Bloco I como um todo, já ficaram evidentes dois fatos importantes: se o indivíduo para segmentar uma frase curta do português, apóia-se somente na pauta acentual, por que ele discrepa entre duas frases com pautas idênticas? Por exemplo: os proficientes, grupo B) foram unânimes na segmentação de ['dew # 'põniku] (bloco I, est.4). Consideraram ['dew] como uma palavra e ['põniku] como a outra palavra da frase. Por que então não segmentaram ['ge 'jibotø] (bloco I, est. 9) da mesma forma, já que a pauta é a mesma (2 3 0 0) ? Trata-se, no caso, do estímulo sem pistas morfológicas. Nenhum informante daquele grupo procedeu assim. Somos levados a concluir que o ouvinte precisa de outras pistas (morfofossintáticas, lexicais e semânticas) que não só as da pauta acentual para proceder a segmentação conscientemente.

Outro fato importante é sobre a questão da não segmentação. Foram dados os estímulos, todos eles construídos com dois vocábulos fonológicos, portanto com a presença dos números 2 (dois) e 3 (três) na pauta de acentos, como prevê a teoria. No momento em que o informante não fez a juntura entre os dois vocábulos fonológicos, ele desconsiderou a pauta. O informante M.F. (grupo B, bloco I, est. 2) considerou [ow'viw ba'ruʎu] como tendo duas palavras independentes e procedeu a juntura no lugar previsto, respeitando a pauta 12130. No entanto, no estímulo 7 (sete) do mesmo bloco com pauta acentual idêntica, considerou [pa'piwʃo'lagø] como uma só palavra.

Observamos que este sujeito usa desta estratégia e entre os estímulos com pseudo-palavras optou por não segmentação várias vezes. Houve o caso inesperado da

não segmentação de ['pawluʎimẽⁿtiw] (bl.II, est.1). Diante da particularidade observada, podemos explicar pelo automatismo nas respostas, NS, em 4 dos 5 estímulos do bloco I, 2º sub-bloco. Daí talvez a compulsão que teve em proceder da mesma maneira no 1º estímulo do bloco seguinte, aquele a que nos referimos anteriormente, ['pawluʎimeⁿtiw].

Sendo este um caso especial, achamos por bem colher outros exemplos da preferência pela não segmentação, fato que desmancha a pauta de acentos, mesmo no 1º sub-bloco, constituído de palavras existentes no português. É o caso de N.D. (grupo D) que considerou ['dew'pẽniku] (bloco I, est. 4) como uma única palavra, ou no 2º sub-bloco em que A.S. (grupo C) deu [pe'tsilø'govi] (bloco I, est.8) sem segmentar em dois vocábulos fonológicos. Entretanto, tanto N.D. como A.S. reconheceram duas palavras nos estímulos 9 (nove) e 3 (três) do bloco I que tinham a mesma distribuição de acentos de seus pares 4 (quatro) e 8 (oito), respectivamente.

A não segmentação dos estímulos e a discrepância verificada entre estímulos com pautas idênticas pelo mesmo sujeito no bloco I são indícios de que a pauta de acentos talvez não seja suficiente na demarcação consciente dos limites entre palavras em frases curtas do português, mesmo que nestas não interfiram outras variáveis como os clíticos e o sândi. Este é um argumento contra a primeira hipótese da nossa pesquisa.

Vale comentar aqui a tendência específica dos pré-alfabetizados (grupo A) que privilegiaram a NS em muitas situações em todos os blocos de estímulos. As crianças, embora demonstrem preferência por dividir todos os estímulos em dois vocábulos fonológicos (S2), formaram o grupo que mais optou por NS. Não segmentar 57 vezes é um fato relevante se se comparar, por exemplo, com 15 dos não-alfabetizados (grupo D) ou 6 dos semi-alfabetizados. Constata-se um remanescente de processamento holístico e confirma os dados sobre as primeiras escritas da criança, a que já nos referimos em 3.3.1.,(p. 67-68).

Interessante salientarmos um procedimento que foi comum entre os pré-alfabetizados: o reconhecimento de duas palavras e a não segmentação do estímulo. De modo incoerente, todas as vezes que houve NS, os sujeitos do grupo A consideraram duas palavras no estímulo, exceto A.A. (bloco 3, est.1), resposta não confirmada no mesmo bloco com o estímulo 5, ambos com pautas idênticas. Baseados nestes dados concluímos que as crianças (grupoA) reconheceram duas palavras, mas não tiveram controle na produção. Ao ouvirem o estímulo, e até depois quando o reproduziram, admitiram terem ouvido duas palavras, mas quando foram solicitadas a proceder a segmentação, não conseguiram fazê-lo e optaram pela não segmentação (NS). Na produção com segmentação há a exigência de uma capacidade metalingüística para a qual não estão preparados. Portanto, observamos que a competência da recepção, inclusive a metalingüística é maior do que a da produção nesta questão da segmentação.

Em todo o experimento tivemos 720 (setecentos e vinte) respostas que os sujeitos da pesquisa nos deram ao segmentar uma frase, como foi pedido. Será praticamente impossível analisarmos qualitativamente todas estas respostas, mesmo porque houve, às vezes, vários tipos de reanálises numa mesma resposta e as diferentes segmentações que ocorreram iriam, numa progressão geométrica, aumentar muito aquele número inicial. Achamos por bem focar certos casos, analisando aspectos que consideramos de interesse para o nosso propósito neste trabalho e outros enriquecedores da pesquisa psicolingüística.

5.2. BLOCO II

Os estímulos do bloco II foram construídos com dois vocábulos fonológicos e um pronome oblíquo átono proclítico ou enclítico. Conforme foi ressaltado na

apresentação do metrial, foram dadas pistas morfossintáticas (desinências) nas pseudo-palavras, com exceção do est. 8, pois desejávamos colocar em cheque as hipóteses do nosso trabalho, especialmente aquelas que se referem à interferência de outros conhecimentos no processo de segmentação da cadeia da fala. A teoria de Câmara Jr. (1976b) considera que as partículas átonas com debilidade 1 ou 0 (zero) na pauta de acentos constituem unidade fonológica com o vocábulo que as precede ou sucede. Privilegia as informações acústicas que provavelmente emparelham com a pauta acentual que o falante tem internalizada. Câmara Jr. analisa a pauta como se ela por si só resolvesse a questão da juntura externa. Contudo, não é a única informação de que os ouvintes necessitam. Quando nosso informante considera dois vocábulos em um estímulo como os do bloco II, isto é, com dois vocábulos fonológicos e três morfológicos, há a confirmação da teoria de Câmara Jr. (1976b). Mas, por outro lado, quando os sujeitos proficientes do grupo B segmentam o estímulo em três vocábulos, considerando o clítico como um vocábulo independente, demonstram a interferência do conhecimento específico advindo do domínio do sistema escrito que é o letramento e de outros conhecimentos sobre a estrutura da língua. Assim, desconfirma-se a primeira hipótese e reforçam-se as outras.

Os estímulos foram construídos em dois sub-blocos, como todos os outros. No segundo sub-bloco, embutimos pronomes oblíquos átonos em pseudo-palavras. Há quatro casos de ênclise e seis de próclise em todo o bloco; fornecemos, por outro lado, pistas morfológicas, com exceção de um estímulo, conforme já examinado.

A palavra morfológica é desconhecida do grupo A e é de ocorrência limitada entre os grupos C e D. Levantamos 5 casos entre pré-alfabetizados no segundo sub-bloco. Os sujeitos A.M. e R.F. foram os que delimitaram 3 vocábulos nos estímulos 1,3 e 5. Recorreram na resposta, já que os estímulos 1 e 5 eram iguais.

Observamos que o pronome oblíquo átono lhe é mais facilmente reconhecido ao contrário de te e se. Os proficientes detectam o pronome te (est. 3), mas o se, não é percebido como vocábulo morfológico. Uma tentativa para explicar a preferência de lhe em detrimento do se, diz respeito à carga semântica nula deste último. O lhe e o te estão em lugar de um referente, de uma pessoa, apesar de que na situação de teste, do ponto de vista pragmático, o lhe de nada serve porque não tem antecedente. Esta frase foi construída dentro dos objetivos da pesquisa, e sua força comunicativa é muito questionável. Por outro lado, houve a substituição de lhe por ele, que é uma ocorrência comum em certas variedades sociolingüísticas:

N.D. (grupo D,bl.II,est. 6) - ['dɔfi # 'elisa'miw]

A.A. (grupoA, bl.II,est.6) - ['dɔsielefa'miw]

C.S. (grupoA,bl.II,est.6) - ['pawluelisa'miw]

Quanto à partícula átona se, a opção mais comum foi pela não segmentação da mesma. Os ouvintes adotaram um critério fonológico. Houve exceções, mas foram de ocorrência muito restrita: 4 (quatro) casos no grupo B, inf. M.A. É importante ressaltar que, na pauta acentual, a posição de ênclise vem marcada com intensidade 0 (zero) e a próclise, com intensidade 1 (um). Sabemos que os pronomes oblíquos átonos não têm posição fixa no português, mas também sabemos que há uma clara preferência pela próclise. Os outros clíticos na nossa língua têm a posição proclítica: o artigo se liga ao substantivo que lhe segue, a preposição, ao termo regido que vem depois dela. De acordo com este raciocínio, o pronome lhe, por razões de ordem sintática, toma preferencialmente a posição anterior ao verbo de que é complemento. É esta a ordem mais normal na língua portuguesa. Nossos sujeitos obedeceram esta tendência, como mostram os exemplos:

M.P. (gr.C, bl.II,est.1) - ['pawlu # lemẽⁿ'tʃiw]

A.P. (gr.C,bl.II,est. 3) - [ʒo'zɛ # tʃifa'lo]

S.A. (gr.D,bl.II,est.6) - ['dɔfi # lisa'miw]

L.H. (gr.A,bl.II,est.3) - [ʒo'zɛ # tʂifa'low]

As respostas do estímulo 8, bloco II também precisam ser comentadas, uma vez que não houve pistas morfológicas. Os sujeitos deram preferencialmente [ba'letʂi]. Não houve a segmentação do pronome oblíquo que, no estímulo dado, tem intensidade 1 (um) e está proclítico à pseudo palavra [ba'li]. Precisamos comentar alguns fatos ocorridos entre todos os grupos de sujeitos:

- não houve reconhecimento do clítico. Pela falta de carga semântica, prevalece o vocábulo fonológico que, neste caso, se assemelhou ao nome próprio Joseti, como no estímulo 3,bloco II. Nossos sujeitos deram: [ba'letʂi].

- houve freqüentemente a contaminação do traço de sonoridade. A sonorização de [p] foi comum provocando a alteração de [pa'letʂi] para [ba'letʂi].

- aconteceu também a reanálise de [ba'li] para [ba'liw]. Esta última é a forma do pretérito perfeito. Nós procuramos evitar as pistas morfêmicas quando construímos este estímulo, para contrastar com os demais. Por isso quisemos fugir da frase canônica que seria: substantivo + verbo. Mesmo assim, a estrutura morfossintática da língua prevalece. Muitos sujeitos procuraram enquadrar a frase neste sistema. Escutaram [pa'letʂiba'li] e deram [ba'letʂiba'liw].

Os clíticos foram um complicador, é inegável. Os proficientes (grupoB), principalmente, conseguiram perceber sua presença, mas não foi sempre. Entre os sujeitos dos outros grupos, a tendência mais marcante é, ou omitir o clítico, ou incorporá-lo a outra palavra. São pessoas que têm o conhecimento para o uso do pronome oblíquo, mas, metalingüisticamente, pensam que é uma só palavra porque prevalece o vocábulo fonológico, como sustenta Câmara Jr.(1976b,p.36).

O caso da supressão do clítico também deve ser comentado. Nas nossas formalizações apareceram como APCL (apagamento do clítico), como no exemplo: M.P.

(gr.C,bl.II,est.5) - ['pawlu # mēⁿ'tiw] que formalizamos: (1#3Apcl). Há duas razões para o sujeito não reter o clítico na memória: fato de não ter função anafórica na situação de teste, como já comentamos; 2- o fato de ter pouca saliência perceptual.

Entre as crianças observamos uma instabilidade no uso dos pronomes átonos, característico da aquisição da linguagem, onde não há firmeza em alguns usos. As regras para o uso de um ou outro pronome não estão bem definidas. Ocorre a troca de lhe por que, de lhe por te, etc. Em relação ao primeiro exemplo, a criança, além de fazer uma substituição paradigmática, em virtude da sua dificuldade com os clíticos, constrói outra estrutura sintática em [ʒo'zekifa'low].

A tendência pela não segmentação no bloco II é pequena e se verifica mais uma vez entre as crianças, como remanescência do processamento holístico a que já nos referimos neste capítulo.

As reanálises cresceram do primeiro para o segundo sub-bloco, tal como se verificou no bloco I. A explicação é a mesma: os sujeitos não freiam a compulsão por enquadrar a pseudo-palavra num item conhecido, fazem a busca lexical e acabam por aproximar a palavra que ouviram a outra que tenham no seu léxico mental, como fez A.A. (grupo A, est.7) ['dũd̥isi'bagə].

Para a análise do bloco II de estímulos, baseamo-nos em duas constatações: o tipo de segmentação se altera de um sub-bloco para outro, isto é, entre estímulos com pautas idênticas. O grupo B se diferencia dos outros na segmentação da forma dependente (cf. Câmara Jr. 1977 ,p.88), preferencialmente entre os estímulos do primeiro sub-bloco. O sujeito, que segmentou os estímulos deste bloco em duas palavras fonológicas, confirmou a teoria de Câmara Jr. (1976b); o sujeito, que tomou por base o vocábulo morfológico e segmentou o estímulo em três palavras, mostrou a interferência de outros conhecimentos. Confirmou a nossa hipótese do efeito reversivo do letramento no processo de segmentação da palavra na cadeia da fala. O levantamento dos dados aponta para uma

tendência geral de enquadrar os clíticos em um único vocábulo fonológico , tal como previra Câmara Jr. Mas nós não podemos desconsiderar as respostas dos proficientes, mesmo sendo minoria.

5.3. BLOCO III

O objetivo desta pesquisa é testar, em situação experimental, a teoria da pauta acentual de Câmara Jr. (1976b), a que já nos referimos várias vezes. Para isso construímos o experimento. Os dois últimos blocos de estímulos visaram especificamente à comprovação das duas hipóteses que formulamos e que refutam em parte aquela teoria.

O próprio Câmara Jr. (1976a,52-53) fala do o problema da falta de juntura entre um vocábulo que termine por consoante e outro que se inicie por vogal. e alerta que desaparece a juntura a nível dos segmentos, mas a delimitação vocabular permanece, porque surge uma juntura supra-segmental, dada pelas pautas acentuais.

No bloco III de estímulos, nossa intenção foi testar este aspecto em particular. Amparados pelos cálculos da análise quantitativa (**vide** 5.) apontamos este bloco como o mais complexo, comparativamente aos outros dois, para todos os grupos.

Apesar disto, constatamos mais uma vez que a pista morfossintáticas, lexicais e semânticas são valiosas para o ouvinte que quer segmentar a cadeia da fala.

No primeiro sub-bloco observamos que os sujeitos reconhecem a existência do sândi, que, aparentemente não os atrapalha na segmentação. Aí surge a pergunta: O que os auxiliou? Foi a pauta acentual, como dizia Câmara Jr. (1976a,52-53), ou foi a existência das palavras reconhecidas e acessadas no léxico? Analisando somente o primeiro sub-bloco, temos dificuldade em responder tal pergunta, mas quando centramos o foco no segundo sub-bloco, e fazemos uma análise comparativa, observamos que a segmentação em duas palavras com reanálise silábica, cresce muito.

Respondemos agora com mais segurança que, quando os sujeitos não podem se valer das pistas lexicais e semânticas nas pseudo-palavras, eles fracassam no reconhecimento do sândi. A junção supra-segmental, originada pela pauta de acentos, não ocorreu nestes casos. Todos os sujeitos do grupo C, por exemplo, que desmancharam o sândi no estímulo 2 (1° sub-bloco) "calor aumenta", por que não o fizeram no estímulo 8 (2° sub-bloco), quando a maioria optou por "S2sil" ? Sendo estímulos de pautas idênticas a delimitação teria que ser idêntica se só a pista acústica valesse para segmentar as palavras.

Parece prevalecer o conhecimento da palavra no léxico. O sândi nas pseudo-palavras, foi inventado por nós. Sem o léxico, dificilmente foi possível percebê-lo, a despeito das pistas morfológicas fornecidas.

No estímulo 7 [fa'tara'mogu], no qual se percebe em 3/1 o ponto onde deve haver a delimitação, tendo em vista a junção externa fechada (fatar amogo), houve a tendência de adaptar a frase ao padrão vocabular mais comum da língua portuguesa. As segmentações com reanálise silábica privilegiaram a ocorrência: "fatara amogo", [fa'tara # a'mogu] com pauta: 130/130, ou "fatara mogo", [fa'tara # 'mogu] com pauta: 130/30. Em qualquer uma destas respostas observamos o desrespeito à pauta 3/1 dada no estímulo. Os informantes, nestes casos, ou optaram por 0/1 ou por 0/3 e deram as duas palavras como paroxítonas, que deve ter sido a força maior para onde tenderam as reanálises.

Houve também quem produzisse [fa'ta # a'mogu] (C.D., grupo D). Neste caso manteve-se a pauta dada, mas apagou-se o segmento final do primeiro item, uma característica própria da variedade sociolingüística do informante. O desmembramento, apesar do sândi, deu-se no ponto certo.

Outra questão importante é saber em que estímulo o sândi foi mais facilmente reconhecido no segundo sub-bloco. Em todos os grupos de sujeitos houve esta ocorrência

com os estímulos 6 (seis) e 10 (dez), ambos idênticos. Houve recorrência nas respostas. Trata-se de [’fidas # a’mitə]. Neste estímulo evitamos colocar o último item também no plural como o primeiro, porque julgamos que poderia ser uma pista morfológica para o sujeito.

Entretanto, pudemos observar que esta consciência do plural se impõe, como também se impõe a tendência sociolingüística de marcar com /s/ de plural apenas o primeiro item de uma frase. Tal estímulo adaptou-se perfeitamente à variedade de muitos sujeitos, daí a facilidade com que estes reconheceram e desmancharam o sândi.

