

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação



Dissertação

Os Erros Híbridos: um estudo sobre as hipersegmentações e os erros na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais produzidos por crianças do Ensino Fundamental

Simone Silveira da Silva

Pelotas, 2023

Simone Silveira da Silva

Os Erros Híbridos: um estudo sobre as hipersegmentações e os erros na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais produzidos por crianças do Ensino Fundamental

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2023

Catálogo na Publicação

S586e Silva, Simone Silveira da

Os erros híbridos : um estudo sobre as hipersegmentações e os erros na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais produzidos por crianças do ensino fundamental / Simone Silveira da Silva ; Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora. — Pelotas, 2023.

122 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Aquisição da escrita. 2. Erro ortográfico. 3. Motivação ortográfica. 4. Motivação fonológica. 5. Motivação fonográfica. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

CDD : 372.414

Simone Silveira da Silva

Os Erros Híbridos: um estudo sobre as hipersegmentações e os erros na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais produzidos por crianças do Ensino Fundamental

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 28 de abril de 2023

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora)

Doutora em Letras pela PUC/RS

Profa. Dra. Ana Paula Nobre da Cunha

Doutora em Ciências pela UFPel

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho

Doutor em Linguística pela UNESP/ São José do Rio Preto

Profa. Dra. Marta Nörnberg

Doutora em Educação pela UFRGS

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Ana Ruth, pela generosidade, carinho, amizade, incentivo e confiança em minha capacidade de realizar o trabalho. Pelas tardes de orientação e grandes aprendizados. Minha admiração pela tua pessoa, teu trabalho e profissionalismo só crescem com o passar dos anos. Obrigada.

Agradeço aos membros da banca examinadora: Ana Paula Nobre da Cunha, Marta Nörnberg e Lourenço Chacon pela leitura atenta da dissertação e pelas contribuições que certamente qualificam ainda mais o trabalho.

Agradeço à minha família pelo apoio e carinho.

Em especial a minha mãe, Leda, pela vida e por acreditar na Educação e me transmitir o amor pelo saber;

À minha filha, Mariana, pelo incentivo para seguir minha formação acadêmica, pelo amor, dedicação e auxílio. Obrigada por ser minha melhor amiga e me apoiar em meus sonhos.

Agradeço à minha irmã Catia pelo apoio e carinho durante a realização deste trabalho.

Amo vocês.

Agradeço aos colegas de trabalho Daiane e Fábio pelo apoio, vocês são muito especiais.

Aos colegas do GEALE: Lissa, Lorenzo, Nathália e Mariana pelo carinho, parceria e auxílio.

Ao colega de mestrado Diego pelas palavras de carinho que foram um alento em dias mais nebulosos. Obrigada por tua amizade e companheirismo.

Aos amigos queridos pela torcida mesmo que distante.

À Deus por permitir que realizasse este trabalho.

Resumo

SILVA, Simone Silveira da. **Os Erros Híbridos**: um estudo sobre as hipersegmentações e os erros na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais produzidos por crianças do Ensino Fundamental. Orientadora: Ana Ruth Moresco Miranda. 2023.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2023.

Esta dissertação de Mestrado tem como tema o estudo dos erros considerados híbridos na grafia das vogais tônicas, das soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/ e nos processos de hipersegmentação de palavra. O objeto de estudo da pesquisa é um conjunto de erros extraídos de textos espontâneos produzidos por crianças frequentadoras de turmas de 1ª a 4ª série. Os textos pertencem ao estrato 1 do BATALE (Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita) e foram produzidos entre os anos de 2001 e 2004 por alunos de duas escolas da cidade de Pelotas, sendo uma pública e uma particular. Miranda (2020) define erro híbrido como aquele para o qual se pode atribuir mais de um tipo de motivação, ortográfica, fonológica ou fonográfica. Os dados foram analisados tomando como referência os estudos de Miranda (2008), Monteiro (2014) e Miranda e Pachalski (2020) com foco na grafia das vogais; Tavares (2019), Teixeira e Miranda (2008, 2010) e Miranda (2012, 2014) com foco na grafia das soantes palatais e Cunha (2004) e Ferreira (2011) com foco nos processos de hipersegmentação de palavra gráfica. Os resultados apontaram para comportamentos que diferem entre si em função do fenômeno em análise. Em relação aos erros referentes às grafias das vogais tônicas, identificou-se influência da ortografia e da fonologia em dados que mostraram alternância relacionada à altura das vogais, o que foi caracterizado como processos de supergeneralização de regras. Foram também analisadas trocas entre vogais, as quais se relacionaram com mudanças em traços de ponto de articulação e os resultados mostraram a estabilidade da vogal baixa e uma motivação decorrente de aspectos relacionados à fonografia por envolverem sequenciamento e traçado de letras. Quanto aos erros na grafia das soantes palatais, a maior parte das ocorrências envolveram grafias que reproduzem processos observados na aquisição da fala, ou seja, grafia da porção vocálica do segmento [i], grafia somente da porção consonantal [n] ou [l], fissão dos nós [ni] ou [li] ou ainda a omissão do segmento inteiro, conforme atestado no funcionamento fonológico das palatais. Observou-se ainda motivação fonográfica para um conjunto de erros relacionados ao estabelecimento de relações grafofônicas, por conta da complexidade de dígrafos com H. Quanto aos casos de hipersegmentação de palavra, a ortografia desempenhou papel relevante nas escolhas das crianças, a partir da identificação de formas gráficas semelhantes aos clíticos ou a potenciais palavras fonológicas. O estudo traz contribuição para a proposta do GEALE (Grupo de estudos sobre Aquisição da linguagem Escrita) relativa à natureza dos erros (orto)gráficos e, consequentemente, para o desenvolvimento de práticas voltadas ao ensino da ortografia.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Erro ortográfico. Motivação ortográfica. Motivação fonológica. Motivação fonográfica.

Abstract

SILVA, Simone Silveira da. **Hybrid errors**: a study on the hypersegmentations and mistakes in the spelling of stressed vowels and palatal voiced produced by elementary school children. Advisor: Ana Ruth Moresco Miranda. 2023.122 f. Dissertation (Master in Education). Education University. Federal University of Pelotas, 2023.

This Master's dissertation has as its theme the study of errors considered hybrids in the spelling of stressed vowels, of the palatal sonorants /ʎ/ and /ɲ/ and in word hypersegmentation processes. The research object of study is a set of errors extracted from spontaneous texts produced by children attending classes from 1st to 4th grade. The texts belong to stratum 1 of Written Language Acquisition Database (BATALE) and were produced between 2001 and 2004 by students from two schools in the city of Pelotas, one public and one private. Miranda (2020) defines a hybrid error as one for which more than one type of motivation can be attributed, orthographic, phonological or phonographic. The data were analyzed taking as reference the studies by Miranda (2008), Monteiro (2014) and Miranda and Pachalski (2020) focusing on the spelling of vowels; Tavares (2019), Teixeira and Miranda (2008, 2010) and Miranda (2012, 2014) focusing on the spelling of palatal sonorants and Cunha (2004) and Ferreira (2011) focusing on graphic word hypersegmentation processes. The results pointed to behaviors that differ depending on the phenomenon under analysis. Regarding errors related to the spelling of stressed vowels, the influence of orthography and phonology was identified in data that showed alternation related to the height of vowels, which was characterized as processes of overgeneralization of rules. Exchanges between vowels were also analyzed, which were related to changes in place of articulation and the results showed the stability of the low vowel and a motivation arising from aspects related to phonography as they involve sequencing and tracing of letters. As for errors in the spelling of palatal sonorants, most occurrences involved spellings that reproduce processes observed in phonological acquisition, that is, spelling of the vowel portion of the segment [i], spelling only of the consonant portion [n] or [l], splitting of the nodes [ni] or [li] or even the omission of the entire segment, as attested in the phonological functioning of the palatals. Phonographic motivation was also observed for a set of errors related to the establishment of graphophonetic relationships, due to the complexity of digraphs with H. As for the cases of word hypersegmentation, spelling played a relevant role in the children's choices, from the identification of graphic forms similar to clitics or potential phonological words. The study makes a contribution to the proposal regarding the nature of (ortho)graphic errors and, consequently, to the development of practices aimed at teaching spelling.

Keywords: Writing acquisition. Orthographic error. Orthographic motivation. Phonological motivation. Phonographic motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hierarquia Prosódica.....	24
Figura 2 - Dados de escrita – Adriana, 4 anos.	25
Figura 3 - Dados de escrita – Domingo, 6 anos.	26
Figura 4 - Dados de escrita - Henrique, 6 anos e 8 meses.....	27
Figura 5 - Dados de escrita - Juliana, 7anos e 1 mês.....	28
Figura 6 - Dados de escrita - Aline, 6 anos.....	28
Figura 7 - Organograma das categorias para análise de erros (orto)gráficos do GEALE.....	32
Figura 8 - Esquema representativo do processo de atualização do conhecimento fonológico.	34
Figura 9 - Erros incidentes sobre as soantes palatais motivados fonologicamente.	45
Figura 10 - Quadro com a estrutura do Banco de Textos da Linguagem Escrita (BATALE).....	52
Figura 11 - Distribuição dos erros nas escolas pública e particular de acordo com o tipo de troca.	57
Figura 12 - Trocas entre vogais altas e médias ou vice-versa na escola pública e particular.....	59
Figura 13 - Demais trocas entre vogais na escola pública e particular..	62
Figura 14 - Dados de escrita de aluna da 1ª série da escola particular.	65
Figura 15 - Distribuição dos erros com base na variável linguística altura da vogal na escola pública.....	66
Figura 16 - Distribuição dos erros com base na variável linguística altura da vogal na escola particular.	66

Figura 17- Gráfico com percentuais de erros (orto)gráficos híbridos por ponto de articulação.....	67
Figura 18 - Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante nasal palatal nos dados da escola pública e particular.	70
Figura 19 - Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ produzidos por alunos da escola pública.	72
Figura 20 - Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ produzidos por alunos da escola particular.	73
Figura 21 – Geometria de traços da soante palatal /ɲ/.	73
Figura 22 - Representação do desligamento do traço de ponto de consoante da soante palatal /ɲ/.	74
Figura 23 - Representação do desligamento do traço de ponto de vogal da soante palatal /ɲ/.	75
Figura 24 – Representação do desligamento do traço de ponto de vogal e de consoante da soante palatal /ɲ/.	75
Figura 25 - Grafia de aluna da 4ª série da escola pública.	76
Figura 26 - Grafia de aluno da 3ª série da escola pública.	77
Figura 27- Esquema representativo da fissão de nós.....	78
Figura 28 - Grafia de aluno da 1ª série da escola pública.	78
Figura 29 - Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal líquida nos dados da escola pública e da escola particular.....	80
Figura 30 - Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ʎ/ nos dados da escola pública.	82
Figura 31 - Erros ortográficos na grafia da soante palatal /ʎ/ nos dados da escola particular.....	83
Figura 32 – Geometria de traços da soante palatal /ʎ/	83

Figura 33 - Hipersegmentação de palavra em PG + PG nos dados da escola pública e particular (formas clíticas).....	92
Figura 34 - Hipersegmentação de palavra em PG + PG na escola pública e particular (formas não clíticas).....	93
Figura 35 - Hipersegmentação de palavra em PG (forma clítica) + PF nos dados da escola pública e particular.....	95
Figura 36 - Hipersegmentação de palavra em PG + PF na escola pública e particular.....	97
Figura 37 - Hipersegmentação de palavra em PF + PF na escola pública e particular – Palavra com correspondência no léxico.....	99
Figura 38 - Hipersegmentação de palavra em PF + PF na escola pública e particular – Palavra sem correspondência no léxico.....	100
Figura 39- Hipersegmentação de palavra em PF + PG (forma clítica) na escola pública e particular.	102
Figura 40 - Hipersegmentação de palavra em PF + PG (forma não clítica) na escola pública e particular.	103
Figura 41 - Quadro com a escala de motivação para a produção do erro.	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Exemplos de relações biunívocas e múltiplas.	36
Tabela 2	Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia das vogais tônicas nas turmas de 1ª a 4ª série da escola pública.	68
Tabela 3	Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia das vogais tônicas nas turmas de 1ª a 4ª série da escola particular.	68
Tabela 4	Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ nas turmas de 1ª a 4ª série da escola pública e da particular.	79
Tabela 5	Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ʎ/ nas turmas de 1ª a 4ª série da escola pública e da particular.	87
Tabela 6	Processos de hipersegmentação de palavra por série na escola pública.	89
Tabela 7	Processos de hipersegmentação de palavra por série na escola particular.	90
Tabela 8	Processos de hipersegmentação de palavra por escola.	90
Tabela 9	Total de erros por série e escola – Estrato 1 do BATALE. .	105
Tabela 10	Total de palavras versus total de erros por série e por escola.	106