Outro caso merece considerações especiais. Trata-se do estímulo 9: "bila enzenada", [’bilẽze’nadə] com pauta 20130. Apesar de termos tido muito cuidado na construção do experimento e na aplicação do mesmo, não nos demos conta, naquele momento, de um pequeno deslize: trata-se de uma discrepância entre as pautas deste estímulo e daquele que era seu par, o de número 4, [’pasə’keli] com pauta: 2030. Depois de alguma reflexão sobre o caso e já de posse das respostas dos sujeitos, verificamos que, mesmo intencionalmente, os dados revelavam coisas imprevistas e importantes. Casualmente o estímulo 9 foi ótimo para provar mais uma vez que a pauta não é suficiente, principalmente no ponto crítico 0/1. Sabemos, pela teoria de Câmara Jr.(1976b), que a pauta 0/1 determina o corte e também sabemos que o sândi provoca uma dificuldade na segmentação porque as forças são assimiladas naquele ponto, e mascaram o quadro para restaurar as vogais, como neste caso. A diferença entre as pautas acentuais dos estímulos 4 e 9, a que nos referimos, não interferiu no que estava em jogo: a restauração das vogais naquelas circunstâncias, o que não ocorreu. No caso do estímulo 9, construído com pseudo-palavras, uma das forças foi assimilada em favor do vocábulo precedente e com isso a fronteira ficou ainda mais mascarada. Ocorreram também vários tipos de reanálises no momento da produção com segmentação. Os sujeitos comente

desnasalizam, acomodando o final da primeira palavra a sua variedade sociolingüística: R.(grupo A): [’bili#ze’nadø].

Interessante destacar o papel do ditongo nasal [ẽ] como marca de final de vocábulo. Não levantamos os indicadores positivos e negativos, segundo a terminologia de Trubetzkoy (vide 2.2.1.), e por isso não podemos concluir nada sobre este sinal demarcativo no português. Este assunto poderia, por si só, ser o tema central de outra dissertação ou até de uma tese de doutorado, tal a sua importância e complexidade. Por hora, podemos apenas constatar a existência de sinais demarcativos positivos, como o travamento nasal citado e sua força na determinação da fronteira de uma palavra em relação à seguinte dentro da cadeia da fala. Daí segmentações como as dos semi-alfabetizados A.P. e A.M. que deram sem vacilações: [’bilẽ#ze’nadø], não restaurando as vogais com a recuperação do [ø] de [’bilø], o que seria muito difícil ocorrer sem o apoio no léxico, mas segmentaram exatamente no ditongo nasal que, como dissemos, marca final de palavra em língua portuguesa.

Concluída a análise por blocos de estímulos, estamos certos de que às nossas discussões a respeito do problema que vem a ser a segmentação consciente do contínuo da fala, se somarão outras pesquisas sobre o assunto. Entendemos que, através do experimento realizado, foi possível questionar a teoria de Câmara Jr. (1976b) quando privilegia a informação da pauta acentual como pista para proceder a delimitação de palavras em português. Por outro lado, estamos convictos de que confirmamos as outras hipóteses do trabalho que advogam um processamento mais interativo, ao defenderem a possibilidade de vários conhecimentos agirem quase simultaneamente e socorrerem o falante na tarefa da segmentação das palavras.

Desde o início deste trabalho enfatizamos o enfoque psicolingüístico do mesmo. Isto é, procuramos observar como o falante nativo da língua portuguesa,

escolarizado ou não, segmenta conscientemente frases curtas em palavras, na situação experimental de fala. A gravação dos estímulos, foi feita tendo por base este princípio.

Nestes mesmos estímulos, analisados através dos espectrogramas, detectamos que a intensidade, visível na forma da onda, não se mostrava coerente com o número aplicado na pauta acentual, conforme a teoria e Câmara Jr. (1976b) determina.

Todavia, antes desta situação nos causar desconforto e preocupação, mostrou-nos mais uma vez que, a nível perceptual, o ouvinte se vale de muitas outras pistas que agem simultaneamente, quando se impõe a ele a tarefa de segmentar conscientemente a cadeia da fala. Mais uma vez, repetimos que a teoria testada empiricamente, que toma o acento como força expiratória e apóia-se somente na distribuição desta força para demarcar os vocábulos em português, é unilateral.

As diferenças de acentuação podem se manifestar na intensidade, no tom e duração. Estes três parâmetros interagem, com pistas morfossintáticas, assim como interagem os conhecimentos internalizados do falante. Todas estas informações se cruzam simultaneamente no instante do processamento.

Incluimos, anexo 4, os impressos feitos por computador dos espectrogramas de seis estímulos tomados aleatoriamente: 1 e 6, bloco I; 2 e 7, bloco II; 3 e 8, bloco III.

Para a análise destes estímulos, não pudemos observar os três parâmetros a que nos referimos anteriormente, por problemas técnicos. Ativemo-nos ao aspecto duração. Concluimos que, observada a questão já levantada em 3.2.2., p.84, geralmente o maior tempo de duração coincide com as sílabas tidas, na pauta acentual, como de maior intensidade. A análise dos outros parâmetros poderia corroborar esta conclusão e até suprir deficiências, como, por exemplo, ser o tempo de duração de [-'ru-], marcada com 3, pela pauta acentual, menor que [ba], em "barulho". Outros argumentos podem explicar este fato como a duração muito menor do flape [r]em comparação com a oclusiva [b].

6. CONCLUSÕES

A teoria de Câmara Jr. (1976b), defende a existência de uma pauta de acentos, presente no próprio sinal acústico, que permite ao falante demarcar os limites das palavras, tendo em vista a união que se firma entre elas dentro de um grupo de força.

Revista a literatura, temos hoje a convicção da complexidade do tema, haja vista as polêmicas a respeito de conceitos que serviram de pressupostos teóricos para a pesquisa. É o caso da definição de palavra. As dificuldades têm origem na gramática greco-latina e perpassam toda a história da lingüística sem conclusões definitivas e consensuais, já que às definições de palavra correspondem critérios diferentes de abordagem do tema.

O mesmo fato ocorre com a juntura, definida diferentemente por estudiosos do assunto como Harris (1951,81, apud Fisher-Jørgensen,1975,96), Hockett, (1955,72, id.ibid.,96), Gleason (1961,42-44), Pike (1971,161). Consideramos que as posições deste último dão mais conta dos processos, já que admite e considera as interrelações da gramática com a fonologia, na caracterização de juntura.

Ao lado da juntura vem o sândi que de início se delineava como um grande problema na segmentação de palavras, a ser resolvido a nível de processamento. Nosso trabalho contribuiu para algumas discussões. Verificamos que o sândi pode não se constituir em um problema na segmentação das palavras, haja vista o apoio no léxico e informações morfossintáticas de que se vale o falante nesta tarefa. Nossa hipótese inicial (vide 2.2.3.) era a de que a ocorrência do sândi não possibilitasse o estabelecimento das fronteiras entre as palavras. Nossa conclusão final ressalta o papel das informações lexicais e semânticas das palavras na segmentação com juntura externa fechada, que provém tanto de baixo para cima (*bottom up*) como de cima para baixo (*top-down*). Entre as pseudo-palavras, a pauta de acentos sozinha não supre esta falta, e aí, sim, o sândi interfere nas segmentações.

A teoria de Câmara Jr. (1976b), a que já fizemos inúmeras referências, podemos dizer que é unilateral, porque avalia o problema da delimitação da palavra tendo

em vista somente a informação acústica vinda do sinal que provê a pauta acentual. Ele afirma, inclusive, ((1976a,53) "que o acento em português tem tanto a função distintiva quanto delimitativa", usando a terminologia de Trubetzkoy (vide 2.2.1.). Questionamos se a pauta acentual , testada empiricamente, tem a eficiência que Câmara Jr. julgava para a segmentação das palavras. Entretanto não podemos desconfirmar esta teoria sem reconhecer-lhe os méritos. Como profundo conhecedor da língua portuguesa, Câmara Jr. enfatizou o problema dos clíticos, que provocam a falta de coincidência entre o vocábulo fonológico e o morfológico , fato que comprovamos através dos dados da pesquisa. Realmente, como dizia o mestre Câmara Jr., as partículas com marcas 1(um) ou 0 (zero) na pauta acentual não se constituem vocábulos por si só, mas uma unidade fonológica com o vocábulo antecedente ou seguinte. Precisamos acrescentar que, para segmentar conscientemente as unidades léxicas, intervêm outros conhecimentos que os falantes possuem do sistema lingüístico em que estão integrados. Tal constatação explica a razão de ter o grupo B, com maior nível de letramento, segmentado conscientemente o estímulo *paulo lhe mentiu* em três palavras, quando o *lhe*, na pauta de acentos marcava 1 (um) e, por isso deveria, coerentemente com a teoria, se unir ao vocábulo seguinte, *mentiu*.

Não podemos ver a segmentação consciente da palavra, depois deste trabalho, unilateralmente. Outros fatores além da pauta acentual precisam ser considerados.

Câmara Jr. desenvolveu seus estudos nos anos em que a psicolingüística ainda se organizava como ciência. As pesquisas neste campo não pararam desde então e muito se estuda hoje o problema da segmentação sob o prisma do processamento psicolingüístico. Os modelos mais recentes sobre segmentação enfatizam a necessidade de se dedicarem estudos adaptados às diferentes estruturas fonológicas das línguas naturais. Este trabalho é nossa contribuição para a língua portuguesa. Julgamo-lo importante não só pelo fato de termos testado a teoria de Câmara Jr. (1976b), mas

também pelas suas conclusões, coerentes com modelos que advogam um processamento mais interativo, como o de Scliar-Cabral (1991,131-143).

Obedecidas as etapas para a realização da pesquisa, construímos o material que se constituiu de 30 frases divididas em 3 blocos de 10 . Cada bloco objetivava isolar uma variável em particular, embora a pauta acentual estivesse sempre presente. Para construir o material nos defrontamos com o problema próprio das pesquisas que se fazem sobre processamento da fala: isolar variáveis conduz obrigatoriamente à artificialidade da situação experimental, já que no processamento em situação natural interferem sempre pistas múltiplas das quais, o organismo, como um todo, tem que dar conta. Portanto, qualquer conclusão advinda dos resultados de uma situação experimental diz respeito ao que os sujeitos estão processando naquela situação que deve ser homogeneizada para todos, o que foi feito em nossa pesquisa. Podem-se assim fazer importantes comparações sobre os efeitos obtidos em razão das diferenças controladas entre os grupos, sempre mencionando a particularidade da situação, enfatizada com o uso do adjetivo "consciente", ao lado de processamento.

O grande desafio que se apresenta ao pesquisador é a construção de instrumentos de pesquisa que elicitam respostas passíveis de confirmar ou desconfirmar hipóteses. No caso em espécie, os princípios que nortearam a construção dos estímulos foram os de pôr em destaque a pauta acentual. Isto se tornou particularmente desafiante no caso dos logatomas, nos quais, com exceção de uns poucos estímulos contrastantes, ainda fornecemos pistas morfossintáticas. Contudo, a ausência dos radicais no léxico mental dos sujeitos confirmou a segunda hipótese, a de que somente a pauta acentual não é suficiente para a demarcação dos vocábulos. Tratando-se de uma pesquisa pioneira em língua portuguesa, a experiência colhida servirá para o aprimoramento dos estímulos e do próprio tratamento acústico neste paradigma que se mostra promissor.

Na análise dos testes de seleção e triagem (**vide** 3.3.1.) consideramos palpantes as constatações que fizemos a respeito do desenvolvimento do conhecimento

metalingüístico em pré-alfabetizados que costumavam estar expostos a contextos narrativos, ao contrário de outros que não tiveram a mesma sorte. Tal desenvolvimento metalingüístico se consubstanciou no fato de que das seis crianças que conseguiram fazer a triagem e o experimento, cinco costumavam ouvir histórias lidas pelos adultos no ambiente familiar. Sobre este caso, até lançamos um prognóstico sobre a possível facilidade com que se alfabetizariam estas seis crianças, em relação àquelas que não renderam nos testes, haja vista a nossa crença de que o desenvolvimento da competência narrativa prepara para a lecto-escritura.

Outro tema, que abordamos em 3.3.1., foi um aparente comprometimento detectado entre semi-alfabetizados e não-alfabetizados, da linguagem verbal-oral, quando requisitados a executar tarefas como a de recontar uma história lida para eles na situação de teste. Após muita reflexão sobre o assunto, concluímos que, como frisamos em 3.3.1., o esquema narrativo oral encadeia eventos numa estrutura coordenativa, paratática, ao contrário do esquema narrativo escrito, cuja estrutura é mais complexa. Aqueles sujeitos demonstraram a dificuldade em recontar a história lida, justamente porque era uma história lida, cuja estrutura tinha a feição da narrativa escrita e não a da narrativa oral, com a qual estavam mais acostumados. Comprovamos a afirmativa de Athey (1983) sobre o crescimento cognitivo que o ato da leitura proporciona.

Todas as discussões sobre estes temas que envolvem leitura, narrativa, níveis de letramento, desenvolvimento das capacidades metalingüísticas, apontaram sempre para a grande conclusão de que a cognição também se alimenta da leitura. Daí as diferenças nos desempenhos de nossos sujeitos por grupos, no experimento. Até as crianças que não haviam entrado por si próprias no mundo do sistema escrito já se viam influenciadas por ele e, por causa disto, demonstraram tanto um conhecimento para o uso quanto metalingüístico superior ao dos não-alfabetizados, na tarefa de segmentar conscientemente a cadeia da fala. Foi o que mostrou a análise estatística, ao verificar que o grupo B, daqueles com proficiência em leitura e escrita, realiza melhor a segmentação

do que o grupo C, dos semi-alfabetizados, do que o grupo A, das crianças pré-alfabetizadas e do que o grupo D, dos não alfabetizados, nesta ordem. É uma constatação que não deixa de causar alguma perplexidade, haja vista o desempenho das crianças de 4 (quatro) anos ser superior ao dos adultos não alfabetizados, não tendo significância toda a experiência lingüística e de vida destes últimos.

Para terminar esta questão, voltamos a frisar que o esquema narrativo para se desenvolver precisa de exposição a material escrito e de funcionamento. As crianças de nossa pesquisa estavam em fase de exposição, os semi-alfabetizados não faziam funcionar o esquema, os não-alfabetizados, se sofreram exposição, o tempo se encarregou de apagar seus efeitos. A única coisa que podemos fazer, como educadores, é advertir para que as crianças sejam melhor preparadas para a lecto-escritura com a referida exposição a contextos narrativos e, depois, com a manutenção do funcionamento destes esquemas por toda a vida. Tal preocupação nós fizemos questão de frisar para os dirigentes da creche, onde trabalhamos com os pré-alfabetizados.

Todos os sujeitos da pesquisa demonstraram ter uma competência lingüística para o uso. Quanto à segmentação de unidades mínimas, todos os indivíduos a fazem, até porque mesmo os pré-alfabetizados ou os não-alfabetizados não trocaram, por exemplo, *bola* por *mola*. Os indivíduos usam e permutam palavras na sua fala cotidiana. O que é preciso considerar é a interferência do sistema escrito neste contexto. O léxico mental ortográfico do alfabetizado deve formar novas e diferentes representações, em comparação com as dos não alfabetizados. Também se constata diferenças de conhecimento para o uso entre estes dois grupos. É importante reafirmar que tanto o conhecimento para o uso quanto o metalingüístico podem evoluir numa gradação. Por isso sempre nos referimos a níveis de conhecimento.

Defendendo a nossa proposição sobre o efeito reversivo do letramento para a segmentação consciente da palavra em língua portuguesa, ousamos, baseados no que foi

levantado aqui, ampliar sua interferência no desenvolvimento das capacidades verbais orais, meta-cognitivas e metalingüísticas.

Voltando ao tema central do trabalho, observamos que a opção privilegiada de segmentação é "S2", em dois vocábulos fonológicos. A frequência deste tipo de resposta nos fez concluir pela aceitação da teoria de Câmara Jr. (1976b) no que tange à relação que há entre o número de sílabas de intensidade e o número de vocábulos fonológicos dentro de um grupo de força. Nossos sujeitos ouviram duas sílabas de intensidade e deram, com muita frequência, dois vocábulos fonológicos. Isto nos fez refletir sobre as estruturas fonológicas da língua, que não são fechadas em si, mas se articulam em um todo maior. Esta preferência por "S2" demonstra a estrutura binária do discurso: tópico e comentário. Câmara Jr. (1976b,35) afirma que entre o verbo e o substantivo deve haver pausa porque são dois grupos de força distintos. Esta estrutura preferencial se confirmou no experimento, senão por que teriam os nossos sujeitos de todos os grupos segmentado 20, num total de 24, o estímulo 8 , bloco II [pa'let_siba'li] com pauta 13113, em S2? Grande parte deu [ba'let_si#ba'liw], com sonorização do segmento inicial, incorporação do clítico *te* à primeira palavra, e reanálise da segunda palavra a fim de acomodá-la ao padrão do pretérito perfeito. A força maior que provocou tal segmentação e reanálises foi a acomodação àquela estrutura binária do discurso a que nos referimos e na qual se ajustam as unidades sintáticas sujeito e predicado, como no caso anterior.

Os nossos propósitos vão além da detecção do número de palavras em cada estímulo. O nosso desafio sempre foi o de determinar onde se dava o corte. Para determiná-lo, o falante pode se valer de informações vindas do sinal acústico, através da pauta acentual e/ou de outras marcas, como o aparecimento do ditongo nasal, sinal demarcativo positivo (**vide** 2.2.1.), ou de marcas morfossintáticas.

Questionamos desde o início se só as pistas acústicas, dadas pela pauta de acentos seriam suficientes para delimitar as palavras, como enfatiza Câmara Jr. (1976b). Para testar esta teoria usamos um critério fonológico, mas concluímos que para segmentar

conscientemente, o indivíduo se vale de outros conhecimentos, como os de cunho sintático e/ou semântico. O critério puramente fonológico não é suficiente para fazer com que o indivíduo segmente as unidades de que estamos tratando.

À possível observação de que o processamento só da pista acústica se dá na fase pré-lexical, temos, em contrapartida, o trunfo de termos trabalhado com pseudo-palavras. Quando se lida com logatomas não há emparelhamento lexical, embora o informante geralmente tente, porque, principalmente aqueles com níveis mais baixos de letramento, não conseguem ficar só no nível acústico. Falta-lhes treinamento que lhes propicie freiar a compulsão para fazer o acesso lexical. É estratégia meta-cognitiva que se aprende na escola. Daí as reanálises.

Em um experimento como este, por força da situação, assumimos uma posição de controle sobre todas as variáveis, o que é impossível. Um mosaico de fatores podem influir no teste e estão completamente fora de nosso alcance. Nós nos certificamos quanto à acuidade auditiva, capacidades fono-articulatórias, mas não fizemos testes psicológicos, por exemplo. Portanto devemos ser realistas e, embora os dados indiquem fatos que enriquecem e aprofundam os conhecimentos sobre processamento, a crença inabalável nas pesquisas em ciências humanas é temerária. Por outro lado, dado ao fenômeno da produtividade e criatividade lingüísticas sempre se descobrem, numa situação experimental, coisas que vão além daquilo que se tinha traçado inicialmente. Foi o que ocorreu nesta pesquisa.

Por fim, apontamos para a necessidade de que outras pesquisas se somem a esta, reafirmando ou refutando suas conclusões, retomando certos pontos que não desenvolvemos, abordando aspectos diversos dos que levantamos sobre tema tão palpitante e polêmico que é a segmentação consciente do contínuo da fala.

Este é um trabalho pioneiro. Demos início às pesquisas nesta área. Esperamos que elas avancem. Este é só o primeiro passo.

ANEXOS

Anexo 1. - Folhas de Resultados da Triagem: testes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Anexo 1.1. - testes 1 e 2 -

Nome : _____ data: _____

A. Recepção Auditiva

	Frases	
	1	
faca		
vaca	1	
espada	2	
escada	3	
galo		
calo		
bola		
mola		
calo		
cano		
barata		
batata		
gato		
rato		
rosa		
roda		
olho		
ovo		
pão		
cão		
gato		
jato		
rodo		
rolo		
vovô		
vovó		
trens		
três		
pão		
pau		
pé		
pá		
pente		
ponte		
ave		
uva		

TOTAL	
--------------	--

B - Produção

Palavras	C	N	D	Anote	Confirmação	Frases	
faca						1	
vaca						2	
espada						3	
escada							
galo							
calo							
bola							
mola							
calo							
cano							
barata							
batata							
gato							
rato							
rosa							
roda							
olho							
ovo							
pão							
cão							
gato							
jato							
rodo							
rolo							
vovô							
vovó							
trens							
três							
pão							
pau							
pé							
pá							
penete							
ponte							
ave							
uva							

TOTAL			
--------------	--	--	--

Anexo 1.2. - teste 3 - invenção da estória

Nome: _____ data: _____

	C	I	N
1			
2			
3			
4			
TOTAL			

Inversões na ordem das gravuras Inversões na produção da estória Personagens Ações

Total : Somar todas as respostas completas e diminuir das inversões.

Anexo 1.3. - teste 4 - reconto da estória

Nome: _____ data: _____

	C	I	N
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
TOTAL			

Anexo 1.4. - testes 5 e 6 - de leitura

Nome: _____ data _____

A. Emparelhamento

	Frases	
	1	
faca		
vaca	1	
espada	2	
escada	3	
galo		
calo		
bola		
mola		
calo		
cano		
barata		
batata		
gato		
rato		
rosa		
roda		
olho		
ovo		
pão		
cão		
gato		
jato		
rodo		
rolo		
vovô		
vovó		
trens		
três		
pão		
pau		
pé		
pá		
pente		
ponte		
ave		
uva		

TOTAL	
--------------	--

B - Leitura em Voz Alta

Palavras	C	N	D	Anote	Confirmação	Frases	
faca						1	
vaca						2	
espada						3	
escada							
galo							
calo							
bola							
mola							
calo							
cano							
barata							
batata							
gato							
rato							
rosa							
roda							
olho							
ovo							
pão							
cão							
gato							
gato							
rodo							
rolo							
vovô							
vovó							
trens							
três							
pão							
pau							
apé							
pá							
penete							
ponte							
ave							
uva							

TOTAL			
--------------	--	--	--

Anexo 1.5. - testes 7 e 8 - de correspondência

Nome: _____ data: _____

A. fonológico-grafêmica

	C		C
pudo		zavu	
veca		neba	
tefa		repo	
bupa		chiva	
funo		donhe	
deba		gueta	
miva		mabo	
lura		bute	
sipa		zogo	
sulha		tofo	
cufo		dixa	
zoga		bruga	
jedu		vosa	

B Grafêmico-fonológica

	C	N	D	anote		C	N	D	anote
pudo					zavu				
veca					neba				
tefa					repo				
bupa					chiva				
funo					donhe				
deba					gueta				
miva					mabo				
lura					bute				
sipa					zogo				
sulha					tofo				
cufo					dixa				
zoga					bruga				
jedu					vosa				

Anexo 1.6. - teste 9**compreensão de leitura:**

(assinalar com um x as alternativas corretas)

1. () o tatu era muito exibido.
2. () o tatu era muito envergonhado.
3. () o tatu morava numa casa com muita gente.
4. () o tatu morava sozinho num buraco.
5. () o macaco e o sapo quiseram brincar com o tatu.
6. () só o sapo quis brincar com o tatu.
7. () o jogo escolhido foi com bolinha de gude.
8. () o macaco e o sapo não sabiam jogar com bolinha de gude.
9. () o tatu disse que podia jogar com os dedos.
10. () o tatu achava que seus dedos eram muito pequenos.
11. () o sapo, o macaco e o tatu ficaram amigos.

folha de resultado - teste 9 - de compreensão de leitura

Nome: _____ data : _____

Anote nos parênteses as questões que o sujeito acertou e depois puxe a soma.

2. ()
4. ()
5. ()
7. ()
10. ()
11. ()

Total: _____

Anexo 2. - Fichas Pessoais dos Sujeitos**Anexo 2.1. - GRUPO A - CRIANÇAS PRÉ-ALFABETIZADAS**

Nome : A.S. Nasc. : 07/12/87 Localidade: São José, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 02

Quantos trabalham? 01

Domina outra língua além do português? não Qual ?

Entende outra língua além do português? não Qual ?

Algum familiar fala outra língua além do português? não Qual?

Costuma-se ler em casa? não (sic)¹

Escolaridade da mãe: primário incompleto; profissão : empregada doméstica.

¹ conforme mencionado anteriormente, esta sigla indica que a informação a que refere foi dada pela criança.

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: A.B.M Nasc.: 11/08/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 03

Quantos trabalham? 01

Domina outra língua além do português? não Qual?

Entende outra língua além do português? não Qual?

Algum familiar fala outra língua além do português? não Qual?

Costuma-se ler em casa? não (sic)

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: S.R. Nasc. 28/11/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 04

Quantos trabalham? 01

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? não (sic)

Escolaridade da mãe: primário completo

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: M.N. Nasc. : 05/06/88 Localidade: Viamão, R.S.

Quantas pessoas constituem a família? 03

Quanto trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? sim O quê? revista, jornal, livrinho de estória . (sic)

Escolaridade da mãe: primário

Escolaridade do pai : primário

Grupo A - Crianças-pré alfabetizadas

Nome: J.M. Nasc.: 18/10/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 04

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? não (sic)

Escolaridade do pai: "ensino residencial"

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: S.M. Nasc. : 28/10/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 06

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? não (sic)

Escolaridade do pai: primário incompleto

Escolaridade da mãe: primário incompleto

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: C.S. Nasc.: 10/03/88 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 03

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português?

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? sim O quê? estorinha (sic)

Escolaridade do pai: primário completo

Escolaridade da mãe: primário completo

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: A.A. Nasc.: 12/10/88 Localidade: Florianópolis

Quantas pessoas constituem a família? 03

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa ? não

Escolaridade da mãe: primário incompleto

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: C.V. Nasc.: 08/12/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 05

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? sim O quê? estorinha, jornal (sic)

Escolaridade do pai: primário completo

Escolaridade da mãe: primário completo

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: L.H. Nasc.: 08/01/88 Localidade: Joaçaba, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 03

Quantos trabalham? 01

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? sim O quê? revista, jornal (sic)

Escolaridade do pai: II° grau completo

Escolaridade da mãe: I° grau completo

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: A.B. Nasc.: 18/01/88 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 03

Quantos trabalham? 01

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? sim O quê? jornal, revistas (sic)

Escolaridade da mãe: II° grau completo

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: R.C. Nasc.: 08/09/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 05

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português?

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? sim O quê? a bíblia (sic)

Profissão da mãe: empregada doméstica

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: D.M. Nasc.: 01/04/88 Localidade: São José, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 05

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? não (sic)

Escolaridade do pai: I° grau completo

Escolaridade da mãe: I° grau completo

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: S.S. Nasc.: 16/01/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quantas pessoas constituem a família? 11

Quantos trabalham? 05

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? não

Escolaridade do pai: curso primário, profissão: pedreiro

Escolaridade da mãe: 1º grau

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas

Nome: L.M. Nasc.: 10/01/87 Localidade: Florianópolis, S.C.

Quants pessoas constituem a família? 05

Quantos trabalham? 02

Domina outra língua além do português? não

Entende outra língua além do prtuguês? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma-se ler em casa? sim O quê? estorinha (sic)

Profissão da mãe: empregada doméstica

Anexo2.2.GRUPO B- ADULTOS PROFICIENTES EM LEITURA ESCRITA

Nome: M.P. Nasc.: 29/09/70 Localidade: Criciúma, S.C.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: II° grau Escola: Colégio Marista

Houve interrupções? não

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? sim O quê? revistas, livros

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: J.C. Nasc.: 24/09/73 Localidade: Criciúma, S.C.

Estado civil: solteira

Grau de escolaridade: II° grau Escola: E.B. Antônio João- Içara, S.C.

Houve interrupções? Sim, por um ano.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? sim O quê? diversos

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: M.F. Nasc.: 02/04/69 Localidade: Santos, S.P.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: II° grau Escola: Escola Técnica Federal, S.C.

Houve interrupções ? não

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? sim O quê? revistas

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: M.A. Nasc.: 19/10/67 Localidade: Florianópolis, S.C.

estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: II° grau Escola: Escola Técnica Federal, S.C.

Houve interrupções ? sim, por um ano

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? sim O quê? livros

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: J.S. Nasc.: 13/10/72 Localidade: Rio do Sul, S.C.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: II° grau Escola: Içara, S.C.

Houve interrupções? não

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? sim O quê? livros

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: M.Z. Nasc.: 05/12/71 Localidade: Nova Erechim,R.S.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: IIº grau Escola: NOva Erechim, R.S.

Houve interrupções? não

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? sim, os avós falam alemão.

Costuma ler em casa? sim O quê? diversos

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: S.C. Nasc.: 27/07/73 Localidade: Içara, S.C.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: IIº grau Escola: E.B. Antônio João, Içara - S.C.

Houve interrupções? sim, por um ano.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? sim, o pai fala italiano.

Costuma ler em casa? sim O quê? diversos

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: L.B. Nasc.: 23/04/70 Localidade: Blumenau, S.C.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: IIº grau Escola: Colégio Pedro II, Blumenau -S.C.

Houve interrupções? não

Domina outra língua além do português? não, apenas entende o alemão.

Algum familiar fala outra língua além do português? sim, os pais falam alemão.

Costuma ler em casa? não

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: M.G. Nasc.: 05/08/66 Localidade: Uruguaiana, R.S.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: II° grau Escola: Barriga Verde, Florianópolis, S.C.

Houve interrupções? não

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? sim O quê? jornal

Grupo B - Adultos Proficientes em Leitura e Escrita

Nome: R.E. Nasc.: 06/09/71 Localidade: Blumenau,S.C.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: II° grau Escola: Escola Técnica Federal de S.C.

Houve interrupções? não

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? não

Anexo 2.3. GRUPO C - ADULTOS SEMI-ALFABETIZADOS

Nome: M.P. Nasc.: 03/10/53 Localidade: Abdon Batista, S.C.

Estado civil: casada

Grau de escolaridade: I° grau incompleto

Houve interrupções? sim, abandonou a escola após concluir o 1° ano primário.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? pouco

Costuma ler em casa? não

Gostaria de aprender a ler melhor? sim

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados

Nome: A.S. Nasc.: 05/06/60 Localidade: Itatiba do Sul, R.S.

Estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: I° grau incompleto Escola: Douradinho, R.S.

Houve interrupções? sim, na 5ª série, quando abandonou os estudos.

Sabe ler? sim

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? às vezes O quê? Revista, bíblia.

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados

Nome: J.B. Nasc.: 03/04/41 Localidade: São Joaquim, S.C.

Estado civil: casada

Grau de escolaridade: Mobral em Urupema, S.C., durante 2 meses.

Houve interrupções? sim, faz 27 anos que abandonou o Mobral.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Costuma ler em casa? não

Gostaria de aprender a ler melhor? sim

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados

Nome: A.P. Nasc.: 07/02/70 Localidade: Florianópolis,S.C.

estado civil: solteiro

Grau de escolaridade: 1º grau incompleto Escola: em Santo Antônio de Lisboa

Houve interrupções? sim, após a conclusão da 3ª série, quando abandonou a escola.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? sim

Costuma ler em casa? às vezes O quê? revista, jornal

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados

Nome: A.M. Nasc.: 10/02/76 Localidade: Florianópolis,S.C.

Estado civil: solteira

Grau de escolaridade: I° grau incompleto Escola: em Santo Antônio de Lisboa

Houve interrupções? sim, após o 3° ano primário, quando abandonou a escola.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? sim

Costuma ler em casa? não.

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados

Nome: R.F. Nasc.: 18/11/67 Localidade: Santo Amaro da Imperatriz, S.C.

Estado civil: casada

Grau de escolaridade: Iº grau incompleto Escola: Escolas Públicas de Santo Amaro

e Palhoça, S.C.

Houve interrupções? sim, abandonou durante a 4ª série do Iº grau.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? sim

Costuma ler em casa? não

Anexo 2.4. GRUPO D - ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS

Nome: N.D. Nasc.: 03/07/58 Localidade: Paulo Lopes, S.C.

Estado civil: casado

Grau de escolaridade: 1º grau incompleto. Escola: em Paulo Lopes-S.C.

Houve interrupções? sim, após o 1º ano primário, quando abandonou a escola.

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? não

Gostaria de aprender a ler? sim.

Grupo D - Adultos não alfabetizados

Nome: T.S. Nasc.: 09/07/42 Localidade: São Pedro de Alcântara,S.C.

estado civil: casada

Grau de escolaridade: Iº grau incompleto. Escola: em São Pedro de Alcântara

Houve interrupções? sim, após o 2ª série, quando abandonou a escola.

Domina outra língua além do português? fala um pouco de alemão.

Algum familiar fala outra língua além do português? sim, o marido fala alemão.

Saba ler? não

Gostaria de aprender a ler? sim

Grupo D - Adultos Não-alfabetizados

Nome: S.A. Nasc.: 27/05/67 Localidade: Larangeiras, P.R.

Estado civil: desquitada

Grau de escolaridade: -

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? não

Gostaria de aprender? sim

Grupo D - Adultos não alfabetizados

Nome: I.C. Nasc.: 02/04/48 Localidade: Biguaçu, S.C.

Estado civil: casada

Grau de escolaridade: -

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? não

Gostaria de aprender? sim

Grupo D - Adultos Não alfabetizados

Nome: C.D. Nasc.: 27/08/64 Localidade: Paulo Lopes, S.C.

Estado civil: solteira

Grau de escolaridade: -

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? não

Gostaria de aprender? sim

Grupo D - Adultos não alfabetizados

Nome: D.P. Nasc.: 16/03/45 Localidade: Orleães, S.C.