SUMÁRIO

1	Introdução	14
2	Revisão Teórica	20
2.1	Aquisição da linguagem oral.....	20
2.2	Conhecimento linguístico	21
2.3	Aquisição da escrita alfabética	24
2.3.1	Nível 1 - Hipótese Pré-silábica.....	25
2.3.2	Nível 2 - Hipótese silábica	26
2.3.3	Nível 3 - Hipótese Silábico-alfabética	27
2.3.4	Nível 4 - Hipótese alfabética	28
3	Conhecimento ortográfico	30
3.1	O erro (orto)gráfico	30
3.1.1	A motivação fonológica.....	33
3.1.2	A motivação ortográfica	36
3.1.3	A motivação fonográfica	37
4	Estudos do GEALE.....	38
4.1	Aquisição do sistema vocálico.....	38
4.2	Aquisição das consoantes palatais [ʎ] e [ɲ].....	43
4.3	Os processos de hipersegmentação	46
4.4	Contribuições dos estudos do GEALE para esta pesquisa	48
5	Metodologia.....	51
5.1	Tipo de pesquisa	51
5.2	O Banco de Textos.....	51

5.3	Material de Análise	54
5.4	Variáveis..	54
5.4.1	Variáveis linguísticas	54
5.4.2	Variáveis extralinguísticas	55
6	Análise e discussão dos resultados	56
6.1	Vogais tônicas	57
6.2	Soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/	70
6.2.1	Soante palatal /ɲ.....	70
6.2.2	Soante palatal /ʎ/.....	80
6.3	Hipersegmentação de palavra.....	88
6.3.1	Palavra gramatical + palavra gramatical.....	91
6.3.2	Palavra gramatical + palavra fonológica.....	94
6.3.3	Palavra fonológica + palavra fonológica	99
6.3.4	Palavra fonológica + palavra gramatical.....	101
6.4	Algumas considerações sobre os dados analisados	105
7	Considerações Finais.....	111
	Referências	118

1 Introdução

Desde o primeiro contato com os estudos realizados pelo GEALE (Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita), os quais envolvem a análise de grafias realizadas por crianças em fase inicial de aquisição da escrita, ainda na Graduação em Pedagogia, encantou-me a possibilidade de propor hipóteses que ajudem a interpretar os erros produzidos pelas crianças em suas escritas iniciais, compreendendo que tais escritas contêm pistas capazes de auxiliar os professores em seu trabalho de alfabetização.

O processo de aquisição da escrita é para a criança algo desafiador, apesar disso, estudos como os de Goodman e Goodman (1979), Goodman (1986) e Smith (1989) afirmam que ela ocorre de forma natural em função da necessidade que o indivíduo tem de comunicação. A teoria defendida pelos autores ficou conhecida como *whole-language*, ou em tradução própria “*linguagem inteira*”, e defende a ideia de que basta a criança estar exposta a atividades que envolvam o escrito, situações que as levem a testar hipóteses, para que aprendam a ler de forma natural, dispensando qualquer intervenção mais sistemática. Exatamente como ocorre com a aquisição da fala, onde basta ao aprendiz estar inserido em uma comunidade de falantes.

Porém, ainda que a *whole-language* e o construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1984), aos quais nossos estudos se filiam, compartilhem do pressuposto de que a aquisição da escrita ocorre de forma natural, o segundo não descarta a necessidade de um ensino sistemático e explícito da escrita. O que se justifica pela necessidade do entendimento, por parte da criança, de algumas características do sistema de escrita alfabética tais como: que palavras nomeiam objetos; que se escreve com letras; que se escreve da esquerda para a direita; entre outros. Propriedades que serão mais bem compreendidas a partir de uma orientação explícita.

Importante destacar que o sistema de escrita alfabética é um sistema notacional de caráter arbitrário, pois a relação entre significante e significado não se dá de forma direta. Conforme Soares (2016), ao contrário das escritas logográficas ou ideográficas que nomeiam o significado (objeto), o sistema de escrita alfabética tem por objetivo nomear o significante, ou seja, os sons da fala, algo que não possui realidade psicológica para a criança.

Ainda assim, o contato da criança com a escrita se inicia muito cedo, o que se justifica pelo fato de estarem inseridas em uma sociedade grafocêntrica. Elas veem palavras escritas por toda a parte (em livros, revistas, cartazes, na televisão, nos rótulos de alimentos) e participam de práticas de leitura. Por esta razão, ainda que sem nenhuma orientação, ensaiam precocemente suas primeiras escritas.

Em meio aos conhecimentos essenciais para a aquisição da escrita se destaca a descoberta de que as letras (grafemas) servem para notar os sons da língua (fonemas). Entretanto, na língua portuguesa, a relação fonema/grafema não se dá de forma direta em uma relação biunívoca, ou seja, um grafema para cada fonema da língua ou vice-versa, se assim o fosse poderíamos considerar o português uma língua totalmente transparente em relação ao grau de opacidade/transparência.

Nossa língua caracteriza-se por apresentar relações biunívocas (um fonema para um grafema e vice-versa) e relações múltiplas, ou seja, um fonema representado por diferentes grafemas, e um grafema representando diferentes fonemas, conforme definido por Lemle (1987). Tal característica, de acordo com Seymour et al. (2003), confere ao português grau médio concernente ao grau de opacidade/transparência, o que dificulta a aquisição da escrita ortográfica pela criança, fazendo com que cometa alguns erros no estágio inicial e, por vezes, em estágios subsequentes.

A descrição e análise dos erros (orto)gráficos¹ produzidos por crianças em fase inicial de alfabetização tem sido o principal objetivo do GEALE. O grupo de pesquisa foi criado no ano de 2001 pela professora Dra. Ana Ruth Moresco Miranda, a partir do projeto de pesquisa “Aquisição da escrita: ortografia e acentuação”, primando desde sua fundação pelo rigor teórico-metodológico assentado nos estudos linguísticos.

Por se tratar de objeto de estudo que envolve diferentes áreas do conhecimento, a ponto de ter se transformado, de acordo com Ferreiro (2007),

1 O erro (orto)gráfico está circunscrito ao período do desenvolvimento da escrita em que as crianças atingem uma conceituação equivalente àquela do nível silábico-alfabético ou alfabético; [...] o uso de parênteses, isolando o elemento de composição “orto-”, tem a finalidade de demarcar a diferença existente entre erros relacionados às regras do sistema ortográfico propriamente dito – os quais envolvem relações múltiplas entre fonemas e grafemas, definidas contextual ou arbitrariamente – e erros produzidos na fase inicial do desenvolvimento da escrita, que são muitas vezes motivados por questões representacionais ou por influência da fala, isto é, referentes à fonologia da língua. (MIRANDA, 2019).

em “terra de ninguém”, os estudos sobre a escrita se caracterizam por uma variedade de correntes teórico-metodológicas, por isso a necessidade de que sejam rigidamente definidas as bases em que os trabalhos se desenvolverão.

Durante os últimos 20 anos, o GEALE vem realizando pesquisas com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da escrita inicial de crianças, a fim de desvendar os diferentes processos envolvidos na apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfica pelo aprendiz. As análises realizadas sobre as produções espontâneas das crianças visam descobrir o que os aprendizes já sabem sobre o sistema de escrita da sua língua, qual a natureza dos erros produzidos e que hipóteses formulam ao escreverem.

Em geral, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo utilizam um conjunto de produções escritas que fazem parte do Banco de Textos da Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). Elas compõem um acervo de 7423 textos coletados entre os anos de 2001 e 2019 a partir da aplicação de oficinas de escrita espontânea, em turmas dos anos iniciais. Além das coletas em escolas brasileiras, o banco possui estratos com coletas realizadas em escolas moçambicanas e portuguesas.

Os erros encontrados nas produções infantis são analisados pelos pesquisadores do GEALE a partir de uma perspectiva psicolinguística a qual adota a ideia de erro construtivo. Essa ideia nasce dos estudos construtivistas de Piaget (1971) que buscam explicar como se dá a construção do conhecimento pelo indivíduo. De acordo com a teoria piagetiana, o sujeito não é passivo durante o processo de aprendizagem, ele aprende através da ação sobre o objeto de conhecimento, fazendo com que a aprendizagem ocorra por meio de sucessivas reestruturações graças aos processos de assimilação e acomodação. Discípulas de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1984) analisaram as escritas iniciais das crianças argentinas com base na Epistemologia Genética piagetiana, segundo a qual os erros produzidos são uma materialização de hipóteses formuladas pelo aprendiz acerca do objeto de conhecimento, funcionando como um tipo de conceito temporário que será revisto a partir de conflitos cognitivos provocados pelo próprio erro que é interpretado como parte do processo de aprendizagem. Em seu livro “Psicogênese da Língua Escrita” as autoras descrevem o processo de aquisição da escrita pela criança, partindo do pressuposto de que desde muito cedo as crianças realizam as primeiras

escritas com base em hipóteses que formulam sobre o sistema de escrita alfabética.

Amparada por esta perspectiva, o intuito com a pesquisa é seguir nas buscas empreendidas pelo GEALE, as quais podem se traduzir pelas seguintes perguntas: O que a criança sabe sobre o sistema em aquisição? Que hipóteses formula? Qual a natureza do erro que comete?

Com interesse no erro (orto)gráfico, o GEALE definiu três categorias referentes à natureza dos erros: fonológica, ortográfica e fonográfica. Essas categorias foram pensadas a partir do exame dos erros encontrados nas produções infantis e, principalmente, da ideia de que a criança possui um conhecimento linguístico robusto, o qual é acionado por ela, em primeira mão, no processo de aquisição da escrita. As análises realizadas visam escrutinar as motivações para a ocorrência dos erros (este assunto será mais bem desenvolvido no item 3.1 deste trabalho). As categorias do GEALE vêm sendo construídas à medida que as análises de dados dos mais variados trabalhos de pesquisa foram sendo desenvolvidas. Miranda (2020) chega às três motivações principais, fonologia, ortografia e fonografia, para explicar os erros analisados e, ao mesmo tempo em que as define, chama a atenção para a necessidade de um olhar mais atento para aqueles casos em que é possível atribuir mais do que uma motivação para a ocorrência do erro. É nesse nicho em que se pretende desenvolver o estudo aqui proposto e, para tanto, tais dados serão tratados como casos de “erros de natureza híbrida”, isto é, motivados por mais de um tipo de conhecimento dentre os três já definidos fazendo jus à complexidade inerente ao dado de escrita inicial.

A natureza híbrida do erro é, pois, o objeto de análise dessa pesquisa. Para o desenvolvimento do estudo serão analisados especificamente os erros de natureza híbrida que envolvem a **grafia das soantes palatais e das vogais tônicas bem como os processos de hipersegmentação de palavras**. Essas três categorias foram escolhidas por oferecerem a possibilidade de que sejam enfocados vogais, consoantes e também aspectos relativos à prosódia, no caso, a construção da palavra escrita.

Assim, esta pesquisa tem como tema: o estudo da motivação para a ocorrência dos erros (orto)gráficos de natureza híbrida produzidos por crianças de 1^a a 4^a série do ensino fundamental de duas escolas de Pelotas/RS.

Durante este trabalho de pesquisa buscaremos responder às seguintes perguntas:

- a) Quais os fatores linguísticos relevantes para ocorrência dos erros (orto)gráficos de natureza híbrida?
- b) Quais os fatores extra-linguísticos relevantes para ocorrência dos erros (orto)gráficos de natureza híbrida?
- c) Quais as motivações (fonológica, ortográfica ou fonográfica) para a ocorrência dos erros de natureza híbrida?
- d) Há uma hierarquia entre elas?

Para tanto, traçamos o seguinte objetivo geral:

Descrever e analisar os erros (orto)gráficos de natureza híbrida nas hipersegmentações e na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais, produzidos por crianças da 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública e outra particular.

Para alcançá-lo, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- a) mapear os erros (orto)gráficos de natureza híbrida encontrados nas hipersegmentações e na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais;
- b) destacar os fatores linguísticos e extralinguísticos relevantes para a ocorrência dos erros de natureza híbrida encontrados nas hipersegmentações e na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais;
- c) descrever e analisar os erros de natureza híbrida encontrados nas hipersegmentações e na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais, com base na(s) motivação(ões) para a sua ocorrência (fonológica, ortográfica ou fonográfica);

- d) identificar a existência de uma hierarquia entre as motivações para a ocorrência dos erros (orto)gráficos de natureza híbrida encontrados nas hipersegmentações e na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais;

2 Revisão Teórica

Neste capítulo farei uma breve apresentação ao leitor dos autores e teorias que sustentam as discussões e análises realizadas neste trabalho. No primeiro tópico falarei um pouco sobre a teoria de aquisição da linguagem oral (conhecimento linguístico/ fonologia segmental/ fonologia prosódica). No segundo tópico apresentarei a teoria de Aquisição da escrita alfabética (Hipótese pré-silábica/ hipótese silábica/ hipótese silábico-alfabética/ hipótese alfabética). Para finalizar falarei um pouco sobre o estágio ortográfico e o erro (orto)gráfico.

2.1 Aquisição da linguagem oral

A linguagem se desenvolve no ser humano de modo natural e universal, não raro é possível observar o sucesso dos esforços empreendidos por bebês para a compreensão e produção das primeiras palavras. Em suma, para que uma criança desenvolva a linguagem é necessário que se encontre inserida em uma comunidade de falantes e que se estabeleça comunicação com ela (CHOMSKY, 1959, 1965, 1981).

Conforme Sim-Sim (2017) o primeiro acompanhamento sistemático do desenvolvimento da linguagem pela criança foi publicado em 1877 por Charles Darwin, com as notas de um diário, escrito 37 anos antes, cujo objetivo foi descrever o percurso de seu filho mais velho durante o período de desenvolvimento da fala. Estas anotações representam um marco nos estudos da linguagem.

A partir do século XX foram muitos os estudos que buscaram explicar processos envolvidos na aquisição da fala pela criança, dentre estes se destaca a perspectiva construtivista de Piaget (1971), o comportamentalismo de Skinner (1957) e o inatismo de Chomsky (1959), sendo o modelo teórico de Chomsky o ponto de “ancoragem” entre os linguistas (SIM-SIM, 2017).

Uma teoria de aquisição da fala deve ser capaz de elucidar de que forma a linguagem se torna acessível ao ser humano e quais mecanismos são os responsáveis por permitir que um bebê sem qualquer instrução aprenda as regularidades de sua língua materna.

Nossas pesquisas adotam a perspectiva gerativa de aquisição da linguagem postulada por Noam Chomsky (1959), a escolha se dá pelo reconhecimento do seu poder explicativo. Com base nesta perspectiva, o ser humano é dotado de uma capacidade inata, que possibilita a criação de gramáticas. Para Chomsky (1978), todo o ser humano nasce com uma predisposição para a aquisição da linguagem, ou seja, uma estrutura interna inata, uma espécie de órgão mental que chamou de estado inicial ou Gramática Universal. De acordo com o linguista, este órgão passa por um processo de maturação até chegar a um estado estacionário, o que ocorre através da experiência social. Assim, a linguagem seria uma condição genética inata que necessitaria de um estímulo externo para que se desenvolva o que é alcançado por meio do convívio com um falante da língua.

A espécie humana foi a única a desenvolver a faculdade da linguagem, não existindo correlatos em outras espécies. Estudos concernentes à aquisição da fala pela criança caracterizam-se por descrever, independente da língua em análise, que as crianças percorrem exatamente os mesmos estágios de aquisição, e que produzem uma variedade muito maior de palavras do que a experiência é capaz de proporcionar (CHOMSKY, 1998).

Para Chomsky (1998) o estado inicial da linguagem é tão complexo a ponto de produzir qualquer língua de acordo com a experiência apropriada. É esta característica particular do órgão da linguagem que permite à criança se apropriar do sistema fonológico da língua materna. Tal processo dá origem ao conhecimento linguístico o qual torna a criança apta a desenvolver a compreensão dos enunciados da língua, sendo capaz de diferenciá-la de outras.

2.2 Conhecimento linguístico

Para um falante de qualquer língua é primordial que tenha internalizada a estrutura da língua materna, traduzida na forma de gramática, a isso chamamos conhecimento linguístico. As línguas podem se diferenciar quanto aos elementos que as compõem, mas também em relação à forma como estes elementos se combinam. Para Chomsky (1998), a gramática é o conjunto de regras e restrições que permitem o uso da língua. Tais regras determinam as

formas que são licenciadas para a combinação entre os fonemas da língua na constituição de sílabas, morfemas ou palavras e também determinam as combinações para construção de enunciados. A essas combinações que dão origem a estruturas bem formadas Saussure chamou relações sintagmáticas (LYONS, 1987). Outro tipo de relação que podemos encontrar na língua são as relações paradigmáticas ou de substituição, que se relacionam a elementos intersubstituíveis dentro das estruturas (LYONS, 1987).

a) Fonologia Segmental

No nível segmental ou melódico do conhecimento fonológico a unidade de análise é o segmento fonêmico. O fonema é entendido como unidade sonora que constitui a palavra e tem a função de distinguir significado. O português brasileiro possui dezenove segmentos consonantais fonêmicos (p b t d k g f v s z ʃ ʒ l λ r R m n ɲ), dois segmentos consonantais alofônicos ([tʃ] e [dʒ]) e sete segmentos vocálicos (i e ε a u o ɔ), sendo que estes últimos podem se reduzir a cinco ou três nas posições átonas. Tais unidades, se analisadas isoladamente, não têm significado, porém combinadas com outras unidades da língua são capazes de contrastar significado. Tomemos o exemplo da palavra *'pato'*, se substituirmos o segmento consonantal [p] pelo segmento [b] temos a palavra *'bato'*, conseqüentemente mudança de significado da palavra, o que indica que ambos são fonemas da língua. Seu comportamento é diferente do comportamento do alofone, pois esse não distingue significado. Como exemplo, podemos observar a palavra *'dente'*, onde a alternância entre o segmento [t] e [tʃ] resulta na palavra *'den[tʃ]e'* o que não altera o significado da palavra, por conseqüência um caso de alofonia da língua. O alofone conceitualmente é um elemento que possui semelhança fonética com o fonema ao qual se vincula e está em distribuição complementar em relação a este, ou seja, em contexto exclusivo. A aquisição de um segmento envolve grande complexidade em função da concorrência entre os traços que o constituem, já que estes são adquiridos em diferentes estágios do desenvolvimento fonológico. (MATZENUER e COSTA, 2017)

b) Fonologia Prosódica

A fonologia prosódica abrange os estudos de aspectos da língua que envolvem a combinação de segmentos fonêmicos formando unidades maiores como a sílaba, primeira unidade suprasegmental, estrutura mais básica da hierarquia prosódica. A sílaba é considerada a primeira estrutura a adquirir realidade psicológica para criança, basta observar que crianças em idade pré-escolar conseguem identificá-la com facilidade em exercícios de silabação propostos pelos professores. De acordo com Freitas (2017), a sílaba é o primeiro nível de estruturação prosódica das línguas, organizando segmentos consonantais, vocálicos e semivocálicos em unidades melódicas intuitivamente identificáveis. “Nas línguas do mundo as estruturas {CV, V, VC, CVC}”, são as mais comuns (MATZENAUER, 2004, p.51), sendo C a consoante e V a vogal. No português brasileiro encontramos estruturas silábicas do tipo V (elevado), VC (anta), VCC (instante), CV (cavalo), CVC (largada), CVCC (demonstrar), CCV (prato), CCVC (triste), CCVCC (transporte), VV (automóvel), CVV (leite), CCVV (grau), CCVVC (claustro).

A aquisição da prosódia requer a compreensão de regras que determinam as combinações entre os segmentos licenciadas pela gramática da língua, para a formação da sílaba, palavra, frase e/ou enunciado. De acordo com Freitas (2017), o desenvolvimento fonológico típico na criança ocorre de forma gradual estando concluído entre os 5 e 6 anos de idade.

A teoria prosódica de Nespor e Vogel (1986) procura estabelecer relações entre os elementos mais baixos da hierarquia prosódica com os elementos mais altos. O esquema elaborado demarca o aspecto gerativo da gramática, isto acontece de modo que um elemento mais baixo constitui o elemento imediatamente superior, conforme podemos observar no diagrama arbóreo criado por Bisol (1996), o qual ilustra a hierarquia entre os constituintes prosódicos (Figura 1).

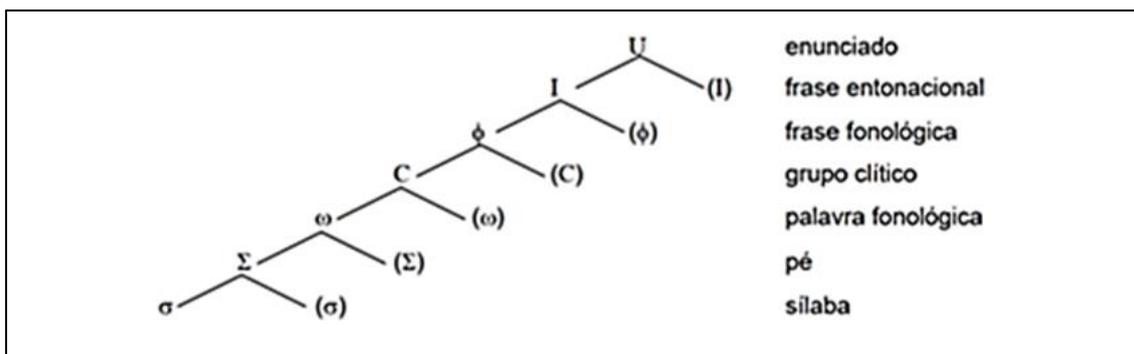


Figura 1 - Hierarquia Prosódica.
 Fonte: Cunha, 2004, p.40.

2.3 Aquisição da escrita alfabética

De acordo com Miranda (2014), na etapa inicial de aquisição da escrita a criança recorre ao conhecimento linguístico da língua materna já internalizado, a esta retomada Lyons (1968) chamou de atualização, que significa dar materialidade a um elemento abstrato. As palavras de Miranda (2014) tornam ainda mais fácil o entendimento sobre o termo, para a autora:

[...] é possível pensar que o conhecimento fonológico é atualizado tanto na produção oral como na escrita. As unidades sonoras formais da língua são expressas por meio de sons e de letras, realizações substanciais de unidades abstratas que independem da substância em que se atualizam. Na aquisição da escrita, porém, a atualização ocorrerá de modo distinto, uma vez que tal processo está associado a uma reflexão mais sistemática sobre a estrutura formal da língua, criando assim uma oportunidade concreta para que a criança (re)atualize o conhecimento linguístico já adquirido de maneira natural e espontânea em seus primeiros anos de vida. (MIRANDA, 2014, p. 52)

Segundo a teoria psicogenética (FERREIRO, TEBEROSKY, 1984) a criança passa por diferentes estágios de representação da escrita, durante o período de sua aquisição. Esses estágios retratam as diferentes percepções que o aprendiz tem sobre o objeto de conhecimento.

Para Azenha (1998), as produções das crianças no processo de desenvolvimento da escrita são transformações das escritas dos adultos, verdadeiros esquemas de assimilação piagetianos. Conforme a autora, o objetivo das investigações de Ferreiro foi desvendar “a razão das

transformações e a lógica empregada pelas crianças ou os processos psicológicos que produzem tais mudanças” (AZENHA, 1998, p.36).

Ferreiro e Teberosky (1984) descrevem, em sua obra *Psicogênese da língua escrita*, a existência de quatro períodos de desenvolvimento da escrita: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética, os quais descrevem um percurso que vai da representação icônica à fonetização da palavra.

2.3.1 Nível 1 - Hipótese Pré-silábica

a) Escrita indiferenciada

Este nível caracteriza-se pelo fato de a criança utilizar-se de desenhos, linhas onduladas ou letras para grafia das palavras, sem estabelecer relações entre sua escrita e o nível fônico da língua, como pode-se observar na Figura 2. As palavras podem ser escritas de modo figurativo, como por exemplo, com a utilização do desenho de uma figura masculina para nomear menino, João ou papai. Tais desenhos podem vir acompanhados de linhas onduladas, que servem como uma espécie de legenda, que só pode ser decifrada por quem as produz. A principal característica deste nível é a pouca diferença entre uma palavra e outra, porém é comum que as crianças utilizem a estratégia de reproduzir o tamanho do objeto para diferenciá-lo dos demais, um reflexo do tipo de pensamento denominado realismo nominal (Piaget). Um recurso seria a escrita da palavra passarinho com poucas letras para diferenciá-la da palavra elefante escrita com mais letras, uma vez que o segundo é um animal maior que o primeiro.