Estado Civil: solteira

Grau de escolaridade: -

Domina outra língua além do português? não

Algum familiar fala outra língua além do português? não

Sabe ler? não

Gostaria de aprender a ler? sim

Anexo 3. Transcrições Fonéticas das Respostas dos Sujeitos e Formalizações

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco I - 1º Sub-bloco

estímulo 1: ['xɔzɛdux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	['xɔzɛ]	S1 (1)	1P
LH	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AA	['xɔzɛdux'miw]	NS (1∩2)	2P
CS	['xɔzɛdux'miw]	NS (1∩2)	2P
CV	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
RC	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 2 : [ow'viwba'ruɫu]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	[ba'ruɫu # ba'ruɫu]	S2 (2 # 2)	2P
LH	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
AA	[ow'viwuba'ruɫu]	NS (1∩ ^{ra} 2)	2P
CS	[ow'viɫuba'ruɫu]	NS (1∩ ^{ra} 2)	2P
CV	[ow'viw # uba'ruɫu]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
RC	[ow'viwba'ruɫu]	NS (1∩2)	2P

estímulo 3 : [ef'kute'mũjtu]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	[ef'kute # mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
LH	[es'kujte # mũjtu]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
AA	[ij'kute'mũjtu]	NS (1∩2)	2P
CS	[ef'kujte'mũjtu]	NS (1 ^{ra} ∩ 2)	2P
CV	[ef'kute # mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
RC	[eskujte'mũjtu]	NS (1 ^{ra} ∩ 2)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco I - Iº Sub-bloco

estímulo 4 : ['dew'põniku]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	['põniku # 'dew]	S2 (2 # 1)	2P
LH	['dew # 'plõniku]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
AA	['dew'põ] kulu]	NS (1∩2 ^{ra})	2P
CS	['dew'põniku]	NS (1∩2)	2P
CV	['dew # 'põniku]	S2 (1 # 2)	2P
RC	['dew'põniku]	NS (1∩2)	2P

estímulo 5 : ['xõzõdux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	['xõzõ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
LH	['xõzõ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AA	['xõzõdux'miw]	NS (1∩2)	2P
CS	['xõzõsdõx'miw]	NS (1 ^{ra} ∩2)	2P
CV	['xõzõ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
RC	['xõzõdux'miw]	NS (1∩2)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco I - II° Sub-bloco

estímulo 6 : [ko'lajuma'tʃi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[ma'tʃi # ko'laju]	S2 (2 # 1)	2P
LH	[ko'laju # ma'tʃiw]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
AA	[o'lajla'tʃi]	NS (1 ^{ra} ∩ 2 ^{ra})	2P
CS	[ko'laja'tʃi]	NS (1 ^{ra} ∩ 2 ^{ra})	2P
CV	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
RC	['xaju # xajua'tʃi]	S2 (1 ^{ra} # 2 ^{ra})	2P

estímulo 7 : [pa'piwfo'lage]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[fo'lage # pa'piw]	S2 (2 # 1)	2P
LH	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
AA	[pa'piwfo'lage]	NS (1 ∩ 2)	2P
CS	[pa'piwo'rage]	NS (1 ∩ 2 ^{ra})	2P
CV	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
RC	[pa'piwfo'lage # pa'piw]	S2 (1 ∩ 2 # 1)	2P

estímulo 8 : [pe'tʃilɛ'govi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['govi # pe'tʃilɛ]	S2 (2 # 1)	2P
LH	[pe'tʃilɛ # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P
AA	[pa'tʃilɛ'govi]	NS (1 ^{ra} ∩ 2)	2P
CS	[pa'piɛ'lɔgi]	NS (1 ^{ra} ∩ 2 ^{ra})	2P
CV	[pe'tʃilɛ # 'lɔgis]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
RC	['govi # pe'tʃilɛ]	S2 (2 # 1)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco I - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['ge'ʃibotɐ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[go'ʃi # go'ta]	S2 (1 ³ rm # 2 ^{rm})	2P
LH	['be # 'ʃibole]	S2 (1ra # 2ra)	2P
AA	[ge'fistɐ]	NS (1∩2 ^{rm})	2P
CS	[ge'ʃibɐ]	NS (1∩2ra)	2P
CV	[ge'ʃi # bo'ta]	S2 (1 ³ ra # 2 ^{ac} ral)	2P
RC	[ge'ʃibotɐ]	NS (1∩2)	2P

estímulo 10 : [ko'lajuma'tʃi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
LH	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
AA	[koj'lajrua'tʃi]	NS (1ra∩2ra)	2P
CS	[ko'raja'ki]	NS (1ra∩2ral)	2P
CV	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
RC	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco II - Iº Sub-bloco

estímulo 1 : ['pawluʎimẽⁿtʂiw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	['pawlu # ʎimẽ ⁿ tʂiw]	S2 (1 # 2∩3)	2P
LH	['pawlu # tʂimẽ ⁿ tʂiw]	S2 (1 # 2 sal∩3)	2P
AA	['pawlumi'tʂiw]	NS (1∩3 ^{rmr} Apcl)	2P
CS	['pawluja'tʂiw]	NS (1∩3 ^{ra} Apcl)	2P
CV	['pawlu # milẽ'tʂiw]	S2 (1 # 2∩3 ^{rst})	2P
RC	['pawlu # mẽ ⁿ tʂiw]	S2 (1 # 3Apcl)	2P

estímulo 2 : ['vedẽʂi'okuluf]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	['vẽdʂi # vẽdẽʂi'okulus]	S2 (1 # 1∩2∩3)	2P
LH	['zini # zi'okuluf]	S2 (1 ^{rm} # 2 ^{ra} ∩3)	2P
AA	['vĩdʂitʂi'okulus]	NS (1 ^{ra} ∩2∩3)	2P
CS	['emi'okulus]	NS (1 ^{rm} ∩2 ^{rm} ∩3)	2P
CV	['vĩdu # si'okuluf]	S2 (1 ^{ral} # 2∩3)	2P
RC	['vẽdesi # 'okulus]	S2 (1∩2 # 3)	2P

estímulo 3 : [ʒo'zetʂifa'low]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	[ʒo'zẽ # fa'low]	S2 (1 # 3Apcl)	2P
LH	[ʒo'zẽ # tʂifa'low]	S2 (1 # 2∩3)	3P
AA	[ʒo'zesifa'lo]	NS (1∩2sal∩3)	2P
CS	[ʒo'zẽ # kifa'lo]	S2 (1 # 2 ^{sms} ∩3)	2P
CV	[ʒo'zetʂi # fa'low]	S2 (1∩2 ^{ral} # 3)	2P
RC	[ʒo'zẽ # ʒo'zetʂifa'lo]	S2 (1 # 1∩2∩3)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco II - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['komisi'mew]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['mew # 'komi]	S2 (3 # 1Apcl)	2P
LH	['komi # 'mew]	S2 (1 # 3Apcl)	2P
AA	['komisi'ñew]	NS (1∩2∩3mr)	2P
CS	['komisi'mew]	NS (1∩2∩3)	2P
CV	['komu # si'mew]	S2 (1ra # 2∩3)	2P
RC	['komi # 'komisi'mew]	S2 (1 # 1 ∩2∩3)	2P

estímulo 5 : ['pawlu'kimẽⁿ't_siw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['pawlu # kimẽ ⁿ 't _s iw]	S2 (1 # 2 ∩3)	2P
LH	['pawlu # limẽ ⁿ 't _s iw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
AA	['pawlu # mi't _s iw]	S2 (1 # 3mrApcl)	2P
CS	['pawlu # 't _s iw]	S2 (1 # 3ra ^l Apcl)	2P
CV	['pawlu # kimẽ ⁿ 't _s iw]	S2 (1 # 2 ∩3)	2P
RC	['pawlu # mẽ ⁿ 't _s iw]	S2 (1 # 3Apcl)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco II - II° Sub-bloco

estímulo 6 : ['dɔfiʎisa'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['dɔfi # ʎisa'miw]	S2 (1 # 2∩3)	2P
LH	['dɔfi # mē ⁿ tɕiw]	S2 (1 # 3 ^{ral} Apcl)	3P
AA	['dɔsi'elifa'miw]	NS (1 ^{ra} ∩2∩3 ^{ra})	2P
CS	['pawlwelifa'miw]	NS (1 ^{ral} ∩2∩3)	2P
CV	['dɔfilu # sa'miw]	S2 (1∩2 ^{mr} 3)	2P
RC	[si'miw # si'miw]	S2 (3 ^{ra} # 3 ^{ra} Apcl)	2P

estímulo 7 : ['dūdɕisi'badalɛ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[si'badalɛ]	NS (2∩3)	2P
LH	['dūdɕisi # 'dūdɕisi'badalɛ]	S2 (1∩2 # 1∩2∩3)	2P
AA	['dūdɕisi'bagɛ]	NS (1∩2∩3 ^{ral})	2P
CS	['dɕisisi'bagɛ]	NS (1 ^{ral} ∩2∩3 ^{ral})	2P
CV	['bibi # 'babɛ]	S2 (1 ^{rm} # 3 ^{rm} Apcl)	2P
RC	['dɔsi # i'miw]	S2 (1 ^{ra} # 2 ^{ra} Pa)	2P

estímulo 8 : [pa'letɕiba'li]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[ba'li # ba'letɕi]	S2 (3 # 1 ^{ra} ∩2)	2P
LH	[ba'letɕi # ba'liw]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3 ^{ra})	2P
AA	[ba'letɕi # ba'liw]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3 ^{ra})	2P
CS	[ba'letɕiba'li]	NS (1 ^{ra} ∩2∩3)	2P
CV	[ba'letɕi # ba'liw]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3 ^{ra})	2P
RC	[la'biw # ba'letɕi]	S2 (3 ^{rst} # 1 ^{ra} ∩2)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco II - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['letasi'pew]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['leta # si'pew]	S2 (1 # 2∩3)	2P
LH	['leta # si'pew]	S2 (1 # 2 ∩3)	2P
AA	['letasi'pew]	NS (1∩2∩3)	2P
CS	['lepipi'pew]	NS (1ra∩2ra∩3)	2P
CV	['lete # si'pew]	S2 (1 # 2∩3)	2P
RC	[si'piw # 'lepi]	S2 (2∩3ra # 3ra)	2P

estímulo 10 : ['dɔfi'kisa'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['dɔfi # kisa'miw]	S2 (1 # 2 ∩3)	2P
LH	['tɔfili # sa'miw]	S2 (1ra # 3)	2P
AA	['dɔfielifa'miw]	NS (1∩2rsm∩3ra)	2P
CS	['sawajsa'miw]	NS (1m∩3Apcl)	2P
CV	['dɔfale # sa'miw]	S2 (1ra∩2sms # 3)	2P
RC	[si'miw # 'dɔsi]	S2 (3ra # 1raApcl)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco III - 1º Sub-bloco

estímulo 1 : ['omẽjza'tsírãw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	[a'tsírãw # 'omĩs]	S2 (2 # 1)	2P
LH	['omẽjs # a'tsírõw]	S2 (1 # 2)	2P
AA	['omiza'tsírũ]	NS (1 ^{rsc} ∩2 ^{rsc})	2P
CS	['omiza'tsírũ]	NS (1 ^{rsc} ∩2 ^{rsc})	2P
CV	['omẽj # a'tsírõs]	S2 (1∩2 ^{ra})	2P
RC	['omẽjza'tsírãw # a'tsírõw]	S2 (1∩2 # 2)	2P

estímulo 2 : [ka'loraw'mẽ^{nt}e]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	[aw'mẽ ^{nt} e # ka'lox]	S2 (2 # 1)	2P
LH	[ka'lox # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P
AA	[ka'lox # a'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
CS	[ka'roaw'mẽ ^{nt} e]	NS (1 ^{ra} ∩2)	2P
CV	[ka'lox # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P
RC	[ka'roaw'mẽ ^{nt} e]	NS (1 ^{ra} ∩2)	2P

estímulo 3 : ['daraw'mẽ^{nt}ũ]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	['daraw'mẽ ^{nt} ũ]	NS (1∩2)	2P
LH	['da # aw'mẽ ^{nt} ũ]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
AA	['dajri # a'mẽ ^{nt} ũ]	S2 (1 ^{rsc} # 2 ^{ra})	2P
CS	['gwara'mẽ ^{nt} ũ]	NS (1 ^{rm} ∩2 ^{ra})	2P
CV	['dara # a'mẽ ^{nt} ũ]	S2 (1 ^{rasil} # 2 ^{ra})	2P
RC	[aw'mẽ ^{nt} ũ # 'daraw'mẽ ^{nt} ũ]	S2 (2 # 1∩2)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco III - 1º Sub-bloco

estímulo 4 : ['pasɐ'keli]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	['pasɐ # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
LH	['pasɐ # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
AA	['pasɐ'keli]	NS (1∩2)	2P
CS	['pasɐ'keli]	NS (1∩2)	2P
CV	['pasɐ # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
RC	['pasa'keli # a'keli]	S2 (1∩2 # 2)	2P

estímulo 5 : ['omɛjza'tʂirãw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
AB	[a'tʂirãw # 'omɛjza'tʂirãw]	S2 (2 # 1∩2)	2P
LH	['omis # a'tʂiru]	S2 (1ra # 2rsc)	2P
AA	['omiza'tʂiru]	NS (1rsc∩2rsc)	2P
CS	['omiza'tʂirãw]	NS (1rsc∩2)	2P
CV	['omɛzi # a'tʂirãw]	S2 (1ra # 2)	2P
RC	[a'tʂirãw # 'omɛjza'tʂiru]	S2 (2 # 1∩2rsc)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 6 : ['fideza'mite]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[a'mitas # 'fiteza'mites]	S2 (2 # 1ral ∩ 2)	2P
LH	['fide # a'mite]	S2 (1ra # 2)	2P
AA	['fideza'mi ^{nt} te]	NS (1 ∩ 2ra)	2P
CS	['t _ɕ irwa'mite]	NS (1ral ∩ 2)	2P
CV	['fite # a'mite]	S2 (1ral # 2)	2P
RC	['side # a'mite]	S2 (1ra # 2)	2P

estímulo 7 : [fa'tara'mogu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	[a'mogu # fa'tara'mogu]	S2 (2 # 1 ∩ 2)	2P
LH	[fa'ta # a'mogu]	S2 (1rsc # 2)	2P
AA	[fa'tare # a'moku]	S2 (1sil # 2ra)	2P
CS	['dara'mogu]	NS (1ral ∩ 2)	2 P
CV	[difa'ta # a'mogu]	S2 (1ra # 2)	2P
RC	[sa'tare # a'mogu]	S2 (1rasil # 2)	2P

estímulo 8 : ['sare'lêde]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['sa # e'lêde]	S2 (1ra # 2)	2P
LH	['sari # lêde]	S2 (1rasil # 2ra)	2P
AA	['sajre # a'lêde]	S2 (1rasil # 2ral)	2P
CS	[sara'mêge]	NS (1 ∩ 2rm)	2P
CV	['sare # lide]	S2 (1rasil # 2ral)	2P
RC	['sarelide # 'sare]	S2 (1 # 2ral sil)	2P

Grupo A - Crianças pré-alfabetizadas
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['bilêze'nade]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['bili # ze'nada]	S2 (1rasc # 2)	2P
LH	[bi'luzi # 'nade]	S2 (1rasilac # 2ral)	2P
AA	['biloziz'nade]	NS (1ra ∩ 2ra)	2P
CS	[za'nade]	S1 (2ra)	2P
CV	['bilis # e'nade]	S2 (1ra # 2ral)	2P
RC	['bili # ze'nade]	S2 (1rasc # 2)	2P

estímulo 10 : ['fideza'mite]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
AB	['fite]	S1 (1ral)	2P
LH	['fida # a'mite]	S2 (1ra # 2)	2P
AA	['fida # a'mi ^{nt} te]	S2 (1ra # 2ra)	2P
CS	['fi ^Λ e'mide]	NS (1ral ∩ 2)	2P
CV	['fites # a'mige]	S2 (1ral # 2ral)	2P
RC	['fide # za'mite]	S2 (1 # 2sil)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco I - I° Sub-bloco

estímulo 1 : ['xɔzɛ # dux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
MA	['ɣɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P
JS	['ɣɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['xɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['ɣɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 2: [ow'viwba'ruɫu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
MA	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
JS	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
JC	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
MF	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
SC	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 3 : [eʃ'kutɛ'mũjtu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[es'kutɛ # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
MA	[eʃ'kutɛ # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
JS	[es'kutɛ # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
JC	[es'kutɛ # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
MF	[es'kutɛ # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
SC	[es'kutɛ # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco I - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['dew'pǎniku]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['dew # 'pǎniku]	S2 (1 # 2)	2P
MA	['dew # 'pǎniku]	S2 (1 # 2)	2P
JS	['dew # 'pǎniku]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['dew # 'pǎniku]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['dew # 'pǎniku]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['dew # 'pǎniku]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 5 : ['xɔzɛdux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
MA	['ɣɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
JS	['ɣɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['ɣɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['ɣɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco I - II° Sub-bloco

estímulo 6 : [ko'lajuma'tsi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[ko'laj # ma'ti]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
MA	[ko'aju # ma'tsi]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
JS	[ko'laju # ma'tsi]	S2 (1 # 2)	2P
JC	[ko'aju # ma'ti]	S2 (1 # 2)	2P
MF	[ko'lajuma'tfi]	NS (1∩2)	1P
SC	[ko'laju # ma'tfiw]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P

estímulo 7 : [pa'piwfo'lage]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[a'piw # fu'lage]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
MA	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
JS	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
JC	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
MF	[pa'piwfo'lage]	NS (1∩2)	1P
SC	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 8: [pe'tsilə'govi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[pe'tilə # 'gov]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
MA	[pe'tsilə # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P
JS	[be'tsilə # 'govi]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
JC	[pe'tsilə # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P
MF	[pe'tfilə'govi]	NS (1∩2)	1P
SC	[pe'tfilə # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco I - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['ge'ʃibotɐ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[ge'ʃibo'ta]	NS (1∩2)	1P
MA	[ke'ʃibotɐ]	NS (1∩2)	1P
JS	[ge'ʃibotɐ]	NS (1∩2)	1P
JC	[ge'ʃibotɐ]	NS (1∩2)	1P
MF	[ge'ʃibo'ta]	NS (1∩2 ^{ac})	1P
SC	[ge'ʃibo'ta]	NS (1∩2 ^{ac})	1P

estímulo 10 : [ko'lajuma'tʃi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[ko'laju # ma'ti]	S2 (1 # 2)	2P
MA	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
JS	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
JC	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
MF	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
SC	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco II - I° Sub-bloco

estímulo 1 : ['pawluʎimẽⁿt_ɕiw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['pawlu # le # mẽ ⁿ t _ɕ iw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P
MA	['pawlu # le # mẽ ⁿ t _ɕ iw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P
JS	['pawlu # ʎe # mẽ ⁿ t _ɕ iw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JC	['pawlu # le # mẽ ⁿ t _ɕ iw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P
MF	['pawlulimẽ ⁿ t _ɕ iw]	NS (1 ∩ 2 ^{rsc} ∩ 3)	1P
SC	['pawlu # mẽ ⁿ t _ɕ iw]	S2 (1 # 3Apcl)	2P

estímulo 2 : ['vêdẽjsi 'okulus]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['vêdisi # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P
MA	['vêdẽj # se # 'okulus]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JS	['vêdẽjse # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P
JC	['vêdẽjse # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P
MF	['vêdesi # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P
SC	['vêdese # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P

estímulo 3 : [ʒo'zet_ɕifa'low]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[ʒo'zɛ # ti # fa'low]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
MA	[ʒo'zɛ # t _ɕ i # fa'low]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JS	[ʒo'zɛ # ti # fa'low]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JC	[ʒo'zɛ # te # fa'low]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
MF	[ʒo'zɛ # te # fa'low]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
SC	[ʒo'zɛ # t _ɕ i # fa'low]	S3 (1 # 2 # 3)	3P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco II - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['komisi'mew]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['komesi # 'mew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
MA	['komi # se # 'mew]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JS	['komisi # 'mew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
JC	['komisi # 'mew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
MF	['komesi # 'mew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
SC	['kome # se # 'mew]	S3 (1 # 2 # 3)	3P

estímulo 5 : ['pawluλimẽⁿ'tʃiw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['pawlu # le # mẽ ⁿ 'tʃiw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P
MA	['pawlu # li # mẽ ⁿ 'tʃiw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P
JS	['pawlu # λi # mẽ ⁿ 'tʃiw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JC	['pawlu # λe # mẽ ⁿ 'tʃiw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
MF	['pawlu # lemẽ ⁿ 'tʃiw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
SC	['pawlu # λe # mẽ ⁿ 'tʃiw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco II - IIº Sub-bloco