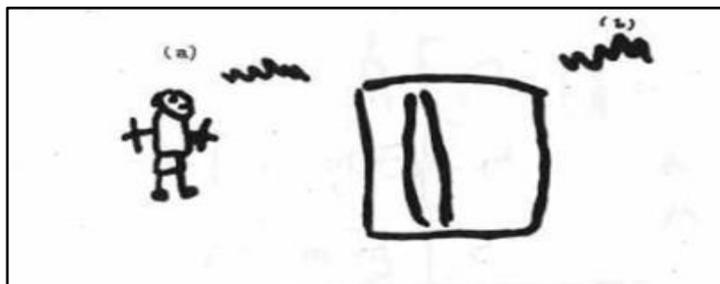


Figura 2 - Dados de escrita – Adriana, 4 anos.
Fonte: Azenha, 1988, p.21

b) Diferenciação da escrita

Caracteriza-se pelo esforço realizado pela criança na construção de escritas que apresentem uma variação na ordem das letras, a fim de que nomeiem coisas diferentes. As crianças operam com a hipótese do número mínimo de letras e a hipótese da variedade de caracteres. O repertório de letras continua o mesmo, a intenção é variar a posição das letras na palavra para que se diferenciem umas das outras. Nesta fase algumas crianças aprendem a escrita do nome próprio, o que pode tanto inibir a escrita de outras palavras pela ideia de que se escreve copiando, bem como estimular novas escritas utilizando esta palavra fixa como modelo. Na Figura 3 encontram-se exemplos deste tipo de grafia.

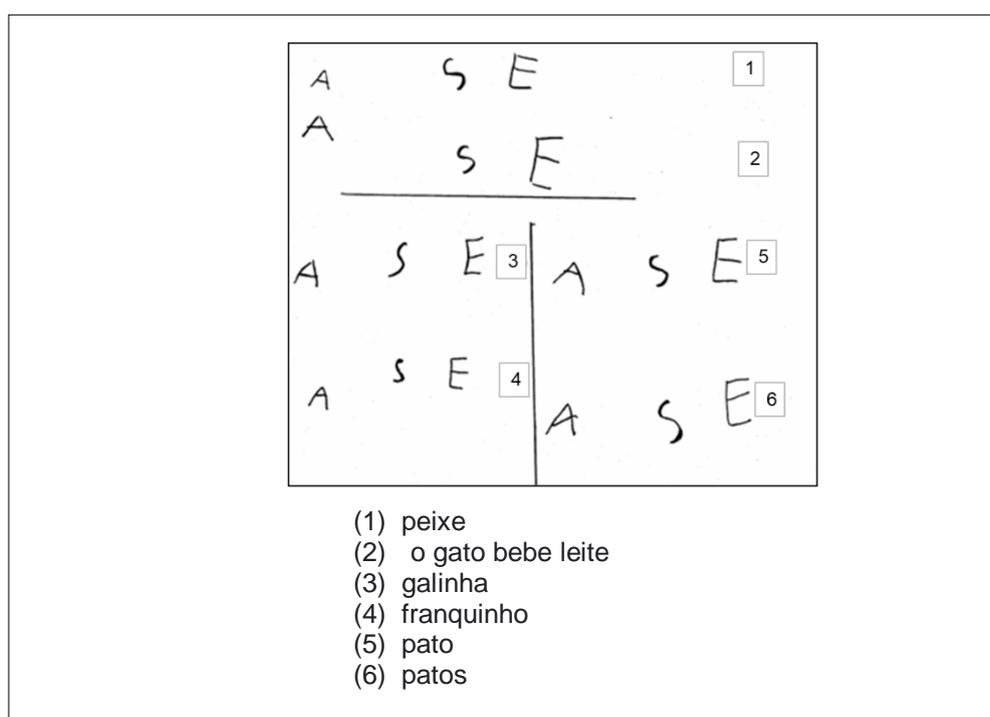


Figura 3 - Dados de escrita – Domingo, 6 anos.
Fonte: Azenha, 1988, p.22

2.3.2 Nível 2 - Hipótese silábica

Neste nível de desenvolvimento da escrita, o aprendiz começa a estabelecer relação entre som e letra. A criança grafia uma letra para cada sílaba da palavra, identificada através da emissão oral. Este é o marco de

passagem para o segundo estágio de desenvolvimento da escrita infantil, a hipótese silábica. O aprendiz ainda opera com a hipótese do número mínimo de letras e da variedade de caracteres, o que gera conflito pela impossibilidade da grafia de palavras monossílabas e dissílabas como peixe, conforme a grafia da Figura 4.



Figura 4 - Dados de escrita - Henrique, 6 anos e 8 meses.
Fonte: Azenha, 1998, p. 74.

Como pode-se observar, nas grafias da Figura 4, nos casos em que há conflito cognitivo, devido à impossibilidade de superação das hipóteses do número mínimo e de variedade de caracteres a criança opta por abandonar a hipótese silábica. Neste estágio o conflito gerado pela leiturabilidade do escrito, causado pela grafia de caracteres a mais ou a menos nas palavras, levam o aprendiz a perceber a necessidade do avanço de sua análise da palavra e a testagem de novas hipóteses.

2.3.3 Nível 3 - Hipótese Silábico-alfabética

Durante a aquisição do sistema de escrita a criança vai desenvolvendo níveis de representação cada vez mais sofisticados, chegando o momento em que o aprendiz percebe que a sílaba deve ser representada por mais do que um segmento fonêmico, a hipótese silábico-alfabética. Esta é uma etapa de transição entre o estágio silábico e o alfabético, por isso a análise não ocorre de forma completa, apresentando ainda a omissão de alguns fonemas. A escrita da criança ganha um acréscimo de letras aproximando-se da escrita

alfabética, como pode ser observado na produção da Juliana de 7 anos, 1 mês e 9 dias retratada na Figura 5.

<p>MAIONZ - maionese</p> <p>COCA COA - coca cola</p> <p>NEICLCAO - nescau</p>
--

Figura 5 - Dados de escrita - Juliana, 7anos e 1 mês.
Fonte: AZENHA, 1998, p.84.

Nesta etapa de aquisição observa-se a influência das condições externas para o avanço na compreensão do sistema de escrita. A observação de formas fixas, ou mesmo a orientação mais sistemática podem ser de grande ajuda para o avanço ao estágio de escrita alfabética.

2.3.4 Nível 4 - Hipótese alfabética

Enfim a criança alcança o quarto estágio de aquisição da escrita, a hipótese alfabética. Neste estágio a legibilidade da escrita é alcançada, podendo ser facilmente compreendida pelo adulto. A principal característica é a descoberta de que cada som da palavra é representado por um caractere da escrita. O aprendiz já é capaz de realizar o mapeamento dos fonemas da palavra de forma sistemática para a produção da escrita. São exemplos deste tipo de escrita a produção da Aline de 6 anos de idade, transcrita na Figura 6.

<p>PAPAGAIO</p> <p>DINOSAURO</p> <p>TATUSSINHO</p> <p>JACARE</p> <p>URSO</p> <p>CÃU</p>

Figura 6 - Dados de escrita - Aline, 6 anos.
Fonte: AZENHA, 1998, p.86.

É possível observar, a partir do exemplo, que nem todas as dificuldades foram superadas pela criança, embora assimilados os aspectos conceituais e

convencionais da escrita, resta ainda o domínio das regras ortográficas, o que depende de uma orientação sistemática.

São objetos de análise, desta pesquisa, textos pertencentes aos dois últimos estágios descritos acima, o silábico alfabético e o alfabético. Estas produções se caracterizam por apresentar a gradual consolidação do estágio alfabético e da apropriação da ortografia da língua.

3 Conhecimento ortográfico

De acordo com Azenha (1998), o conhecimento da ortografia da língua não pode ser deduzido, necessitando, portanto, de ensino sistemático. Em concordância com este pensamento, Morais (2012) postula que o ensino da norma ortográfica deve ser iniciado após o domínio das correspondências fonema-grafema pelo aprendiz, com o objetivo de orientá-lo nos casos em que há concorrência entre dois segmentos, determinando suas restrições de uso.

Para Morais (2012), deve ser dada prioridade ao ensino das regularidades da ortografia. Neste caso o uso de um segmento para a escrita de uma palavra, é determinado em função do contexto em que ele será grafado. Um exemplo de regularidade é a que determina a utilização de <m> antes de <p> e . Morais defende que este tipo de regra necessita ser compreendida pelo aprendiz a ponto de ser explicitada por ele.

As irregularidades do sistema ortográfico também necessitam ser ensinadas. Neste caso, pela inexistência de regra que determine o uso de um ou outro grafema para a escrita de determinada palavra, a escolha se dará em função da origem etimológica da palavra ou pela tradição de uso, o que exigirá memorização por parte do aprendiz.

Morais (2012) destaca, entretanto, que não há motivos para que o aprendiz domine a ortografia da língua até o final do primeiro ciclo, pois ainda terá o restante do ensino fundamental para concluir o aprendizado da norma ortográfica.

3.1 O erro (orto)gráfico

De acordo com Miranda (2019) é importante destacar em relação ao erro (orto)gráfico que:

- a) o termo 'erro', que na teoria psicogenética ocupa importante lugar, diz respeito a produções escritas destoantes da norma, as quais têm valor de erro construtivo (Ferreiro e Teberosky, 1984);
- b) o surgimento do erro (orto)gráfico está circunscrito ao período do desenvolvimento da escrita em que as crianças atingem uma conceituação equivalente àquela do nível silábico-alfabético ou alfabético;
- c) por fim, o uso de parênteses, isolando o elemento de composição "orto-", tem a finalidade de demarcar a diferença existente entre erros relacionados às regras do sistema ortográfico propriamente dito – os quais envolvem relações múltiplas entre

fonemas e grafemas, definidas contextual ou arbitrariamente – e erros produzidos na fase inicial do desenvolvimento da escrita, que são muitas vezes motivados por questões representacionais ou por influência da fala, isto é, referentes à fonologia da língua. (MIRANDA, 2019, p.17)

O estudo dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças em fase inicial de alfabetização tem sido o objetivo das pesquisas realizadas pelo GEALE, esta foi a forma encontrada pelo grupo para tentar compreender o que a criança já sabe sobre o sistema de escrita em aquisição.

Os erros encontrados nas produções infantis foram classificados em três grandes categorias, (fonológica, ortográfica e fonográfica), criadas com base na motivação para sua ocorrência. Na Figura 7 podemos observar as categorias de análise e os respectivos tipos de erros que as compõem.

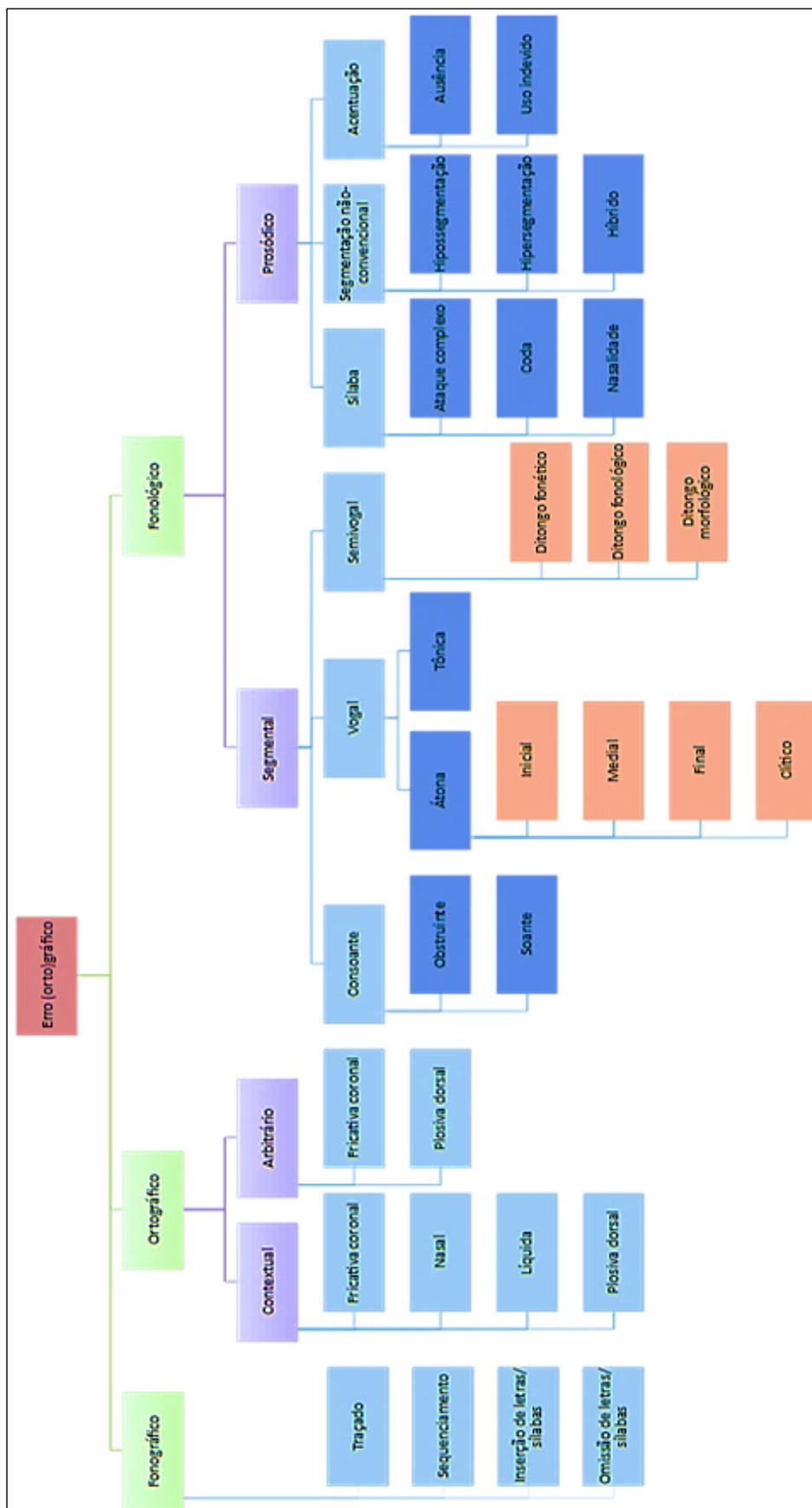


Figura 7 - Organograma das categorias para análise de erros (orto)gráficos do GEALE.
Fonte: Acervo do GEALE.