estímulo 6 : ['dɔfiɫisa'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
RE	['dɔfili # sa'miw]	S2 (1∩2 # 3)	2P
MA	['dɔfe # ɫe # sɔ # 'miw]	S4 (1 # 2 # 3 ^{ral} # 4 ^{ral})	4P
JS	['dɔfi # ɫe # sa'miw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JC	['dɔfi # ɫe # sa'miw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
MF	['dɔfilisa'miw]	NS (1∩2 ^{rsc} ∩3)	1P
SC	['dɔfi # ɫe # sa'miw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P

estímulo 7 : ['dūd_ɟisi'badalɛ]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
RE	['dūd _ɟ isi # 'badalɛ]	S2 (1∩2 # 3)	2P
MA	['dūde # se # 'badalɛ]	S3 (1 ^{ra} # 2 # 3)	3P
JS	['dūd _ɟ isi # 'badalɛ]	S2 (1∩2 # 3)	2P
JC	['dūdesi # 'badalɛ]	S2 (1∩2 # 3)	2P
MF	['dūd _ɟ i'badalɛs]	NS (1∩3 ^{ra} Apcl)	1P
SC	['dūd _ɟ isi # 'badalɛ]	S2 (1∩2 # 3)	2P

estímulo 8 : [pa'let_ɟiba'li]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
RE	[ba'let _ɟ i # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
MA	[ba'let _ɟ i # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
JS	[ba'let _ɟ i # ba'liw]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3 ^{ra})	2P
JC	[ba'let _ɟ i # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
MF	[ba'let _ɟ i # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
SC	[ba'let _ɟ i # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco II - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['letəsi 'pew]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['letəsi # 'pew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
MA	['letə # si # 'pew]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JS	['letəsi # 'pew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
JC	['letəsi # 'pew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
MF	['letəsi 'pew]	NS (1∩2∩3)	1P
SC	['letəse # 'pew]	S2 (1∩2 # 3)	2P

estímulo 10 : ['dɔfi'isa 'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['dɔfili # sa 'miw]	S2 (1∩2 ^{ra} # 3)	2P
MA	['dɔfe # le # sɔ # 'miw]	S4 (1 # 2 ^{rsc} # 3 ^{ral} # 4 ^{ral})	4P
JS	['dɔfi # le # sa 'miw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
JC	['dɔfi # le # sa 'miw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
MF	['dɔfilisa 'miw]	NS (1∩2 ^{rsc} ∩3)	1P
SC	['dɔfi # le # sa 'miw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco III - I° Sub-bloco

estímulo 1 : ['omẽjsa'tʃirõw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['omẽjs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
MA	['omẽj # a'tʃirõw]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
JS	['omẽjs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['omẽjs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['omẽjs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['omẽjs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 2 : [ka'loraw'mẽ^{nt}e]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[ka'lox # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P
MA	[ka'lor # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P
JS	[ka'lor # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P
JC	[ka'lor # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P
MF	[ka'lox # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P
SC	[ka'lor # aw'mẽ ^{nt} e]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 3 : ['daraw'mẽ^{nt}tu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['dax # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
MA	['dar # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
JS	['dar # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['dar # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['dax # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['dar # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco III - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['pasə'keli]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['pasə # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
MA	['pasə # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
JS	['pasə # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['pasə # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['pasə # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['pasə # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 5 : ['omējsa'tʃirõw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['omējs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
MA	['omējs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
JS	['omējs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['omējs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['omējs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['omējs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 6 : ['fidaza'mite]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['fite # sa'mite]	S2 (1ral # 2rasil)	2P
MA	['fite # za'mite]	S2 (1ral # 2sil)	2P
JS	['fide # za'mite]	S2 (1 # 2sil)	2P
JC	['fidaz # a'mitez]	S2 (1 # 2ra)	2P
MF	['fidaz # a'mide]	S2 (1 # 2ra)	2P
SC	['fidaze # a'mite]	S2 (1sil # 2)	2P

estímulo 7 : [fa'tara'mogu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	[fa'tare # 'mogu]	S2 (1sil # 2ra)	2P
MA	[fa'tare # 'mogu]	S2 (1sil # 2ra)	2P
JS	[fa'tare # 'mogu]	S2 (1sil # 2ra)	2P
JC	[fa'tara'mogu]	NS (1∩2)	1P
MF	[fa'tara'modu]	NS (1∩2ra)	1P
SC	['fatare # a'mogu]	S2 (1sil # 2)	2P

estímulo 8 : ['sare'lêde]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
RE	['sare'lêde]	NS (1∩2)	1P
MA	['sare # 'lêde]	S2 (1sil # 2)	2P
JS	['sare # 'kêde]	S2 (1sil # 2ra)	2P
JC	['sare'lêde]	NS (1∩2)	1P
MF	['sare'lêde]	NS (1∩2)	1P
SC	['sare # 'lêde]	S2 (1sil # 2)	2P

Grupo B - Adultos proficientes
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['bilēze'nadɐ]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
RE	['bilis # ěj # 'nadɐ]	S3 (1ral # 2ral # 3ral)	3P
MA	['bilěj # ze'nadɐ]	S2 (1 # 2)	2P
JS	['bilěj # ze'nadɐ]	S2 (1 # 2)	2P
JC	['biles # ěj # 'nadɐ]	S3 (1ral # 2ral # 3ral)	3P
MF	['bilezẽ'nadɐ]	NS (1ra 2ra)	2P
SC	['bilějs # ze'nadɐ]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 10 : ['fidɛza'mitɐ]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
RE	['fidɛ # za'mitɐ]	S2 (1 # 2sil)	2P
MA	['fidɛ # za'midɛ]	S2 (1 # 2rasil)	2P
JS	['fidɛ # za'mitɐ]	S2 (1 # 2sil)	2P
JC	['fidas # a'mitɐ]	S2 (1 # 2)	2P
MF	['fides # a'mitɐ]	S2 (1 # 2)	2P
SC	['fidɛ # za'mitɐ]	S2 (1 # 2sil)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco I - 1º Sub-bloco

estímulo 1 : ['xɔzɛdux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AS	['rɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
JB	['ʁɔzɛ # doʁ'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AP	['xɔzɛ # dox'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AM	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
RF	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 2 : [ow'viwba'ruɫu]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
AS	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
JB	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
AP	[ba'ruɫu # ow'viw]	S2 (2 # 1)	2P
AM	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
RF	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 3 : [eʃ'kute'mũjtu]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	[es'kujtɛ # mũjtu]	S2 (1 ^{rsc} # 2)	2P
AS	[es'kute # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
JB	[es'kute # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P
AP	['mũjtʃu # eʃ'kute]	S2 (2 ^{rsc} # 1)	2P
AM	[eʃ'kute # 'mũjtʃu]	S2 (1 # 2 ^{rsc})	2P
RF	[eʃ'kute # 'mũjtu]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco I - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['dew'pãniku]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['de # 'pãniku]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
AS	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P
JB	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P
AP	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P
AM	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P
RF	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 5 : ['xɔzɛdux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['ɾɔzɛ # dur'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AS	['rozɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
JB	['ɾɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AP	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
AM	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
RF	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados

Bloco I - IIº Sub-bloco

estímulo 6 : [ko'lajuma'tʃi]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	[ko'aju # ma'tʃi]	S2 (1ra # 2)	2P
AS	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
JB	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
AP	[ko'laju # ma'ti]	S2 (1 # 2)	2P
AM	[kõaj # ma'tʃi]	S2 (1ral # 2)	2P
RF	[ko'lajmi # a'tʃi]	S2 (1ral # 2 ral)	2P

estímulo 7 : [pa'piwʃo'lage]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	[a'pi # ʃo'lage]	S2 (1ra # 2)	2P
AS	[pa'piw # ʃo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
JB	[pa'piw # ʃo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
AP	[a'piw # ʃo'lage]	S2 (1ra # 2)	2P
AM	[a'piw # ʃo'lage]	S2 (1ra # 2)	2P
RF	[a'biw # ʃo'lage]	S2 (1ra # 2)	2P

estímulo 8 : [pe'tʃilɐ'govi]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['pe # 'govi]	S2 (1 ^{rm} # 2)	2P
AS	['petʃila'govi]	NS (1 ^{ac} 2)	2P
JB	[pe'tʃilɐ # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P
AP	[te'kilɐ # 'goviʃ]	S2 (1ral # 2ra)	2P
AM	[pe'tʃilɐ # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P
RF	[pe'tilɐ # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco I - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['ge'ʃibotɐ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['ge # bo'tavɐ]	S2 (1 # 2ral)	2P
AS	[be'ʃibitɐ]	NS (1ra ∩ 2ra)	2P
JB	[ge'ʃi # bu'ta]	S2 (1̃ # 2ã ra)	2P
AP	[de'ʃi # bo'ta]	S2 (1̃ra # 2ã ral/sc)	2P
AM	[ge'ʃi # bo'ta]	S2 (1̃ # 2ã ral/sc)	2P
RF	[ge'ʃi # bo'ta]	S2 (1̃ # 2 ral/sc)	2P

estímulo 10 : [ko'lajuma'tʃi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['ko # 'lavu]	S2 (1 _{ac} ap.sil.ton. # 2ral)	2P
AS	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
JB	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
AP	[ko'laju # ma'ki]	S2 (1 # 2ra)	2P
AM	[kõ'aj # ma'tʃiw]	S2 (1ral # 2 ra)	2P
RF	[ko'laj # ma'tʃi]	S2 (1ral # 2)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco II - I° Sub-bloco

estímulo 1 : ['pawlu limẽⁿ t_siw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['pawlu # lemẽ ⁿ t _s iw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩ 3)	2P
AS	['pawlulemẽ ⁿ t _s iw]	NS (1 ∩ 2 ^{rsc} ∩ 3)	2P
JB	['pawlu # lemẽ ⁿ t _s iw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩ 3)	2P
AP	['pawlu # limẽ ⁿ tiw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩ 3)	2P
AM	['pawlu # li # mẽ ⁿ tiw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
RF	['pawlu # li # mẽ ⁿ t _s iw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P

estímulo 2 : ['vêdẽjsi 'okulus]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['vêdese # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P
AS	['zedesi 'akukus]	NS (1 ^{rm} ∩ 2 ∩ 3 ^{rmr})	1P
JB	['vêdese # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P
AP	['zeni # fi 'okulus]	S2 (1 ^{ral} # 2 ^{rmr} ∩ 3)	2P
AM	['vêdesi # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P
RF	['vêdisi # 'okulus]	S2 (1 ∩ 2 # 3)	2P

estímulo 3 : [3o'zet_sifa'low]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	[3o'ze # fa'low]	S2 (1 # 3 ^{Apcl})	2P
AS	[3o'ze # lefa'low]	S2 (1 # 2 ^{sms/rsc} ∩ 3)	2P
JB	[3o'ze # t _s ifa'lo]	S2 (1 # 2 ∩ 3 ^{rsc})	2P
AP	[3o'ze # tifa'lo]	S2 (1 # 2 ∩ ^{rsc})	2P
AM	[3o'ze # li # fa'low]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
RF	[3o'ze # t _s ifa'low]	S2 (1 # 2 ∩ 3)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco II - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['komisi'mew]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['kome # se'mew]	S2 (1 # 2∩3)	2P
AS	['komisi'mew]	NS (1∩2∩3)	1P
JB	['komisi # 'mew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
AP	['komisi # 'mew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
AM	['komisi # 'mew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
RF	['komi # si'mew]	S2 (1 # 2∩3)	2P

estímulo 5 : ['pawlu'limẽⁿ't_ɕiw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['pawlu # mẽ ⁿ 't _ɕ iw]	S2 (1 # 3Apcl)	2P
AS	['pawlu # lemẽ ⁿ 't _ɕ iw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
JB	['pawlu # lemẽ ⁿ 't _ɕ iw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
AP	['pawlu # limẽ ⁿ 'tiw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
AM	['pawlu # li # mẽ ⁿ 't _ɕ iw]	S3 (1 # 2 # 3)	3P
RF	['pawlu # li # mẽ ⁿ 't _ɕ iw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco II - IIº Sub-bloco

estímulo 6 : ['dɔfiɫisa'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['dɔfi # fa'miw]	S2 (1 # 3 ^{ra} Apcl)	2P
AS	['dɔfi # lesa'miw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
JB	['dɔfe # le'samiw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
AP	['dɔfi # ʃa'miw]	S2 (1 # 3 ^{ra} Apcl)	2P
AM	['dɔfini # ɫi # mē ⁿ 'tɕiw]	S3 (1 ^{ra} # 2 # 3 ^{ral})	3P
RF	['lɔfi # li # sa'miw]	S3 (1 ^{ra} # 2 ^{rsc} # 3)	3P

estímulo 7 : ['dũdɕisi'badalɛ]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['dũ # 'labɛ]	S2 (1 ^{ap.sil.at.} # 3 ^{rm/rst} Apcl)	2P
AS	['dũdɕisi # 'badalɛ]	S2 (1∩2 # 3)	2P
JB	['dũdɕi # si'badɛ]	S2 (1 # 2∩3 ^{ra})	2P
AP	['dũdi # si'bagalɛ]	S2 (1 # 2∩3 ^{ra})	2P
AM	['dēsi # 'badalɛ]	S2 (1 ^{rm} ∩2 # 3)	2P
RF	['dũgi # si'badalɛ]	S2 (1 ^{ra} # 2∩3)	2P

estímulo 8 : [pa'letɕiba'li]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	[ba'lete # 'miw]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3 ^{ral})	2P
AS	[ba'letɕi # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
JB	[ba'letɕi # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
AP	[ba'leti # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
AM	[ba'letɕi # ba'liw]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3 ^{ra})	2P
RF	[ba'letɕi # ba'li]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco II - IIº Sub-bloco

estímulo 9 : ['letəsi'pew]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['lete # 'pew]	S2 (1 ^{ra} # 3Apcl)	2P
AS	['letəsi # 'pew]	S2 (1∩2 # 3)	2P
JB	['letə # si'pew]	S2 (1 # 2∩3)	2P
AP	['letə # si'pew]	S2 (1 # 2∩3)	2P
AM	['lesati # 'pew]	S2 (1∩2 ^{rst} # 3)	2P
RF	['letasi # 'pew]	S2 (1∩2 # 3)	2P

estímulo 10 : ['dɔfi'lisa'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
MP	['dɔfi # 'miw]	S2 (1 # 3 ^{ral/ap.sil.ton.} Apcl)	2P
AS	['dɔfi # lisa'miw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
JB	['tɔfile # sa'miw]	S2 (1 ^{ra} ∩2 ^{rsc} # 3)	2P
AP	['dɔfi # lisa'miw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
AM	['dɔsə # lifa'miw]	S2 (1 ^{ra} # 2 ^{rsc} ∩3 ^{ra})	2P
RF	['dɔfi # 'lisa # 'miw]	S3 (1 # 2 ^{sil.at.} ← ^{rsc} # 3)	3P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco III - I° Sub-bloco

estímulo 1 : ['omẽjza'tʂirõw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['ome # a'tʂirõ]	S2 (1 ^{rsc} # 2 ^{ra})	2P
AS	['omẽjs # a'tʂirẽ]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
JB	['omi # za'tʂiru]	S2 (1 ^{rsc} # 2 ^{rscsil})	2P
AP	['omẽj # za'tirũ]	S2 (1 # 2 ^{rscsil})	2P
AM	['omẽj # a'tʂirõw]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
RF	['omẽjʃ # a'tʂirõw]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 2 : [ka'loraw'mẽ^{nt}ẽ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	[ka'lor # aw'mẽ ^{nt} ẽ]	S2 (1 # 2)	2P
AS	[ka'lor # aw'mẽ ^{nt} ẽ]	S2 (1 # 2)	2P
JB	[ka'lor # o # 'mẽ ^{nt} ẽ]	S3 (1 # 2 ÷ rmo/sc)	3P
AP	[ka'lox # aw'mẽ ^{nt} ẽ]	S2 (1 # 2)	2P
AM	[ka'lox # aw # 'mẽ ^{nt} ẽ]	S2 (1 # 2 ÷ ral)	3P
RF	[ka'lox # aw'mẽ ^{nt} ẽ]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 3 : ['daraw'mẽ^{nt}tu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['garõ # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 ^{nr} sil # 2)	2P
AS	['dar # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
JB	['dar # o'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2 ^{rsc})	2P
AP	['dax # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
AM	['dax # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P
RF	['dax # aw'mẽ ^{nt} tu]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco III - I° Sub-bloco

estímulo : 4 ['pase'keli]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['pase # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
AS	['pase # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
JB	['pase # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
AP	['tase # a'keli]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
AM	['pase # a'ke # le]	S3 (1 # 2÷)	3P
RF	['pase # 'keliʃ]	S2 (1sil # 2)	2P

estímulo 5 : ['omejza'tsirõw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	[a'tsiru]	S1 (2 ^{rsc})	1P
AS	['omejs # a'tsirõw]	S2 (1 # 2)	2P
JB	['omis # a'tsirõw]	S2 (1 ^{rsc} # 2)	2P
AP	['omej # za'tsirõw]	S2 (1 # 2sil)	2P
AM	['omej # a'tsirõw]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
RF	['omejʃ # a'tsirõw]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 6 : ['fidaza'mite]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['vide # a'mite]	S2 (1 ral # 2)	2P
AS	['sidas # a'mite]	S2 (1ra # 2)	2P
JB	['side # za # 'mite]	S3 (1ra # 2÷sil)	2P
AP	['fida # za'mite]	S2 (1 # 2sil)	2P
AM	['fite # a'mite]	S2 (1ral # 2)	2P
RF	['fida # sa'mite]	S2 (1 # 2ra sil)	2P

estímulo 7 : [fa'tara'mogu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	[fa'ta # 'moge]	S2 (1rsc # 2ra)	2P
AS	[ta'tare # a'mogu]	S2 (1rasil # 2)	2P
JB	[fa'tare # a'mogu]	S2 (1sil # 2)	2P
AP	[fa'tare # a'mogu]	S2 (1sil # 2)	2P
AM	[fa'tare # a'mogu]	S2 (1sil # 2)	2P
RF	[fa'tare # 'mogu]	S2 (1sil # 2ra)	2P

estímulo 8 : ['sare'lêde]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['sare # lêde]	S2 (1ral sil # 2ral)	2P
AS	['sare'lene]	NS (1∩2ral)	2P
JB	['sare # 'lêde]	S2 (1sil # 2ral)	2P
AP	['fare # 'lêde]	S2 (1rasil # 2ral)	2P
AM	['sare # 'lêde]	S2 (1sil # 2ral)	2P
RF	['sare # 'lêde]	S2 (1ral sil # 2ral)	2P