Como se observa no quadro da Figura 7, o erro (orto)gráfico de natureza fonológica é aquele que não têm complexidade ortográfica, mas sim segmental ou prosódica ou é motivado pela fala. O erro (orto)gráfico de natureza ortográfica é aquele que não possui complexidade fonológica, mas sim ortográfica relacionada a não observação de regras arbitrárias ou contextuais do sistema ortográfico. E o erro (orto)gráfico de natureza fonográfica é aquele que não possui complexidade ortográfica ou fonológica, mas apresenta complexidade relativa ao traçado ou sequenciamento de letra, inserção ou omissão de letra ou sílaba.

3.1.1 A motivação fonológica

A aquisição do sistema fonológico envolve a aprendizagem de um número expressivo de regularidades da língua, o que só é possível devido à existência de um sistema inato conhecido como gramática universal (CHOMSKY, 1957) e a interação do aprendiz com falantes da língua (*input*). Os erros (orto)gráficos com motivação fonológica são aqueles cuja motivação para sua ocorrência encontra-se na complexidade da estrutura segmental ou prosódica observada no sistema.

É importante lembrar que a aquisição do sistema fonológico se dá no nível da linguagem oral ao longo da experiência de vida da criança, restando a ela atualizar o conhecimento internalizado na forma de linguagem escrita. Também é preciso destacar que a aquisição da escrita não se dá de modo espontâneo, exigindo um grande esforço cognitivo por parte do aprendiz, conforme pode ser observado nos estágios referidos anteriormente, além de ensino sistemático.

Em resumo, a interação com um falante da língua (*input*) somada aos princípios gerais da gramática universal forma o conhecimento fonológico da criança. Este conhecimento serve de base para a aquisição da escrita de natureza alfabética e, a partir das práticas de letramento e do processo de aquisição da escrita, podem ser observadas alterações nas representações até então construídas, pois o objeto de análise, que inicialmente era a palavra, passa a ser o segmento, o que provoca sensíveis mudanças representacionais no conhecimento fonológico da criança. A Figura 8 ilustra este processo.

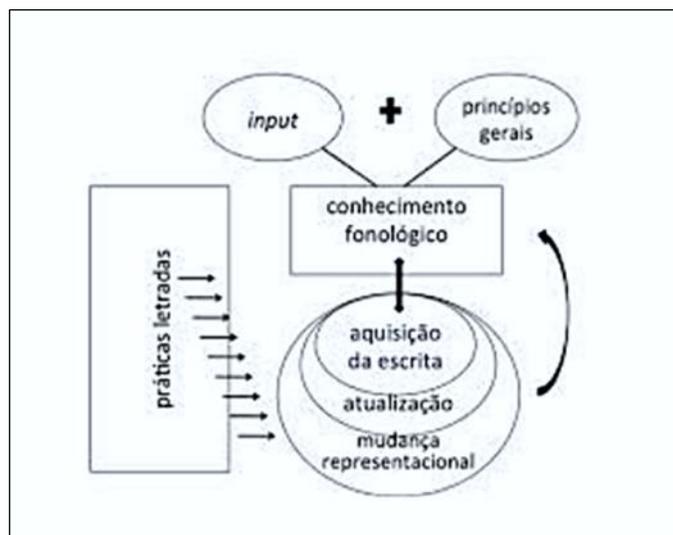


Figura 8 - Esquema representativo do processo de atualização do conhecimento fonológico.
Fonte: MIRANDA, 2017, p.22.

Como podemos observar, a aquisição da escrita é uma oportunidade única para que a criança reflita sobre a estrutura da língua através da manipulação dos elementos constituintes da palavra. Autores como Frith (1998) e Vigotsky (2000) argumentam que tal aprendizagem afeta definitivamente o modo de processamento da linguagem pela criança.

De acordo com os estudos realizados pelo GEALE, a maior parte dos erros produzidos pelas crianças apresenta motivação fonológica. Os erros pertencentes a esta categoria podem ser subcategorizados como segmentais, prosódicos ou fonéticos.

a) Subcategoria segmental

Os erros incluídos nesta subcategoria ocorrem por complexidade fonológica ou ainda por influência da fala. São exemplos desse tipo de erro:

- a. a dessonorização ou a sonorização da consoante obstruinte - uma sonora [g] que é grafada como obstruinte surda [k] como na escrita de *'pecar'* para *'pegar'*, ocasionando dessonorização; ou uma [-sonora] [p] que é grafada como [+sonora] [b] como na escrita de *'asobra'* para *'assopra'*, ocasionando sonorização;

- b. a grafia das consoantes palatais [ʎ] e [ɲ] – consoantes complexas e de aquisição mais tardia, em especial a lateral [ʎ] – as quais são grafadas como consoantes alveolares [l] e [n], como na escrita de *‘vermelo’* para *‘vermelho’* e *‘tina’* para *‘tinha’*, respectivamente;
- c. as vogais átonas sujeitas à variação linguística - como na escrita de *‘sinhora’* para *‘senhora’*; ou vogais tônicas que não são variáveis, mas, na escrita, por supergeneralização de regra, como na escrita de *‘perfome’* para *‘perfume’*;
- d. a grafia das semivogais presentes nos ditongos fonéticos como em *‘dexa’* para *‘deixa’*, dos ditongos fonológicos como em *‘chapesinha’* para *‘chapeuzinho’* e dos ditongos morfológicos como na grafia de *‘fecho’* para *‘fechou’*.

b) Subcategoria prosódica

Os erros incluídos na subcategoria prosódica são decorrentes de aspectos da prosódia que oferecem alguma complexidade à criança. Este tipo de erro pode ocorrer:

- a. na grafia de sílabas complexas com estrutura CCV como em *‘panta’* para *‘planta’*, na grafia de sílabas complexas com estrutura CVC como na palavra *‘gotava’* para *‘gostava’* e na grafia de sílabas complexas com estrutura CVN como a da palavra *‘madar’* para *‘mandar’*;
- b. na grafia de palavras com a omissão do acento como em *‘Pele’* para *‘Pelé’* ou com o uso indevido do acento como na grafia da palavra *‘éssa’* para *‘essa’*;
- c. na grafia de palavras com segmentação não convencional, o que pode envolver processos de hipossegmentação, como em *‘tiver’* para *‘te ver’*, ou de hipersegmentação, como na grafia da palavra *‘quan do’* para *‘quando’*.

3.1.2 A motivação ortográfica

São considerados erros com motivação ortográfica aqueles cuja motivação provém da arbitrariedade e contextualidade do sistema. Quanto mais opaco é um sistema mais arbitrário ele se apresenta para a aprendizagem ortográfica. Na ortografia, a relação opacidade/transparência é de suma relevância, quanto mais direta a relação fonema/grafema menos opaco é o sistema, se essa relação se desse na proporção um para um poderíamos considerar a ortografia totalmente transparente. Como já referido anteriormente, o português apresenta tanto relações biunívocas, uma letra (grafema) para um som (fonema), quanto relações múltiplas, um fonema representado por diferentes grafemas ou um grafema representado por diferentes fonemas (LEMLE, 1987). A Tabela 1 traz alguns exemplos de relações fonema/grafema do português brasileiro.

Tabela 1 Exemplos de relações biunívocas e múltiplas.

Biunívoca; 1 fonema para 1 grafema			Múltipla 1 fonema para diferentes grafemas			Múltipla: 1 grafema para diferentes fonemas		
Fonema	Grafema	Palavra	Fonema	Grafema	Palavra	Grafema	Fonema	Palavra
/p/	<p>	pala	/k/	<c> <qu>	casa quero	<s>	/s/ /z/	sapo vaso
/b/		bala	/ʃ/	<x> <ch>	xale chalé	<g>	/ʒ/ /g/	gema goma
/f/	<f>	faca	/z/	<z> <x> <s>	zelo exato vaso	<r>	/r/ /X/	cara rato

Fonte: Elaboração própria.

Os problemas decorrentes das relações múltiplas encontradas na ortografia do português podem ser resolvidos pelo aprendiz, por meio da observação de regras contextuais ou arbitrárias. Regras contextuais são aquelas em que o contexto vizinho determina a utilização de um ou outro fonema. Como exemplo, podemos citar a regra que determina a utilização de 'm' antes de 'p' e 'b'. Por regras arbitrárias pode-se entender aquelas em que o aprendiz terá que memorizar a escrita correta da palavra, pois esta não é determinada pelo contexto mas sim pela etimologia da palavra, como exemplo

podemos observar a escrita da palavra '*cinema*' e '*silêncio*' para as quais não há regra contextual que determine o grafema para registro do fonema /s/. Nesta categoria de erro não há complexidade fonológica e os erros ocorrem por inobservância de regras ortográficas contextuais ou arbitrárias.

3.1.3 A motivação fonográfica

A categoria de erro com motivação fonográfica é aquela que envolve dificuldades relacionadas à mecânica da escrita tais como o traçado da letra, o sequenciamento das sílabas ou das letras na palavra, o que pode resultar em omissão ou em inserção de segmentos sem que haja justificativa do ponto de vista fonológico para essas ocorrências. Não há dificuldade ortográfica ou fonológica verificada nos contextos em que tais erros são identificados. Um exemplo deste tipo de erro é a escrita da palavra '*teha*' para '*telha*', ou da palavra '*bato*' como '*dato*'. A escassez de atividades que envolvam o trabalho com o traçado e nome da letra, por exemplo, podem contribuir para a ocorrência dos erros considerados fonográficos.

4 Estudos do GEALE

Neste capítulo será realizada uma breve revisão dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa com foco nos três tipos de erros que serão alvo deste estudo, cito: vogais tônicas, consoantes palatais /ʎ, ɲ/ e processos de hipersegmentação de palavras. A revisão tem por objetivo situar o leitor em relação aos estudos realizados pelo GEALE e os seus respectivos resultados encontrados, além de fornecer informação sobre algumas particularidades que envolvem a aquisição da escrita e resultam na produção de erros.

De início, será feita uma breve explanação sobre a aquisição do sistema vocálico, seguido pela apresentação dos resultados encontrados, sobre o tema em questão, nos estudos do GEALE. Em um segundo momento, serão abordados a aquisição das consoantes palatais e os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas. Para encerrar, serão apresentados os processos que envolvem a hipersegmentação de palavras e os resultados dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa.

4.1 Aquisição do sistema vocálico

Estudos realizados com crianças brasileiras apontam que o sistema vocálico é adquirido antes dos 2 anos de idade, estando sua aquisição condicionada pelo acento silábico e pelo parâmetro de altura do segmento. (MATZENUER e COSTA, 2017).

Tomando como referência o acento silábico as crianças adquirem primeiramente as vogais tônicas e postônicas e depois as pretônicas. Em posição tônica, o sistema vocálico do português brasileiro, conta com sete vogais /i, e, ε, a, u, o, ɔ/ (CÂMARA Jr., 1970), porém, em posição átona o sistema se reduz a cinco vogais /a, i, u, e, o/ devido à perda da contrastividade entre as vogais médias altas e baixas. Nas pretônicas, é comum se observar a alternância no uso das vogais i/e (como na pronúncia da palavra '*minino*' para '*menino*') e o/u (como na produção da palavra '*bunitu*' para '*bonito*'), decorrente dos processos que envolvem harmonização vocálica e alçamento sem motivação aparente, muito comuns na fala do adulto. De acordo com Miranda e

Pachalski (2020), a altura da vogal pretônica só se consolida após a aquisição do sistema alfabético-ortográfico pela criança. Em posição postônica final é mantida somente a oposição entre as vogais altas /i,u/ e a baixa /a/, reduzindo-se o sistema a três vogais.

Durante o processo de aquisição fonológica observa-se a troca de uma vogal média por uma baixa, como na pronúncia de /pa/ para a palavra /pé/, o que comprova a vulnerabilidade das vogais médias, bastante expostas a processos de assimilação. (Cf. RANGEL, 2002; MATZENAUER e MIRANDA, 2009). Rangel (2002) descreve a aquisição fonológica das vogais em quatro estágios de acordo com os traços de altura. Para a autora no primeiro estágio são adquiridas a vogal baixa /a/ e as altas /i, u/; no segundo, as vogais médias /e, o/; no terceiro, a vogal média baixa /ɛ/; e no quarto, a vogal média baixa /ɔ/. Em estudo posterior, Matzenauer e Miranda (2009) analisando os dados do primeiro estudo, descreveram a aquisição fonológica das vogais em três estágios. De acordo com as autoras, no primeiro estágio é adquirida a vogal baixa /a/ e as vogais altas /i, u/; no segundo estágio as vogais médias /e, o/ e no terceiro estágio as vogais médias baixas /ɛ, ɔ/. Observa-se discordância em relação aos estágios de aquisição das vogais médias baixas, que para Rangel ocorre em estágios distintos, enquanto para Matzenauer e Miranda ocorre em um mesmo estágio, a justificativa para o resultado do segundo estudo é o compartilhamento da mesma classe de traços distintivos [-alto] [-baixo] [-ATR] pelas vogais em questão e a estabilização precoce dos traços de ponto.

Em uma busca ao acervo do GEALE não foram encontradas teses ou dissertações com ênfase na aquisição das vogais tônicas, porém foram encontrados dois artigos e uma tese abordando a aquisição do sistema vocálico pela criança em fase inicial de escolarização. A seguir, serão descritos alguns resultados encontrados no estudo de Miranda (2008), Monteiro (2014) e Miranda e Pachalski (2020).

Em Miranda (2008) a autora desenvolveu um estudo sobre a grafia das vogais átonas finais /i, u/ do português brasileiro, com objetivo de estabelecer relações entre a fonologia e a morfologia para a ocorrência dos erros produzidos. A ideia subjacente a este estudo é a de que, embora a escrita não seja um espelho da fala, é comum observarmos “vazamentos” do conhecimento linguístico nas produções iniciais infantis, gerando como

resultado o erro (orto)gráfico. Durante a análise dos textos espontâneos, embora o foco deste estudo fosse a postônica final, a autora identificou em posição pretônica processos de harmonia vocálica, provocados pela presença de uma vogal alta na sílaba seguinte como na escrita de *'vistido'* para *'vestido'*; e processos de levantamento da pretônica (Bisol, 1981) motivado pela presença de uma consoante labial adjacente como no caso da grafia de *'piqueno'* para *'pequeno'*. Também foram registrados erros na grafia da vogal final dos clíticos. Com relação à vogal postônica final foram encontrados erros envolvendo a troca das vogais médias 'o' e 'e' pelas vogais altas 'u' e 'i'. Na 1ª série 30,76% dos erros envolviam a grafia da vogal 'o' e 69,23% a grafia da vogal 'e'. Na 2ª série 4,65% envolviam a grafia da vogal 'o' e 95,35% a grafia da vogal 'e'. Os resultados obtidos deixaram evidente uma maior incidência dos erros sobre a vogal coronal 'e' e a estabilização da grafia da vogal labial já na segunda série. Casos de supergeneralização, ou seja, troca das vogais 'u' e 'i' pelas vogais 'o' e 'e', não foram identificados nas amostras. A análise do ditado controlado indicou que em torno de 80% a 90% dos erros ocorreram na grafia da coronal 'e' e cerca de 20% na grafia da vogal posterior 'o' em turmas de 1ª a 4ª série. Em relação ao ditado de palavras inventadas, os resultados da 1ª série corroboram os dois resultados obtidos anteriormente, porém na 2ª série os erros envolvendo a grafia da vogal 'e' baixaram para 8% e não houve nenhum erro para a vogal 'o'. Não foi encontrado nenhum erro nos ditados da 3ª série, e nas turmas de 4ª série foi observado, assim como nos resultados anteriores, um percentual maior de erros 53,2% sobre a vogal 'e' contra 4,51% de erros quando o alvo era a vogal 'o', além disso foram encontradas grafias com a supressão da vogal final (*'beforr'*, *'pirrat'* e *'feret'*), produzindo codas silábicas não atestadas na língua. A autora justifica a discrepância existente entre os erros que incidem sobre as duas vogais, com base na proposta de Harris (1991), segundo a qual a vogal 'o' possui informação morfológica por ocupar a função de marcador de palavra, estando assim menos sujeita a erro, enquanto a vogal 'e' ocupa a função de preenchedor de sílaba, estando, portanto, mais suscetível a trocas e omissões.

O artigo de Miranda e Pachalski (2020) revisita alguns estudos anteriores cuja temática envolve a aquisição do sistema vocálico. As autoras fizeram um compilado dos resultados encontrados.

Em concordância com o estudo de Lemle (1987), Miranda e Pachalski (2020) argumentam que somente a vogal baixa 'a' apresenta relação biunívoca em todos os contextos acentuais. Em posição tônica são verificadas relações múltiplas entre as vogais médias e biunívocas nos segmentos /a, i, u/. Já em posição pretônica há biunivocidade entre os cinco segmentos /a, i, u, o, e/. Na fala, porém, se observa o alçamento das vogais médias altas, por harmonia vocálica ou sem motivação aparente, que geram imprecisão no momento da definição do fonema alvo. Observemos a pronúncia da palavra [mi'ninu] para 'menino', neste caso o *input* não é suficiente para determinar o fonema alvo. Em posição postônica não final, embora haja semelhança de comportamento com as pretônicas, observa-se arbitrariedade em relação à vogal alta /i/ que pode ser grafada com <i> ou <e> e a vogal alta /u/ que pode ser grafada com o grafema <u> ou <o>. Na posição postônica final predominam as relações contextuais, pois são poucas as palavras terminadas em /i, u/ e, dessa forma, na maior parte dos contextos, /a, i, u/ é representado por <a, e, o>; a opacidade nesse caso é causada pelo fato de <e,o> representarem, em posição tônica e pretônica, vogais médias e, em posição postônica final, vogais altas.

O estudo de Monteiro (2014) observou que, em relação à grafia das vogais <e> e <o> em posição átona, o maior número de erros incide sobre a grafia das vogais pretônicas. No que se refere à grafia da vogal <e>, em posição postônica final, o índice de erros é maior do que em posição postônica não final, 39% e 13% respectivamente. Porém, quando o alvo é a grafia da vogal <o>, ocorre o inverso, pois o maior percentual de erros incide sobre a vogal postônica não final em relação à postônica final, 40% e 11%, respectivamente.

Em posição pretônica, quando analisados os textos espontâneos, a maior parte dos erros que incidem sobre a grafia das vogais <e> e <o> envolvem alçamento sem motivação aparente, sendo 74% sobre a vogal coronal <e>. Porém em dados de escrita controlada a vogal coronal <e> apresentou resultado diferente, embora o segmento ainda concentre a maior parte dos erros encontrados, foi percebido neste caso uma maior frequência de erros em contexto de harmonia vocálica.

A partir da análise acústica da fala das crianças, realizada com o objetivo de verificar o tipo de vogal produzida por elas nos casos de alçamento

em contexto de harmonia vocálica, tomando como referência as características formânticas² da vogal, Monteiro (2014) verificou a produção de uma vogal [I] e [U] intermediárias. Com o passar do ano escolar, a produção deste tipo de vogal nos casos de alçamento em contexto de harmonia vocálica cresce em relação à produção das vogais altas [i] e [u], passando de 73% na 1ª série para 86% na 4ª série. Também foi registrada a produção oral de vogais médias em palavras suscetíveis a alçamentos.

Monteiro (2008) propõe a reflexão sobre o erro produzido e a explicitação do pensamento subjacente para a superação das dificuldades ortográficas enfrentadas pelos alunos das séries iniciais. No estudo, a autora propôs às crianças tarefas que permitissem estabelecer diferenças entre fala e escrita. Descobrir a motivação para o erro e justificar a escrita correta também fez parte da atividade. Para Miranda e Pachalski (2020) este tipo de proposta se mostra muito eficiente na aquisição da ortografia.

Miranda e Pachalski (2020) destacam a importância da formação de um léxico ortográfico pelas crianças. Neste caso, a exposição de palavras em cartazes e o uso do dicionário, em sala de aula, podem ser de grande auxílio, como proposto por Morais (2002) e Monteiro (2008). Deste modo, uma palavra já memorizada pode servir de subsídio para outra, como ocorre no exemplo em que o aluno conclui que *'felises'* está grafado de forma incorreta ao lembrar que a palavra *'feliz'* está grafada com <z> em um cartaz exposto na sala. As autoras concluem que a pretônica é um lugar de dúvidas para a criança em relação à grafia das vogais que sofrem neutralização. O que é atribuído em grande parte à qualidade da informação fonológica, que é insuficiente para desfazer as dúvidas que envolvem a grafia da pretônica, se média alta ou alta. Tal impasse somente será superado a partir da aquisição do sistema alfabético de escrita, o qual será responsável por fornecer o input necessário para desfazer as dúvidas que incidem sobre a pretônica, alterando as

² Por não existir um padrão de referência para o F1 infantil das vogais avaliadas, a pesquisadora criou uma tabela com as médias de F1 de 8 sujeitos participantes da pesquisa. Médias de F1 das vogais intermediárias [I] e [U] produzidas em contexto de alçamento por harmonia vocálica, respectivamente: 352 Hz e 402 Hz. Médias de F1 das vogais intermediárias [I] e [U] produzidas em contexto de alçamento sem motivação aparente, respectivamente: 346 Hz e 404 Hz. (MIRANDA e PACHALSKI, 2020).

representações fonológicas de modo a torná-las mais próximas das de uma pessoa adulta.

Dos estudos recém-apresentados, tanto os que abordam aspectos da fala como aqueles que se detiveram na aquisição da escrita das vogais, evidencia-se a estabilidade das vogais nas sílabas tônicas, como promotoras de uma aquisição precoce do sistema no que se refere à fala, e a instabilidade na escrita das vogais de posições não tônicas, em consonância com o funcionamento do sistema vocálico que, como descreveu Câmara Jr. (1970), é suscetível a processos de neutralização. No caso em foco neste estudo, são os erros nas grafias das vogais tônicas que serão analisados, casos em que a relação fonema grafema apresenta maior transparência, sendo observada uma relação mais opaca apenas no que diz respeito às vogais médias, já que o sistema reserva apenas um grafema para dois fonemas, seja para as coronais seja para as dorsais.

4.2 Aquisição das consoantes palatais [ʎ] e [ɲ]

As línguas evoluem com o passar do tempo de forma lenta e gradual, basta ver que a evolução do latim ao português levou vários séculos, neste tempo foram inúmeras as transformações até que chegássemos ao português falado nos dias de hoje. A análise diacrônica da língua torna possível acompanhar o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Pesquisas apontam que as soantes palatais /ʎ, ɲ, ʝ, ʒ/ não existiam no latim clássico, elas se originam de processos fonológicos ocorridos na evolução do latim para o português, ao que são chamados processos de palatalização. (TAVARES e MIRANDA, 2020)

A líquida palatal /ʎ/ tem sua origem em sequências como *li, lli, kl, gl e pl* (SILVA, 2001). Um exemplo é a grafia de *'scoplum'* do latim que é grafado como *'escolho'*; e a nasal palatal /ɲ/ em sequências como *ni, n e nn* para Williams (2001), *gn* para Nunes (1967) e ainda em processos que envolvem o 'i' em hiato em palavras como *vĩ-o (< vinu) > vinho*, por exemplo. O processo de palatalização ocorre exclusivamente em posição intervocálica, marcando o contexto de uso destes segmentos na palavra. Raras são as palavras iniciadas por 'nh' ou 'lh', as conhecidas são empréstimos de outros idiomas como,

'*nhoque*' e '*lhama*'. As duas consoantes são consideradas complexas pelo fato de apresentarem duas articulações, uma primária no ponto de consoante e outra secundária no ponto de nó vocálico. (MATZENAUER-HERNANDORENA, 1994), o que contribui para que sejam adquiridas tardiamente. A soante nasal palatal /ɲ/ é adquirida aos 1:7 e a líquida palatal /ʎ/ somente aos 3:6 para Ribas e Mezzomo (2004) e por volta dos 4:0 para Matzenauer-Hernandorena (2000).