Grupo C - Adultos semi-alfabetizados
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['bilẽze'nadɐ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['bili # 'nadɐ]	S2 (1 ^{rsc} # 2)	2P
AS	['bili # ze'nadɐ]	S2 (1 ^{rse} # 2)	2P
JB	['bili # ze # 'nadɐ]	S3 (1 ^{rsc} # 2÷)	3P
AP	['bilẽj # ze'nadɐ]	S2 (1 # 2)	2P
AM	['bilẽj # ze'nadɐ]	S2 (1 # 2)	2P
RF	['bilɛ # ze'nadɐ]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P

estímulo 10 : ['fideza'mite]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
MP	['vide # 'mite]	S2 (1 ^{ral} # 2 ^{ra})	2P
AS	['sivide # a'mite]	S2 (1 ^{rm} # 2)	2P
JB	['fide # za # 'mite]	S3 (1 # 2÷sil)	3P
AP	['fige # za'mite]	S2 (1 ^{ral} # 2sil)	2P
AM	['fide # za'mite]	S2 (1 # 2sil)	2P
RF	['fide # za'mite]	S2 (1 # 2sil)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco I - 1º Sub-bloco

estímulo 1 : ['xɔzɛdux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	['ɾɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
TS	['rɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
SA	['ɾɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['xɔzɛdux'miw]	NS (1∩2)	1P
CD	['xɔzɛ # dux'miw]	S2 (1 # 2)	2P
DP	['rɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 2 : [ow'viwba'ruɫu]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	[ow'viw # ba'ruju]	S2 (1 # 2 ^{rsc})	2P
TS	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
SA	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[ow'viwba'ruɫu]	Ns (1∩2)	1P
CD	[ba'ruɫu]	S1 (2)	2P
DP	[ow'viw # ba'ruɫu]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 3 : [eʃ'kutɛ'mũjtɯ]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	[eʃ'kutɛ # 'mũjtɯ]	S2 (1 # 2 ^{rsc})	2P
TS	[eʃ'kutɛ # 'mũjtɯ]	S2 (1 # 2 ^{rsc})	2P
SA	[eʃ'kutɛ # 'mũjtɯ]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[iʃ'kutamũjtɯ]	NS (1∩2)	2P
CD	[iʃ'kutɛ # 'mũjtɯ]	S2 (1 # 2)	2P
DP	[es'kutɛ # 'mũjtɯ]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco I - 1º Sub-bloco

estímulo 4 : ['dew'pãniku]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	['dew'pãniku]	NS (1∩2)	1P
TS	['dew # 'plãniku]	S2 (1 # 2rnr)	2P
SA	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['dew'pãniku]	NS (1∩2)	1P
CD	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P
DP	['dew # 'pãniku]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 5 : ['xɔzɛdux'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	['ɾɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
TS	['rɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
SA	['ɾɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['xɔzɛdox'miw]	NS (1∩2)	1P
CD	['dux'miw # 'xɔzɛ]	S2 (2 # 1)	2P
DP	['rɔzɛ # dor'miw]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco I - II° Sub-bloco

estímulo 6 : [ko'lajuma'tsi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[ko'laj # ma'tsi]	S2 (1 ^{ral} # 2)	2P
TS	[ko'lariw # ma'tiw]	S2 (1 ^{ra} # 2 ^{ra})	2P
SA	[ko'lajo # ma'tsi]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[ko'lama'tsi]	NS (1 ^{ral} ∩2)	1P
CD	[ko'laj # ma'tsi]	S2 (1 ^{ral} # 2)	2P
DP	[ko'laj # ma'tfiklu]	S2 (1 ^{ral} # 2 ^{ra})	2P

estímulo 7: [pa'piwfo'lage]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[a'tsi # fo'lage]	S2 (1 ^{ral} # 2)	2P
TS	[a'piw # fo'lage]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
SA	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[a'biwfo'lage]	NS (1 ^{ra} ∩2)	1P
CD	[ma'tsi # fo'lage]	S2 (1 ^{pa} # 2)	2P
DP	[pa'piw # fo'lage]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 8: [pe'tsilɛ'govi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[pe'tsi # la'gɔzɛ]	S2 (1 [÷] # 2 ^{sil rm})	2P
TS	[pe'tiw # a'gɔriɛ]	S2 (1 ^{ra} # 2 ^{rm})	2P
SA	[pe'tsilɛ # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[pe'tsilɛ # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P
CD	[pe'tsilɛ # 'gɔɫi]	S2 (1 # 2 ^{ra})	2P
DP	[pe'tsilɛ # 'govi]	S2 (1 # 2)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco I - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['ge'ʃibotɛ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[pe'ʃi # bo'ta]	S2 (1 [←] ra # 2 [→] ral)	2P
TS	[e'ʃi # bo'ta]	S2 (1 [←] ra # 2 [→] ral)	2P
SA	[ge'ʃi # bo'ta]	S2 (1 [←] # 2 [→] ral)	2P
IC	[go'ʃi # go'ta]	S2 (1 [←] ra # 2 [→])	2P
CD	[ge'ʃibo'ta]	NS (1 2 [→])	2P
DP	[de'ʃi # bo'ta]	S2 (1 [←] sil ral # 2 [→] ral)	2P

estímulo 10 : [ko'lajuma'tʃi]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[ko'laj # ma'tʃi]	S2 (1ral # 2)	2P
TS	[ko'lariw # ma'tʃi]	S2 (1ra # 2)	2P
SA	[ko'lajo # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[ko'la # ma'tʃi]	S2 (1ral/sc # 2)	2P
CD	[ko'laju # ma'tʃi]	S2 (1 # 2)	2P
DP	[ko'laj # ma'tʃiku]	S2 (1ral # 2ra)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco II - I° Sub-bloco

estímulo 1 : ['pawluʎimẽⁿtʂiw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['pawlu # 'ele # mẽ ⁿ tʂiw]	S3 (1 # 2 ^{sms} # 3)	3P
TS	['pawlu # mẽ ⁿ tʂiw]	S2 (1 # 3Apcl)	2P
SA	['pawlu # li # mẽ ⁿ tʂiw]	S3 (1 # 2 ^{rsc} # 3)	3P
IC	['pawlu # lime'tʂiw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3 ^{ra})	2P
CD	['pawlu # 'elimẽ ⁿ tʂiw]	S2 (1 # 2 ^{sms} ∩3)	2 P
DP	['pawlu # limẽ ⁿ tʂiw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P

estímulo 2 : ['vẽdẽjsi'okuluf]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['vẽdi # si'okulus]	S2 (1 ^{ra} # 2∩3)	2P
TS	['vinus # 'akulus]	S2 (1 ^{rm/rnr} # 3 ^{rnr} Apcl)	2P
SA	['vẽdisi # 'okuluf]	S2 (1 ^{ra} ∩2 # 3)	2P
IC	['zeni # zi'okuluf]	S2 (1 ^{rm} # 2 ^{rm} ∩3)	2P
CD	['okuluf]	S1 (3)	2P
DP	['vẽdʃi # si'okulus]	S2 (1 ^{ra} # 2∩3)	2P

estímulo 3 : [ʒo'zetʂifa'low]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[ʒo'zẽ # tifa'low]	S2 (1 # 2∩3)	2P
TS	[ʒo'zetifalow]	NS (1∩2∩3)	2P
SA	[ʒo'zẽ # tʂifa'low]	S2 (1 # 2∩3)	2P
IC	[ʒo'zẽ # tʂifa'low]	S2 (1 # 2∩3)	2P
CD	[ʒo'zẽ # fa'low]	S2 (1 # 3Apcl)	2P
DP	[ʒo'zẽ # tʂifa'lo]	S2 (1 # 2∩3 ^{rsc})	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco II - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['komi si'mew]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['komi # si'mew]	S2 (1 # 2 \cap 3)	2P
TS	['kome # se'mew]	S2 (1 # 2 \cap 3)	2P
SA	['komisi # 'mew]	S2 (1 \cap 2 # 3)	2P
IC	['komi # si'mew]	S2 (1 # 2 \cap 3)	2P
CD	['komi # 'mew]	S2 (1 # 3Apcl)	2P
DP	['mew # 'komi]	S2 (3 # 1 Apcl)	2P

estímulo 5 : ['pawlu limẽⁿ't_{siw}]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['pawlu # 'elemẽ ⁿ 't _{siw}]	S2 (1 # 2 ^{sms} \cap 3)	2P
TS	['pawlu # mẽ ⁿ 'tiw]	S2 (1 # 3Apcl)	2P
SA	['pawlu # limẽ ⁿ 't _{siw}]	S2 (1 # 2 ^{rsc} \cap 3)	2P
IC	['pawlu # lime't _{siw}]	S2 (1 # 2 ^{rsc} \cap 3 ^{ra})	2P
CD	[limẽ ⁿ 'tiw # 'pawlu]	S2 (2 ^{rsc} \cap 3 # 1)	2P
DP	['pawlu # limẽ ⁿ 't _{siw}]	S2 (1 # 2 ^{rsc} \cap 3)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco II - II° Sub-bloco

estímulo 6 : ['dɔfi'li'sa'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['dɔfi # 'elisa'miw]	S2 (1 # 2sms∩3)	2P
TS	['dɔsi # sa'miw]	S2 (1ra # 3Apcl)	2P
SA	['dɔfi # lisa'miw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
IC	['dɔsilisa'miw]	NS (1ra∩2 ^{rsc} ∩3)	1P
CD	['dɔfli # sa'miw]	S2 (1ra # 3Apcl)	2P
DP	['dɔfli # lisa'miw]	S2 (1ra # 2 ^{rsc} ∩3)	2P

estímulo 7 : ['dũd̥si'badalɛ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['dũdɛ # 'badi]	S2 (1ra # 3 ^{rm} Apcl)	2P
TS	['dũgra # si'bagrɛ]	S2 (1ra # 2∩3 ^{rm})	2P
SA	['dũd̥si # 'badalɛ]	S2 (1∩2 # 3)	2P
IC	['d̥disibabɛ # si'badɛ]	S2 (1ra∩2∩3÷ # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
CD	['dũd̥si # si'badlɛ]	S2 (1 # 2∩3 ^{ra})	2P
DP	['dũd̥si # si'balɛ]	S2 (1 # 2∩3 ^{ral})	2P

estímulo 8 : [pa'let̥siba'li]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[ba'let̥si # ba'li]	S2 (1ra∩2 # 3)	2P
TS	[baj'let̥si # baj'liw]	S2 (1ra∩2 # 3 ^{ra})	2P
SA	[ba'let̥si # ba'liw]	S2 (1∩2 # 3 ^{ra})	2P
IC	[ba'let̥siba'li]	NS (1∩2∩3)	1P
CD	[ba'let̥si # ba'liw]	S2 (1∩2 # 3 ^{ra})	2P
DP	[ba'let̥si # ba'liw]	S2 (1∩2 # 3 ^{ra}) 2P	

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco II - II° Sub-bloco

estímulo 4 : ['letəsi'pew]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['let _{gi} # si'tew]	S2 (1pa # 2 _∩ 3ral)	2P
TS	['leti # si'bew]	S2 (1ra # 2 _∩ 3ra)	2P
SA	['letasi # 'pew]	S2 (1 _∩ 2 # 3)	2P
IC	['let _{gi} # si'pew]	S2 (1pa # 2 _∩ 3)	2P
CD	['lete # si'pew]	S2 (1 # 2 _∩ 3)	2P
DP	['lete # si'biw]	S2 (1 # 2 _∩ 3ra)	2P

estímulo 10 : ['dɔfi'li'sa'miw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['dɔfi # esa'miw]	S2 (1 # 2 _÷ ∩3)	2P
TS	['dɔsi # sa'miw]	S2 (1ra # 3Apcl)	2P
SA	['dɔfi # lisa'miw]	S2 (1 # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
IC	['dɔsi # lisa'miw]	S2 (1ra # 2 ^{rsc} ∩3)	2P
CD	['dɔfili # sa'miw]	S2 (1 _∩ 2 ^{rsc} # 3)	2P
DP	['dɔfi # sa'miw]	S2 (1 # 3Apcl)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco III - 1º Sub-bloco

estímulo 1 : ['omẽjza'tsirõw]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	['omi # za'tsiru]	S2 (1rsc # 2rscsil)	2P
TS	['omi # a'tsirís]	S2 (1rsc # 2ra)	2P
SA	['omẽjs # a'tsirõw]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['omi # za'tirẽ]	S2 (1rsc # 2rscsil)	2P
CD	['omẽj # a'tsirõw]	S2 (1ra # 2)	2P
DP	['omi # a'tfirõw]	S2 (1rsc # 2)	2P

estímulo 2 : [ka'loraw'mẽⁿtẽ]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	[ka'lor # aw'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1 # 2)	2P
TS	[ka'lo # o'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1rsc # 2 rsc)	2P
SA	[ka'lor # aw'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[ka'lo # aw'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1rsc # 2)	2P
CD	[ka'lo # o'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1rsc # 2 rsc)	2P
DP	[ka'lor # aw'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 3 : ['daraw'mẽⁿtu]

Sujeito	Resposta	Formalização	Nº de palavras
ND	['dar # aw'mẽ ⁿ tu]	S2 (1 # 2)	2P
TS	['darju # o'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1ra # 2rsc/pa)	2P
SA	['dar # aw'mẽ ⁿ tu]	S2 (1 # 2)	2P
IC	[garaw'mẽ ⁿ tu]	NS (1mr _∩ 2)	1P
CD	['da # o'mẽ ⁿ tu]	S2 (1rsc # 2rsc)	2P
DP	['dar # aw'mẽ ⁿ tẽ]	S2 (1 # 2pa)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco III - I° Sub-bloco

estímulo 4 : ['pasɐ'keli]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['pasɐ # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
TS	['asɐ # a'keli]	S2 (1ra # 2)	2P
SA	['pasɐ # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['pasɐ'keli]	NS (1∩2)	1P
CD	['pasɐ # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P
DP	['pasɐ # a'keli]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 5 : ['omɛjza'tʃirõw]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['omi # za'tʃiru]	S2 (1rsc # 2rscsil)	2P
TS	['omis # a'tʃirus]	S2 (1rse # 2rsc)	2P
SA	['omɛjs # a'tʃirõw]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['omi # za'tire]	S2 (1rsc# 2rscsil)	2P
CD	['omɛj # a'tʃiru]	S2 (1ra # 2rsc)	2P
DP	['omi # a'tʃirõw]	S2 (1rsc # 2)	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 6 : ['fidaza'mite]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['side # za'mite]	S2 (1 ^{ra} # 2 ^{ra} sil)	2P
TS	['sid _{si} # o'mit _{si}]	S2 (1 ^{ral} # 2 ^{ral})	2P
SA	['fides # a'mite]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['side # za'mite]	S2 (1 ^{ra} # 2sil)	2P
CD	['side # a'mite]	S2 (1 ^{ra} # 2)	2P
DP	['side # za'mite]	S2 (1 ^{ra} # 2sil)	2P

estímulo 7 : [fa'tara'mogu]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	[fa'tare # a'mogu]	S2 (1sil # 2)	2P
TS	[a'tarje # a'morju]	S2 (1 ^{ra} sil # 2 ^{ra})	2P
SA	[fa'tare # a'mogu]	S2 (1sil # 2)	2P
IC	[fa'tare # a'mogu]	S2 (1sil # 2)	2P
CD	[fa'ta # a'mogu]	S2 (1 ^{rsc} # 2)	2P
DP	[fa'tar # a'mogu]	S2 (1 # 2)	2P

estímulo 8 : ['sarelêde]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['fale # 'lêde]	S2 (1 ^{ral} sil # 2)	2P
TS	['sarje # lēd _{je}]	S2 (1 ^{ra} sil # 2 ^{ral})	2P
SA	['sare # 'lêde]	S2 (1sil # 2 ^{ral})	2P
IC	['fare # 'lêde]	S2 (1 ^{ra} sil # 2)	2P
CD	['sare # 'lêde]	S2 (1 ^{ral} sil # 2)	2P
DP	['sare # 'lêde]	S2 (1sil # 2 ^{ral})	2P

Grupo D - Adultos não alfabetizados
Bloco III - II° Sub-bloco

estímulo 9 : ['bilẽze'nadɛ]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['bili # za'nite]	S2 (1ra # 2)	2P
TS	['biʎju # ze'narjɛ]	S2 (1ra # 2ra)	2P
SA	['bilis # ze'nadɛ]	S2 (1ra ^l # 2)	2P
IC	['bilis # ze'nadɛ]	S2 (1ra ^l # 2)	2P
CD	['bile # ze'nadɛ]	S2 (1ra # 2)	2P
DP	['bili # ze'nadɛ]	S2 (1ra # 2)	2P

estímulo 10 : ['fideza'mite]

Sujeito	Resposta	Formalização	N° de palavras
ND	['sile # za'nite]	S2 (1ra # 2ra ^{sil})	2P
TS	['sidju # za'mit _s ju]	S2 (1 ^{rm} # 2ra ^{sil})	2P
SA	['fidaz # a'mite]	S2 (1 # 2)	2P
IC	['sideza'mite]	NS (1ra ^o 2)	1P
CD	['side # 'mite]	S2 (1ra # 2ra)	2P
DP	['fide # za'mite]	S2 (1 # 2sil)	2P

Anexo 4. Espectrogramas

Bloco I

Análise da duração, em segundos, das sílabas que constituem os estímulos 2 e 7:

Estímulo 2 (espectrograma correspondente, vide p. 218):

[ow'viwba'ruʎu]

[ow -] 0,122 - 0,360 = 0,238 s

[-'viw] 0,354 - 0,874 = 0,520 s

[ba -] 0,874 - 1,196 = 0,322 s

[-'ru-] 1,196 - 1,418 = 0,222 s

[-ʎu] 1,418 - 1,783 = 0,365 s

Estímulo 7 (espectrograma correspondente, vide p. 219):

[pa'piwfo'lagɐ]