A complexidade inerente às soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/ percebida na aquisição da fala repercute no processo de aquisição da escrita. Na ortografia do português, esses segmentos são representados pelos dígrafos 'lh' e 'nh', assim chamados por serem formados por duas letras. Os dígrafos se formam sempre que a gramática da língua possui mais sons do que letras para representá-los, embora formados por duas letras, correspondem a um único fonema da língua. De acordo com Nunes e Bryant (2014) o 'lh' e o 'nh' são chamados de dígrafos obrigatórios por serem formados por consoantes geminadas.

Junto ao acervo do GEALE foram encontrados uma dissertação (TAVARES, 2019) e quatro artigos (TEIXEIRA e MIRANDA, 2008; TEIXEIRA e MIRANDA, 2010; MIRANDA, 2012 e MIRANDA, 2014) com foco na aquisição das soantes palatais, aos quais me reporto a seguir para apresentação dos resultados.

Quanto às estratégias utilizadas pelas crianças para a grafia dos dois dígrafos, focos do trabalho, Teixeira e Miranda (2008) observaram que quando o alvo era a grafia de 'nh' ocorreu a troca do 'nh' pelo 'lh', grafia de 'l' para 'nh', de 'h' para 'nh' e de 'n' para 'nh'. Já nos casos em que o alvo era o 'lh' observaram-se os seguintes erros: grafia de 'nh' para 'lh', de 'h' para 'lh', de 'li' para 'lh' e de 'l' para 'lh' quando o segmento adjacente era a vogal (a, e ou o). As autoras observaram que as estratégias utilizadas pelas crianças foram semelhantes às observadas em estudo sobre aquisição fonológica da criança de Matzenauer (2000), o que evidencia similaridade entre os dois processos.

Miranda (2012, 2014), apoiada na proposta de Matzenauer-Hernandorena (1996:74), para quem as dificuldades enfrentadas pelas crianças encontram explicação no processo de aquisição dos traços distintivos, que ocorrem de forma gradual segundo a Teoria Autossegmental de Clements e Hume ([1991]1995), destaca que as dificuldades apresentadas pelas crianças

na aquisição das líquidas se justificam pela complexidade inerente aos segmentos. Neste caso, os erros que envolvem a semivocalização da líquida podem ser atribuídos a não ligação de traços dominados pelo nó do ponto de consoante, assim como aqueles que envolvem a produção de [l] em vez de [ʎ], são atribuídos a não ligação de traços dominados pelo nó de ponto de vogal. Isto pode ser observado em [ve'melu] ou [ve'meju] para 'vermelho', respectivamente.

A autora também faz referência ao estudo de Teixeira e Miranda (2008), segundo o qual um percentual de 6% de erros na grafia das soantes palatais foi encontrado nas escritas espontâneas de crianças frequentadoras das quatro primeiras séries do ensino fundamental, com maior incidência sobre a grafia das líquidas palatais. No mesmo estudo, quando analisados os dados de escrita controlada, o índice de erros foi de 13% sobre as palatais.

Em Miranda (2012, 2014), os erros que envolviam a grafia de 'h' para 'lh' ou 'nh' ou a troca de 'lh' pelo 'nh' e vice-versa foram classificados como erros ortográficos, e aqueles que se assemelham aos produzidos durante o processo de aquisição da fonologia da língua como erros fonológicos. Pertence a esta última categoria os erros listados na Figura 9.

'valia' (varinha)	'nh' → Ø
'passarino' (passarinho)	'nh' → 'n'
'araia' (aranha)	'nh' → 'i'
'espantario' (espantalho)	'lh' → 'ri'
'jueru' (joelho)	'lh' → 'r'
'olios' (olhos), 'espantatio' (espantalho)	'lh' → 'li'
'olos' (olhos), 'vermelo', (vermelho)	'lh' → 'l'

Figura 9 - Erros incidentes sobre as soantes palatais motivados fonologicamente.
Fonte: MIRANDA, 2012, p.133.

Também foram encontrados erros em que se verificou a inserção de uma nasal palatal no lugar em que deveria ser grafado um hiato, como na escrita de 'vinheram' para 'vieram' e 'sentinham' para 'sentiam', evitando o

hiato. Interessante semelhança com o que ocorreu na diacronia, conforme mencionado anteriormente.

Em Tavares (2019), a pesquisadora buscou verificar as estratégias utilizadas pelas crianças na grafia dos dois segmentos em português brasileiro (PB) e português europeu (PE) e sua relação com a diacronia da língua. A autora observou que:

Os processos da diacronia e da aquisição da escrita podem ser entendidos como inversos porque ocorre uma complexificação dos segmentos na evolução das soantes palatais e uma simplificação no processo de aquisição da escrita dessas consoantes. (TAVARES, 2019, p.88)

4.3 Os processos de hipersegmentação

A necessidade de segmentação dos sons da fala em palavras é algo com que o aprendiz somente se depara no momento da aquisição da escrita. Desse modo, imprecisões a respeito da segmentação correta das palavras são comuns neste período inicial. Para Abaurre:

[...] às vezes em um mesmo texto, critérios de segmentação aparentemente conflitantes são frequentemente usados por uma mesma criança, o que parece indicar que as crianças podem explorar critérios conflitantes de forma mais ou menos simultânea, na tentativa de atribuírem sentido ao sistema convencional da linguagem escrita. [...] a elaboração de um texto escrito delimita, para a criança, um espaço particular de solução de problemas, onde ela será chamada a (re)construir a linguagem através de sua transposição para a forma de representação escrita. (ABAURRE, 1991, p.205)

Ferreiro e Pontecorvo (1996) também referem a instabilidade da noção de palavra para a criança e afirmam que, no momento da aquisição, é normal a criança ver a palavra como um enunciado. Para as autoras é mais fácil as crianças reconhecerem substantivos, adjetivos e verbos como palavras, enquanto estruturas menores formadas por duas ou três letras, tais como os pronomes, preposições e contrações como não palavras, o que as torna mais expostas a processos de segmentação não-convencional. A segmentação das palavras gráficas é algo que ocorre de forma gradativa, não raramente encontrarmos parágrafos inteiros de escrita infantil sem o registro do adequado espaço entre as palavras, fenômeno denominado hipossegmentação, um

exemplo é a grafia 'eucazeicoéla' para a frase 'eu casei com ela'. De acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1996, p.64), "a escrita das crianças parte de formas unidas (em geral, segundo critérios gráficos e sintáticos) e evolui para uma segmentação cada vez mais completa". Casos de inserção de espaços no interior da palavra também são comuns, como podemos observar na grafia de '*em controu*' para '*encontrou*', exemplo do fenômeno de hipersegmentação.

O estudo dos erros que envolvem a hipersegmentação de palavras encontradas nas escritas de crianças em fase inicial de alfabetização, é um dos focos deste estudo. No acervo do GEALE foram encontradas duas dissertações com ênfase nas segmentações não convencionais (CUNHA, 2004 e FERREIRA 2011). A seguir serão apresentados os resultados encontrados nos dois estudos.

A pesquisa de Cunha (2004) procurou identificar a influência da prosódia nos processos de hipo e hipersegmentação de palavras. No que diz respeito à hipersegmentação, a autora observou que a ocorrência deste tipo de processo foi menor do que os de hipossegmentação, corroborando os estudos de Ferreiro e Pontecorvo (1996).

A autora cita em seu trabalho o estudo de Moreira (1991) para quem a criança hipersegmenta palavras por reconhecer estruturas pertencentes a categorias lexicais ou gramaticais, como na grafia de '*sol tar*' para '*soltar*' ou de '*com duzido*' para '*conduzido*', respectivamente. Ou ainda como uma forma de marcar a existência de algo que ainda não sabe de que maneira representar, como na grafia de '*cra de*' para '*grande*'. Também é citado o estudo de Cagliari (2002), o qual argumenta que os processos de hipersegmentação têm relação com a tonicidade das palavras, como podemos observar na grafia de '*a gora*' para '*agora*'.

O resultado do estudo de Cunha (op. Cit) assinalou o predomínio da separação da palavra em duas, sendo uma gramatical e outra fonológica, como em '*a trasado*' e '*em bora*' e a separação de uma palavra em duas palavras fonológicas, como em '*mau tratados*' e '*ter minar*'. Para Cunha (2004) a predominância dos casos de segmentação em uma palavra gramatical e uma fonológica é causada pelo reconhecimento da palavra gramatical. Nesses casos, nem sempre, a palavra fonológica localizada à direita possui significado, sua principal característica é a preservação de um pé métrico. Quando

observada a separação em duas palavras fonológicas, a motivação atribuída foi a formação de palavras dissílabas e paroxítonas (*'verda deiro' / 'verdadeiro'*); o reconhecimento de palavras do vocabulário da criança (*'amanhe seu' / 'amanheceu'*) ou a manutenção do pé métrico com apenas uma sílaba pesada (*'tor meiro' / 'torneio'*). Casos de separação da palavra em uma palavra fonológica e uma gramatical podem ter sido provocados pelo reconhecimento da palavra gramatical. A autora também verificou que nas separações houve a preservação da estrutura silábica da língua, assim como uma tendência à preservação do pé do acento (*'a jude' / 'ajude; 'a zul' / 'azul'*). Em relação à prosódia foi observada a influência da sílaba e da tonicidade na grafia das crianças; em relação ao tipo de escola observou uma maior ocorrência deste tipo de processo na escola pública e com relação a série escolar a autora considerou a aquisição da segmentação como um processo progressivo, pois os erros diminuem com o passar dos anos de escolarização.

Em Ferreira (2011), a autora estudou os processos de hipo e hipersegmentação de palavras presentes na escrita inicial de alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os resultados das análises realizadas nas produções dos aprendizes corroboram os resultados obtidos anteriormente por Cunha (2004, 2010), o que deixa evidente a similaridade entre as etapas percorridas por crianças e adultos durante o processo de aquisição da escrita, conforme já descrito por (FERREIRA & MIRANDA, 2009 a e b).

4.4 Contribuições dos estudos do GEALE para esta pesquisa

Nesta seção serão destacadas as contribuições dos estudos descritos no item 4 para o desenvolvimento da pesquisa.

Em relação às vogais tônicas foi possível observar que, embora o esperado fosse a estabilidade na grafia da vogal tônica, em decorrência do segmento não sofrer neutralização, os dados mostram a ocorrência de erros, o que nem sempre poderá ser atribuído a assimetria entre o plano gráfico e fônico conforme destacado no estudo de Miranda (2020).

Embora os estudos não tenham foco na grafia das vogais tônicas, foram identificados casos de supergeneralização de regra, ou seja, a aplicação de uma regra em contexto não apropriado. Um exemplo é a grafia da palavra

<broxa> para 'bruxa' por extensão da regra que determina a grafia da vogal média em contextos de pretônica e postônica, mesmo quando produzida uma vogal alta.

Quando o foco das pesquisas foram as soantes palatais /ʎ, ɲ/, os estudos apontaram a complexidade dos segmentos como fator motivador para ocorrência dos erros. Com base nos estudos que descrevem a aquisição desses segmentos, a partir da aquisição gradual de um conjunto de traços distintivos, a presença de um nó vocálico e um de consoante confere aos segmentos complexidade fonológica que pode ser responsável pela produção de grafias incorretas.

Em relação às soantes palatais foram considerados ortográficos os erros que envolviam a grafia do 'h' para o 'nh' ou o 'lh' e a troca de um dígrafo pelo outro por inobservância de regra, porém os mesmos erros também poderiam ser considerados fonográficos pelo não domínio do traçado ou do sequenciamento das letras. Quando os erros produzidos apresentavam características semelhantes a dos processos fonológicos observados na aquisição da fala foram classificados como de motivação fonológica, são exemplos deste tipo de erro aqueles que envolviam a omissão do 'nh' ou a troca pelo 'n' ou 'i'; a troca do 'lh' pelo 'n', 'r', 'li' ou 'l', conforme exemplificado na Figura 9, da página 45.

Os estudos com foco no processo de hipersegmentação de palavra demonstraram a preferência do aprendiz, durante o processo de segmentação, em manter agrupados fragmentos que correspondiam a palavras gramaticais, ou a palavras lexicais, ou pelo menos potencialmente lexicais, ou seja, formas que mantinham estruturas que correspondem a um pé métrico, silábico ou moraic. Em alguns momentos, preservando o pé do acento (*'tor meiro'*), em outros segmentando a palavra em uma palavra gramatical e uma fonológica devido ao reconhecimento da palavra gramatical (*'a jude'*) ou ainda segmentando a palavra em duas palavras fonológicas para formar palavras dissílabas e paroxítonas (*'verda deiro'*).