[pa-] 0,034 - 0,204 = 0,170 s

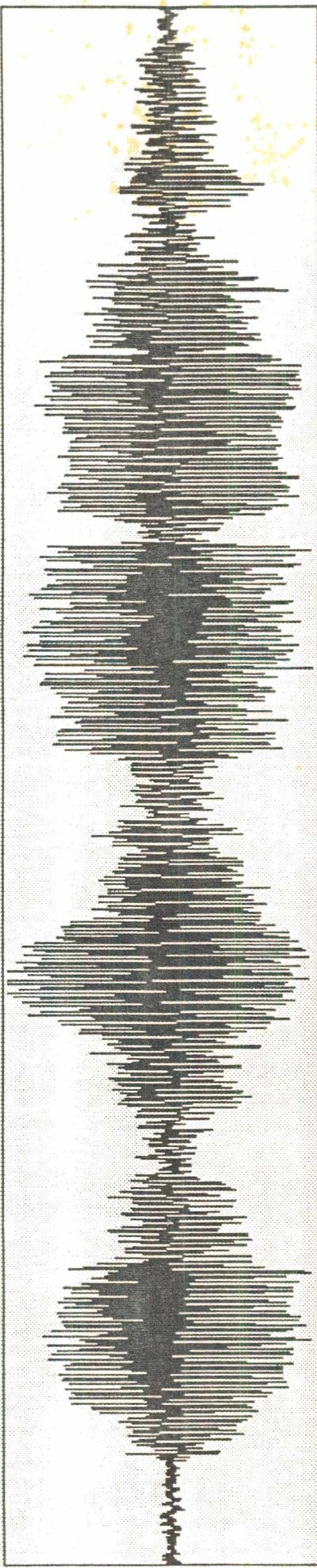
[-'piw] 0,318 - 0,986 = 0,668 s

[fo-] 0,986 - 1,361 = 0,375 s

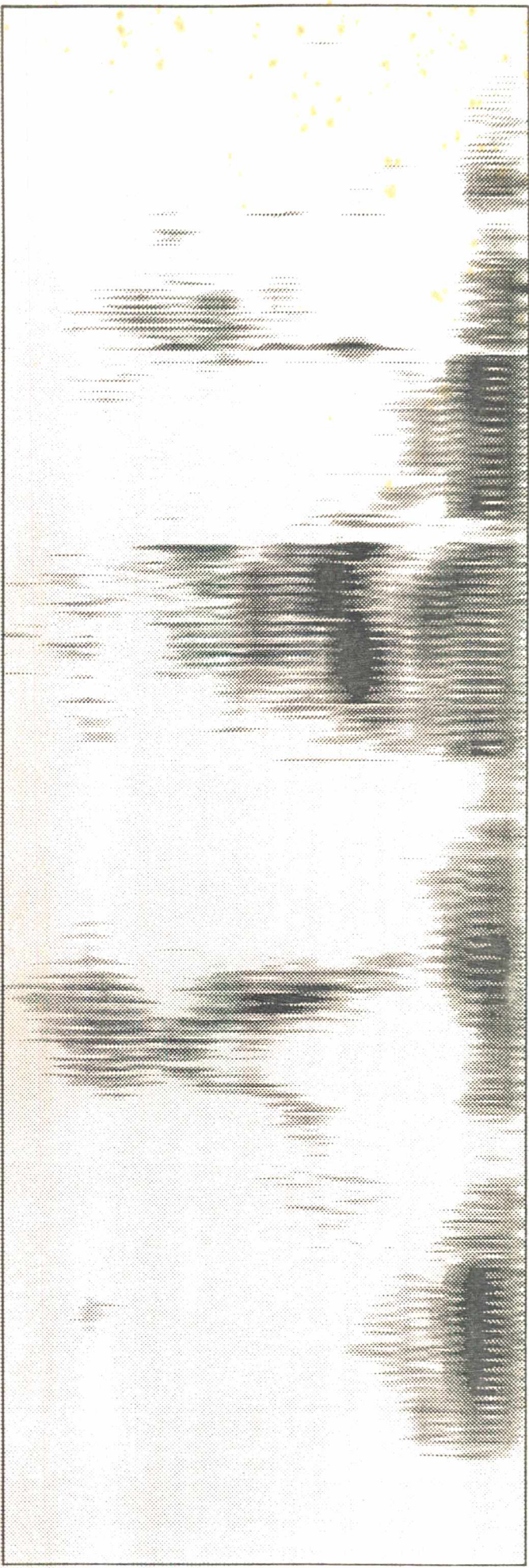
[-'la -] 1,361 - 1,731 = 0,370 s

[-gɐ] 1,731 - 1,984 = 0,253 s

Samples

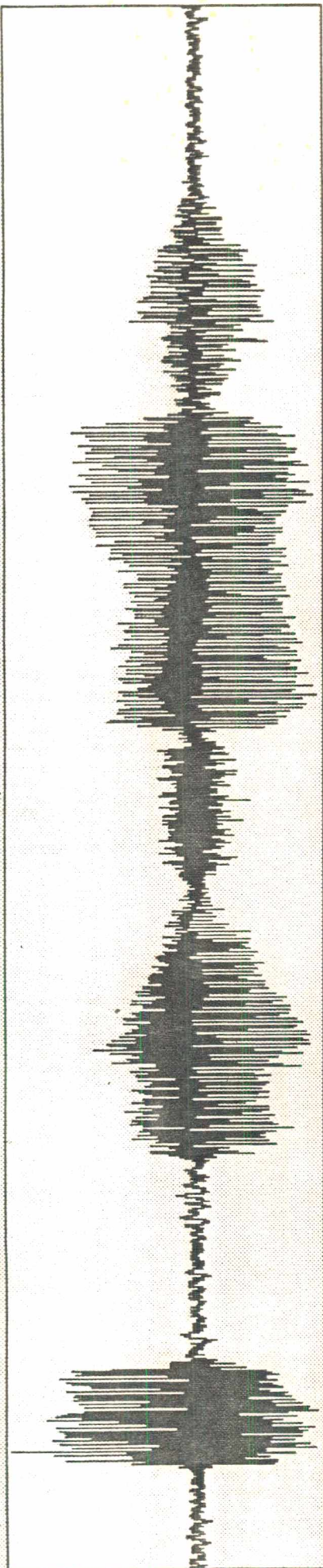


Spectrogram

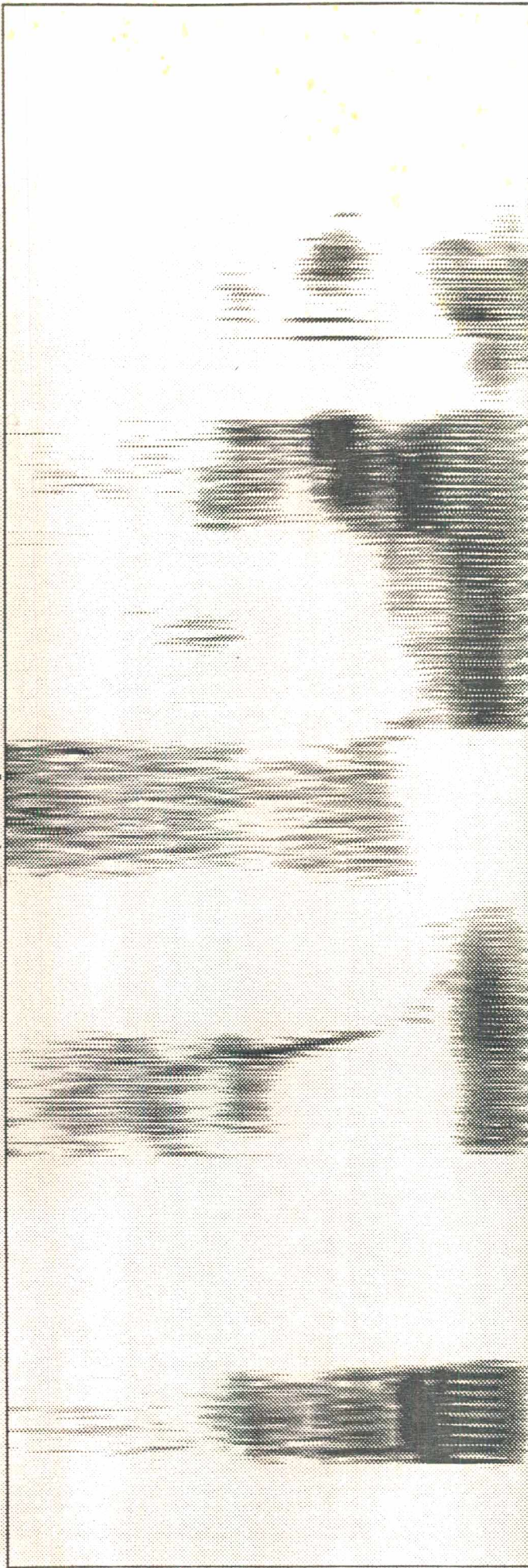


Samples: 14586 Total Length: 1.823 seconds Sample Rate: 8.00kHz Selection: 0.000-1.823

Samples



Spectrogram



Samples: 18587 Total Length: 2.323 seconds Sample Rate: 8.00kHz Selection: 0.000-2.323

Bloco II

Análise da duração, em segundos, das sílabas que constituem os estímulos 4 e 9:

Estímulo 4 (espectrograma correspondente, **vide p. 221**):

['komisi'mew]

['ko-] 0,079 - 0,342 = 0,263 s

[-mi-] 0,342 - 0,515 = 0,173 s

[si] 0,515 - 0,747 = 0,232 s

['mew] 0,747 - 1,391 = 0,644 s

Estímulo 9 (espectrograma correspondente, **vide p. 222**):

['letəsi'pew]

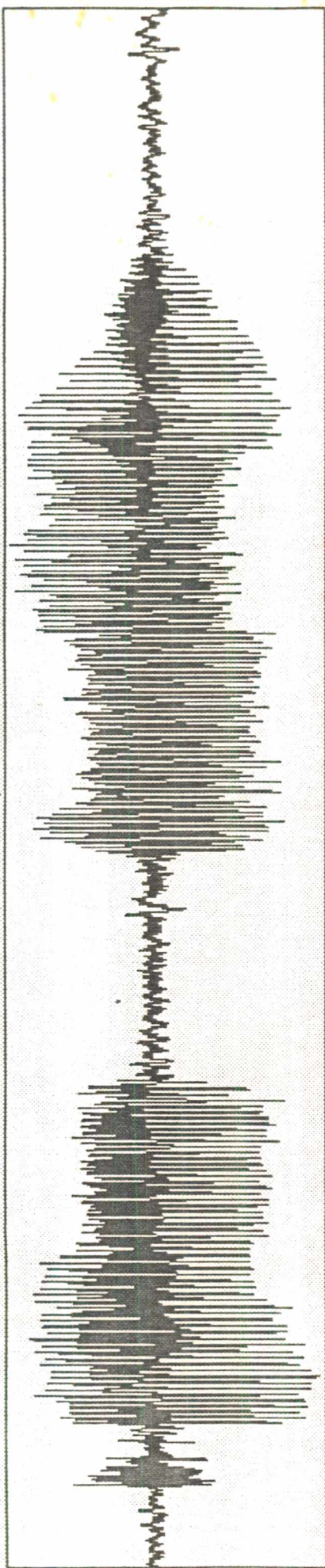
['lɛ-] 0,101 - 0,593 = 0,492

[-tɐ] 0,593 - 0,923 = 0,330

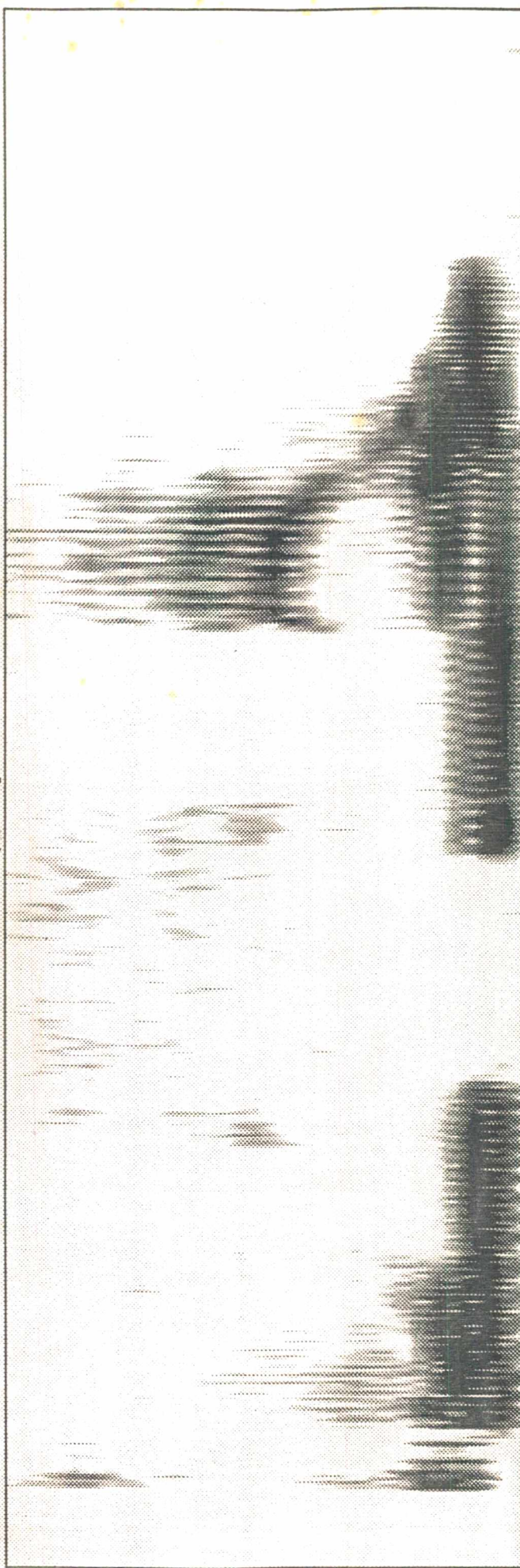
[si] 0,923 - 1,252 = 0,329

[-'pew] 1,537 - 1,926 = 0,389

Samples

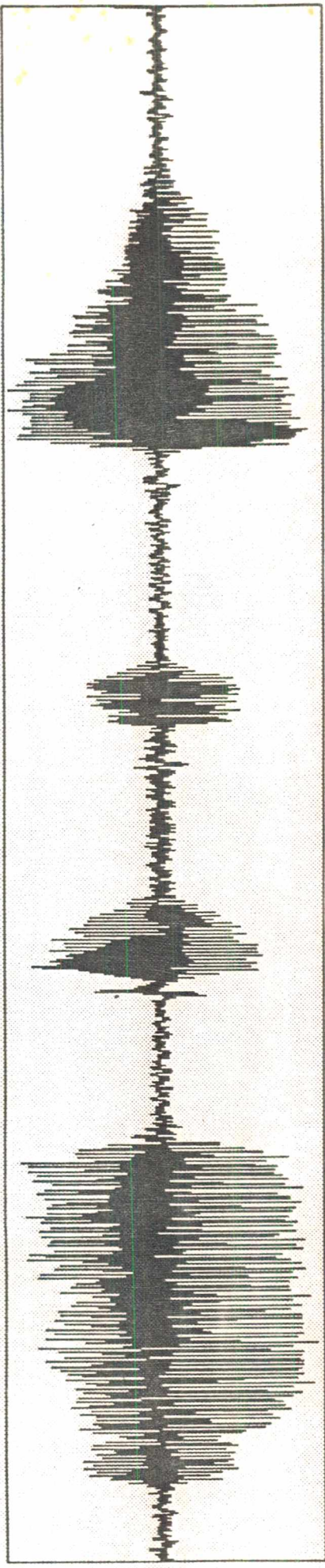


Spectrogram

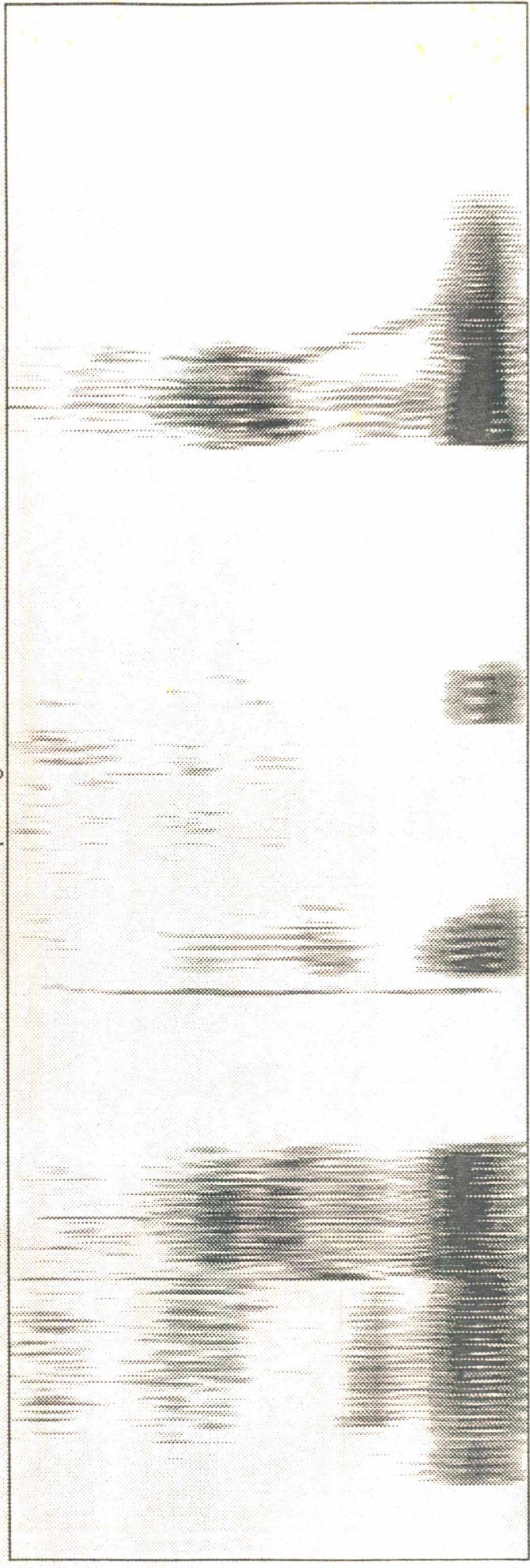


Samples: 13142 Total Length: 1.643 seconds Sample Rate: 8.00kHz Selection: 0.000-1.643

Samples



Spectrogram



Samples: 17201 Total Length: 2.150 seconds Sample Rate: 8.00kHz Selection: 0.000-2.150

Bloco III

Análise da duração, em segundos, das sílabas que constituem os estímulos 3 e 8:

Estímulo 3 (espectrograma correpondente, **vide p. 224**):

['daraw'mẽⁿtu]

['da -] 0,095 - 0,620 = 0,525

[-raw-] 0,620 - 0,907 = 0,287

[-'mẽⁿ-] 0,907 - 1,383 = 0,476

[-tu] 1,572 - 1,707 = 0,135

Estímulo 8 (espectrograma correspondente, **vide p. 225**):

['sare'lẽdø]

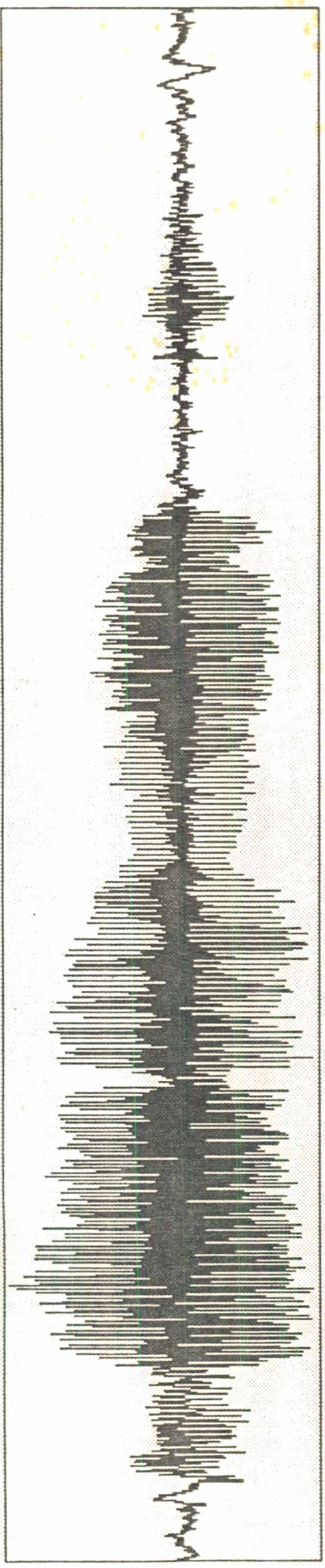
['sa -] 0,186 - 0,811 = 0,625

[-re-] 0,811 - 1,028 = 0,217

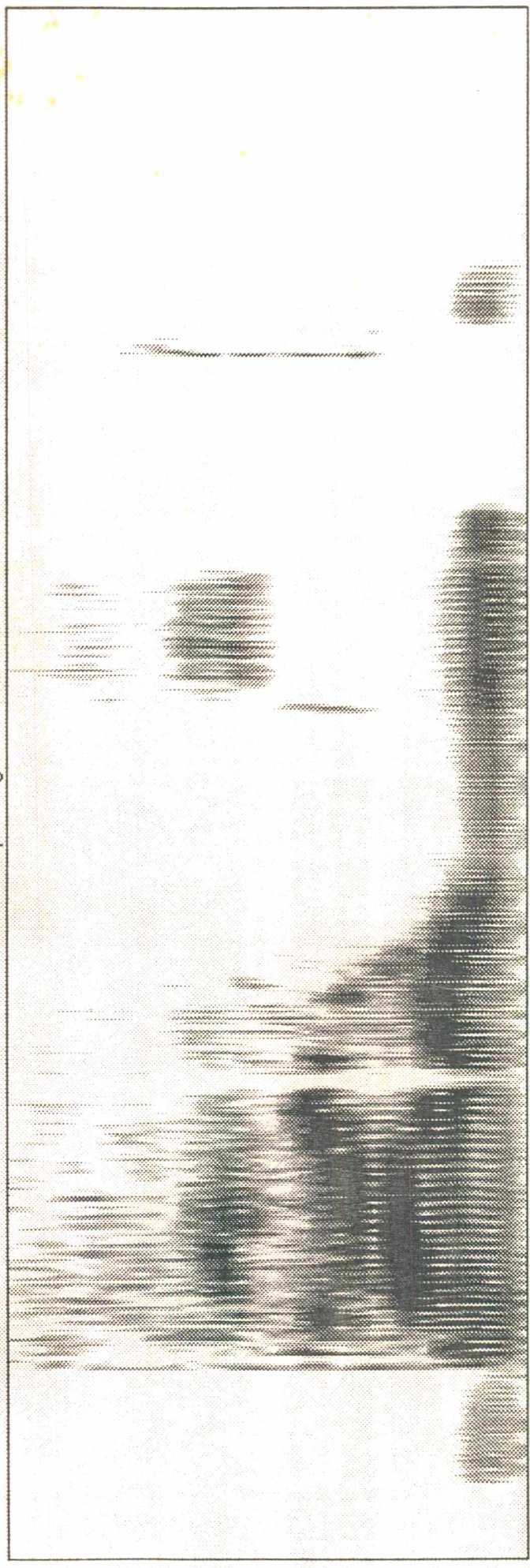
[-'lẽ-] 1,028 - 1,538 = 0,510

[- dø] 1,538 - 1,913 = 0,375

Samples



Spectrogram

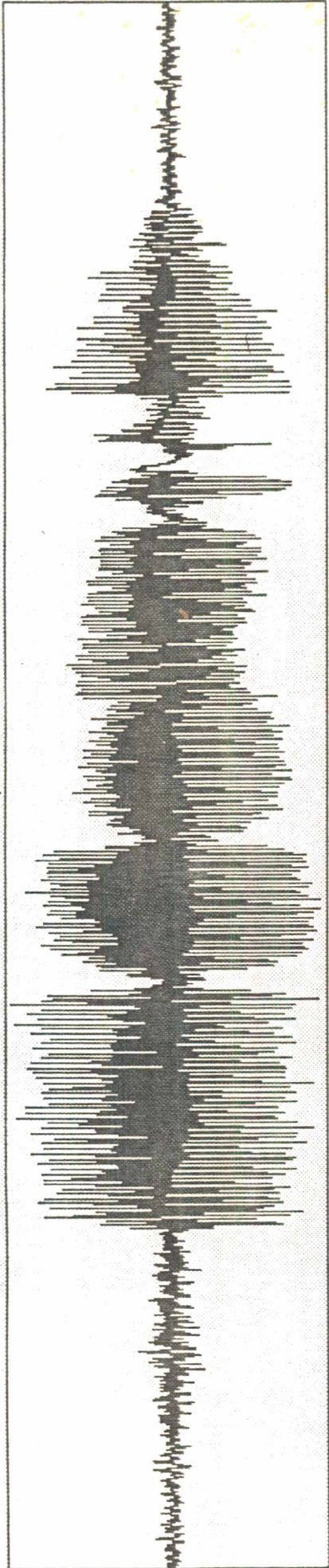


Samples: 16196 Total Length: 2.025 seconds Sample Rate: 8,000Hz Selection: 0,000-2,024

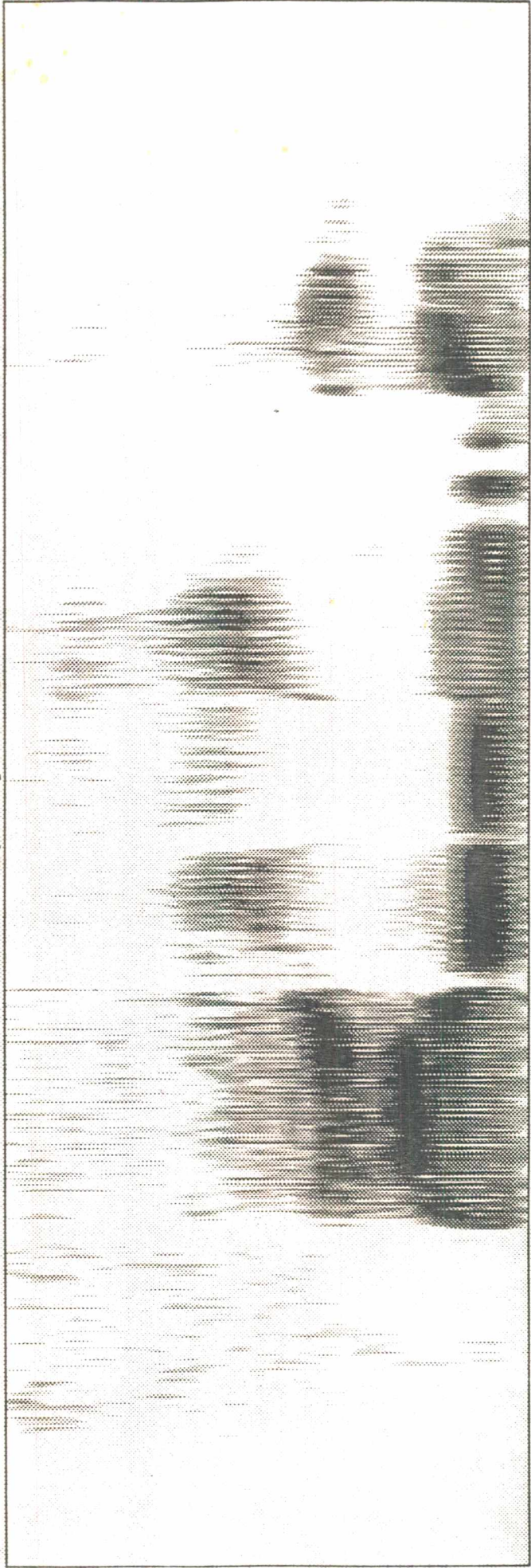
FILE DISPLAY PLAY PAUSE STOP

File ▾ Display ▾ Play ▾ Adjust ▾ Zoom ▾

Samples



Spectrogram



Samples: 17445 Total Length: 2.181 seconds Sample Rate: 8.00kHz Selection: 0.000-2.181

Anexos 5. - análise quantitativa:

exos 5.1.

abela 01

Bloco I

sub bloco

Categorias	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
S2	15	30	30	23
NS	14	00	00	06
R	09	00	03	04

sub bloco

Categorias	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
S2	19	21	28	27
NS	11	09	02	03
R	26	10	36	41

Bloco II

sub bloco

Categorias	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
S2	23	11	22	26
S3	00	18	05	02
NS	07	01	03	01
NS (APCL)	02	00	00	00
S2 (APCL)	07	01	02	06
R	17	07	13	19

sub bloco

Categorias	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
S2	20	16	27	28
S3	00	08	02	00
NS	10	04	00	02
NS (APCL)	01	01	00	00
S2 (APCL)	04	00	05	06
R	37	14	33	34

Bloco III

sub bloco

Categorias	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
S2	20	30	28	28
NS	10	00	00	02
S2 (SIL)	01	00	05	04
R	20	01	22	33

sub bloco

Categorias	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
S2	22	22	26	29
NS	06	06	01	01
S2 (SIL)	08	15	15	16
R	45	31	45	47

Anexo 5.2 - Tabela 02

Bloco I

Grupo	Varição Múltipla	Desvio Padrão
A	3,13	21,23
B	2,33	9,96
C	3,33	20,57
D	3,46	40,52

Bloco II

Grupo	Varição Múltipla	Desvio Padrão
A	2,13	34,74
B	1,35	20,17
C	1,86	27,27
D	2,06	38,67

Bloco III

Grupo	Varição Múltipla	Desvio Padrão
A	3,30	39,39
B	2,62	36,66
C	3,55	43,53
D	4,00	51,11

Anexo 5.3. - Tabela 03

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
* bloco I	* bloco I	* bloco I	* bloco I
1° sub-bl - 0,824	1° sub-bl - 0,018	1° sub-bl - 4,497	1° sub-bl - 2,866
2° sub-bl - 3,422	2° sub-bl - 1,819	2° sub-bl - 4,818	2° sub-bl - 5,242
* bloco II	* bloco II	* bloco II	* bloco II
1° sub-bl - 2,681	1° sub-bl - 2,175	1° sub-bl - 2,538	1° sub-bl - 3,114
2° sub-bl - 4,267	2° sub-bl - 1,860	2° sub-bl - 2,916	2° sub-bl - 4,621
* bloco III	* bloco III	* bloco III	* bloco III
1° sub-bl - 2,699	1° sub-bl - 0,428	1° sub-bl - 3,332	1° sub-bl - 4,619
2° sub-bl - 5,180	2° sub-bl - 3,045	2° sub-bl - 5,374	2° sub-bl - 5,603

anexo 5.4. Ressonância:

1. No nível de significância de 0,05, rejeita-se a hipótese de que na língua portuguesa, o fator predominante na determinação da palavra é a pauta acentual, pois este interfere somente em 32,7 pontos em significação.

1.1. *Chi-Square*, com 103 graus de liberdade, apresentou valor acima do aceito igual a 611.812;

1.2. *LIKELIHOOD Ratio Chi-Square*, idem, idem = 629,855;

1.3. *Mantel-haeszel Chi-Square*, com os graus de liberdade conforme a conclusão, no mesmo nível de significância, apresentando o resultado 0,327;

1.4. *PHI COEFICIENT*, igualmente confere o resultado = 0,413.

2. No nível de significância de 0,05, aceita-se a hipótese de que a pauta não é suficiente para a delimitação do vocábulo porquanto este representa 67,3 pontos de significação.

2.1. *Chi-Square*, com 103 graus de liberdade, apresenta valor de 110,4, portanto aceito;

2.1. *LIKELIHOOD Ratio Chi-Square*, idem, idem = 103,1;

2.2. *Mantel-hanzsel Chi - Square*, com 11 graus de liberdade, conforme a conclusão no mesmo nível de significância, apresentando o resultado 0,381.

2.4. *Phi - Coefficient*, confere o resultado = 0,877.

3. Aceita-se a correlação entre a segunda hipótese e a terceira, onde:

3.1. *Contingency Coefficient* = 0,813

3.2. *Cramer's* = 0,701

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHEY, Irene. Pensar e a Experiência: A base cognitiva para a experiência Lingüística. *Developing Literacy*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral..Organizadores: R.P. Parker e F.A. Davis. Newark Delaware , I.R.A.,1983. p.19-33.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 7. ed.Petrópolis: Editora Vozes, 1976a. 71 p.

_____. *Problemas de Lingüística Descritiva*. 7 ed. Petrópolis : Editora Vozes, 1976 b. 71 p.

_____. *Princípios de Lingüística Geral*. 5 ed. Rio de Janeiro: Padrão - Livraria Editora Ltda., 1977. 327 p.

_____. *Estudos da Fonêmica Portuguesa*. Rio de Janeiro: Edição da "Organização Simões " , 1953. 168 p. Bibliografia: cap.II p.53-115.

CARON, Jean. *An Introduction to Psycholinguistics*. Tradução de Tim Pownall. Londres : Harvester Wheatsheaf, 1992. 199 p. Original francês.

CONTENT, Alain, MORAIS, José, CARY, Luz, MEHLER, Jacques, SEGUI, Juan. Syllabic Segmentation and Literacy. *Language and Cognitive Processes*, nº. 1, art. 4, p. 57-67, 1989.

CUTLER, Anne. Exploiting Prosodic Probabilities in Speech Segmentation. *Cognitive Models of Speech Processing Psycholinguistic and Computational*

Perspectives, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, cap.5, p. 105-121, 1990.

CUTLER, Anne, MEHLER, Jacques, NORRIS, Dennis, SEGUI, Juan. The Syllable's Differing Role in the Segmentation of French and English. *Journal of memory and Language*, [Cambridge, Reino Unido], n. 25, p. 385-400, 1986.

CUTLER, Anne, NORRIS, Dennis. The Role of Strong Syllables in Segmentation for Lexical Access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Cambridge, Reino Unido, vol. 14, n. 1 p. 113-121, 1988.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1992.

FISHER- JØRGENSEN, Eli. *Trends in Phonological Theory*. ed. Copenhagen: Akademisk Forlag, 1975.

GLEASON, H.A. *An Introduction to Descriptive linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

NEPOMUCENO, Luíza de Arruda. *A Influência da Alfabetização nas Capacidades Metafonológicas em Adultos*. Tese apresentada à Escola Paulista de Medicina para obtenção do título de doutor em distúrbios da comunicação. São Paulo, 1990.

PIKE, Kenneth L. *Phonemics; a Technique for Reducing Languages to Writing*. Michigan: Ann Arbor/ The University of Michigan Press, 1971.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Introdução à Psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1991.

. Teste de Recepção e Produção Oral. Florianópolis: 1980, não publicado.

. O Conceito de Letramento: Uma Questão Polêmica. Trabalho apresentado à mesa redonda "Aspectos do Desenvolvimento Lingüístico", GT de Psicolingüística, ANPOLL. Caxambu, 13/06/94.

SCLAIR-CABRAL, Leonor e RODRIGUES, Bernadete. Discrepância entre a Pontuação e as Pausas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Unicamp, nº 29, 1994.

SEGUI, Juan, DUPOUX, Emmanuel, MEHLER, Jacques. The Role of the Syllable in Speech Segmentation, Phoneme Identification and Lexical Access. *Cognitive Models of Speech Processing Psycholinguistic and Computational Perspectives*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, cap. 12, p.263-280, 1990.

SELLTIZ, WRIGTSMAN, COOK. Organizada por Louise Kidder. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. 2 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987. vols. 1,3.

- SHILLCOCK, Richard. Lexical Hypotheses in Continuous Speech. *Cognitive Modes of Speech Processing Psycholinguistics and Computational Perspectives*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, cap. 2, p. 24-49, 1990.
- SOARES, Magda Becker. Literacy Assessment and its Implications for Statistical Measurement. *Current Surveys and Research in Statistics- 62*. UNESCO, 1992.
- TOGEBY, Knud. Que Es Una Palavra? *Cuadernos del Instituto Linguistico Latino Americano*, Montevideo: Universidad de La Republica, n° 9, 1965. Tradução de Nancy Cusmanich de artigo publicado em "Travaux du Cercle Linguistique de Copenhage" V , 1949, p. 97-111.
- TRNKA, Bohumil. Princípios de Analisis Morfológico. *Cuadernos del Instituto Lingüísticos LatinoAmericano*, Montevideo: Universidad de La Republica, n° 6, 1965. Tradução de Nelly Tarallo Soto de artigo publicado em *Philologica Pragensia* IV:3, Praga, 1961, p.129-137.
- TRUBETZKOY, N.S. *Principles de Phonologies*, Paris: Klincksieck, 1970, p. 290-314.