Nos casos de hipersegmentação, os estudos mostram uma motivação prosódica, à medida que as formas resultantes não ferem a configuração de palavra prosódica, mas, ao mesmo tempo, se observa o uso de critérios para a segmentação que têm a ver com informações da ordem do ortográfico, uma

vez que o espaço é alocado para separar formas gráficas que passam a ser reconhecidas como independentes, especificamente, as palavras gramaticais.

Como podemos observar, os erros (orto)gráficos que envolvem as hipersegmentações, a grafia das vogais tônicas e das soantes palatais revelam seu caráter híbrido, já que aspectos da fonologia e da ortografia parecem desempenhar papel nas grafias das crianças, o que estimula uma discussão que pode contribuir para com a proposta de Miranda (2020), segundo a qual as categorias fonológica, ortográfica e fonográfica se definem pela presença/ausência de complexidade, isto é, um erro é fonológico, quando há complexidade fonológica; é ortográfico quando há complexidade ortográfica; é fonográfico quando não há complexidade ortográfica e tampouco fonológica. Os casos citados, no entanto, apontam para duas possíveis motivações para a ocorrência do erro.

5 Metodologia

Esta seção tem por objetivo apresentar a metodologia do estudo a partir da descrição do tipo de pesquisa, origem das amostras, material de análise, variáveis linguísticas e extralinguísticas.

5.1 Tipo de pesquisa

Conforme Minayo (2007, p.21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se com uma realidade que não pode ou não deve ser quantificada [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O objetivo deste trabalho é, descrever e analisar os erros (orto)gráficos de natureza híbrida nas hipersegmentações e na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais, produzidos por crianças da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública e outra particular. Tal objetivo se encontra dentro do universo das representações mentais demarcando o caráter qualitativo da pesquisa. Porém, para que se possa fazer uma estimativa da frequência com que alguns fenômenos acontecem, não poderia prescindir de uma avaliação quantitativa. Para tanto, a análise dos dados será feita a partir do levantamento e quantificação dos erros que incidem sobre as hipersegmentações e os erros na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais e posterior descrição dos fatores que contribuem para sua ocorrência, deste modo o mais adequado é classificar a pesquisa como sendo de cunho quali-quantitativo.

5.2 O Banco de Textos

O Banco de Textos da Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE) está vinculado ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Faculdade de Educação da UFPel, foi criado no ano de 2001 e possui 7423 textos distribuídos em 9 estratos, como podemos observar na Figura 10 a seguir.

Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE)

2001-2019

Estrato	Ano	Material coletado	Tipo de coleta	Série/Ano	Local da coleta	Escola	Número de textos
Estrato 1	2001-2004	textos espontâneos	transversal e longitudinal	1ª a 4ª série Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública e Particular	2024
Estrato 2	2008	textos espontâneos	transversal	1º a 4º ano Ensino Básico	Lisboa/Portugal	Pública	96
Estrato 3	2009	textos espontâneos	transversal	1ª a 4ª série Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	507
Estrato 4	2009	textos espontâneos	transversal	1º a 3º ano Ensino Fundamental	Porto/Portugal	Pública	783
Estrato 5	2009	textos espontâneos e ditados de imagens	transversal	1º a 4º ano Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	155
Estrato 6	2009	textos espontâneos	longitudinal	EJA	Pelotas/RS/Brasil	Pública	98
Estrato 7	2013-2015	textos espontâneos e ditados balanceados	transversal e longitudinal	1º a 5º ano Ensino Fundamental	Pelotas/RS/Brasil	Pública	1765
Estrato 8	2014-2015	textos espontâneos e ditados balanceados	transversal e longitudinal	1º a 3º ano Ensino Fundamental	Porto Alegre/RS/Brasil	Pública	1724
Estrato 9	2019	textos espontâneos	transversal	1º a 7º ano Ensino Básico	Maputo/Moçambique	Pública	271

Total de textos: 7423

Figura 10 - Quadro com a estrutura do Banco de Textos da Linguagem Escrita (BATALE).
Fonte: Acervo do GEALE

O banco é composto por um conjunto de textos de escrita espontânea, coletados por bolsistas do GEALE devidamente preparados para a atividade. A coleta dos textos envolveu uma conversa inicial com a turma, a fim de explicar a dinâmica do trabalho. A seguir, foi realizada a oficina com a participação das crianças. Os textos coletados durante as oficinas foram digitados, digitalizados e catalogados em pastas para posterior análise. Cabe destacar que as bolsistas não faziam nenhum tipo de esclarecimento referente às grafias, solicitando que as crianças escrevessem da forma como achavam que deveriam. Além disso, a digitação realizada pelas bolsistas consiste em uma cópia fiel da escrita realizada pela criança, não havendo qualquer intervenção para correção dos erros produzidos por elas.

O material coletado encontra-se armazenado em pastas catalográficas devidamente identificadas com o número do aluno, idade, número do estrato a que pertence o texto, sigla da escola, série/ano escolar etc.

Abaixo a descrição de algumas das oficinas realizadas para a obtenção dos textos.

a) Oficina de História em quadrinhos:

Nesta oficina, foi apresentada às crianças, no quadro da sala, uma história em quadrinhos, porém com os quadros fora de ordem. A tarefa proposta foi que ajudassem a ordenar a história, momento em que foi permitida a troca de ideias entre elas. No momento seguinte, foi entregue às crianças a sequência de outra história do mesmo livro e com a mesma personagem, e solicitado que a organizassem e criassem uma história para a sequência criada.

b) Oficina Passeata dos Animais:

A oficina começou com uma conversa informal sobre animais domésticos. Em um segundo momento, foi contada uma história sobre uma passeata realizada pelos animais para reivindicar direitos tais como, carinho, comida, um dono, uma casa, etc. Após, foi entregue a cada criança um envelope com a imagem de um animal para que escrevessem uma história, contando o motivo pelo qual este animal participou da passeata.

c) Oficina Animais Fantásticos:

A oficina consistiu na contação de histórias sobre animais mágicos e incomuns presentes na Mitologia e na Literatura. Após, as crianças tiveram acesso a um livro que formava imagens de animais a partir da junção de duas partes, metade da frente de um animal e metade de trás de outro. Do encontro das duas metades, formava-se um terceiro animal. Para finalizar foi pedido a cada criança que criasse um animal mágico e escrevesse um texto sobre ele contando uma história.

d) Oficina “Dando vida aos objetos”:

A partir da encenação de algumas partes da história “A Bela e a Fera” e dos “personagens objetos”, as crianças foram questionadas sobre o que

aconteceria se os objetos de que as crianças mais gostam ganhassem vida. Partindo dessa ideia em seguida foi pedido para que as crianças escrevessem uma história contando a vida destes objetos.

5.3 Material de Análise

O material de análise desta pesquisa consiste em um conjunto de erros (orto)gráficos extraídos dos textos coletados entre os anos 2001 e 2004 em turmas de 1^a a 4^a série de duas escolas da cidade de Pelotas, sendo uma pública e outra particular. Os dados analisados pertencem ao estrato 1 do BATALE, que é composto por um total de 2024 textos. Os dados de escrita estão organizados em planilhas e classificados quanto ao tipo de erro.

Serão analisados um conjunto de erros que, de acordo com Miranda (2020), pertencem à categoria de erros híbridos, ou seja, as hipersegmentações de palavra e os erros que incidem sobre a grafia das vogais tônicas e das soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/.

Os erros serão identificados e organizados em tabelas para posterior descrição e análise quanto à motivação para sua ocorrência. As categorias de análise serão aquelas elencadas pelo GEALE, ou seja, fonológica, ortográfica e fonográfica.

5.4 Variáveis

5.4.1 Variáveis linguísticas

As variáveis são definidas de acordo com cada um dos fenômenos a serem analisados.

- a) **Vogais tônicas** – tipo de vogal: ponto de articulação ([+posterior] [-posterior]), altura (baixa, média, alta);
- b) **Soantes palatais** – líquida ou nasal; tipo de estratégia (ortográfica, fonográfica ou fonológica), vogais adjacentes;
- c) **Hipersegmentação** – tipo de resultado (palavra gramatical - palavra fonológica; palavra gramatical - palavra fonológica; palavra gramatical - palavra fonológica);

- palavra fonológica; palavra fonológica - palavra fonológica); palavras potenciais ou palavras do léxico.

5.4.2 Variáveis extralinguísticas

a) Escola

Os alunos frequentadores de escolas particulares são comumente identificados como aqueles que têm maior participação em atividades práticas de leitura e escrita, tanto em seu ambiente familiar quanto escolar, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da escrita. Por este motivo, a variável escola é considerada relevante em função de possibilitar ao pesquisador avaliar diferenças em termos dos processos de escrita, tomando como base o tipo de escola em que foi realizada a coleta de textos, pública ou particular.

b) Série

O presente estudo recai sobre produções escritas de crianças frequentadoras de turmas de 1^a a 4^a série. Com o passar dos anos escolares e a consequente aquisição de novos conhecimentos, o aprendiz evolui em seu nível de escrita. Deste modo, a análise da variável série permitirá a verificação da ocorrência dos fenômenos investigados à medida que as séries avançam.

6 Análise e discussão dos resultados

Este capítulo desenvolve-se em três blocos, cada um dos quais reservados à descrição e à análise dos três tipos de erros abordados nesta dissertação. O estudo de Miranda (2020), no qual a autora introduz a ideia de erro (orto)gráfico de natureza híbrida, conceituando-o como aquele para o qual podemos atribuir mais do que uma motivação para sua ocorrência (fonológica, ortográfica e/ou fonográfica), será o pano de fundo da análise apresentada. Miranda (2008), Monteiro (2014) e Miranda e Pachalski (2020), que abordam os erros (orto)gráficos referentes à grafia das vogais; darão subsídio para a apresentação dos resultados obtidos a partir da análise de erros envolvendo as vogais tônicas. Já para a análise dos erros na grafia das soantes palatais, /ʎ/ e /ɲ/, os estudos de Tavares (2019), Teixeira e Miranda, (2008), Teixeira e Miranda (2010) e Miranda (2012 e 2014) serão retomados. Por fim, Cunha (2004) e Ferreira (2011), que enfocam os processos de segmentação de palavras na escrita, embasarão a discussão sobre os erros de hipersegmentação.

Nessa linha, serão descritos, a seguir, os resultados encontrados a partir da análise dos erros (orto)gráficos considerados híbridos na grafia das vogais tônicas, das soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/ e nos processos de hipersegmentação de palavra.

No primeiro momento serão apresentados os resultados das análises realizadas nos dados referentes aos erros (orto)gráficos na grafia das vogais tônicas, após, serão descritos os resultados da análise dos erros (orto)gráficos na grafia das soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/ e, para encerrar, os resultados da análise dos processos de hipersegmentação de palavra.

6.1 Vogais tônicas

Conforme referido na metodologia deste trabalho, foram elencadas duas variáveis linguísticas relevantes para a análise dos erros (orto)gráficos encontrados nas escritas das vogais tônicas, são elas: altura e ponto de articulação da vogal; e duas variáveis extralinguísticas: série e escola.

Na Figura 11 estão listados os tipos de trocas encontradas nos erros (orto)gráficos das duas escolas, tendo sido registradas 41 ocorrências na escola pública e 39, na escola particular. Os dados estão expressos em números absolutos e dados percentuais.

Tipo de troca	Escola pública		Escola particular	
/u/ <u> para <o>	8/41	19,5%	12/39	31%
/o/ <o> para <u>	2/41	4,9%	3/39	7,6%
/o/ <o> para <a>	7/41	17,1%	1/39	2,6%
/ɔ/ <o> para <a>	2/41	4,9%	2/39	5,1%
/a/ <a> para <u>	-	-	1/39	2,5%
/ɛ/ <e> para <i>	1/41	2,4%	1/39	2,5%
/ɛ/ <e> para <a>	9/41	22,0%	5/39	12,9%
/e/ <e> para <i>	4/41	9,8%	-	-
/e/ <e> para <a>	1/41	2,4%	3/39	7,6%
/i/ <i> para <a>	1/41	2,4%	-	-
/i/ <i> para <e>	6/41	14,6%	11/39	28,2%

Figura 11 - Distribuição dos erros nas escolas pública e particular de acordo com o tipo de troca.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme listado na Figura 11, dos 80 dados levantados, 41 foram extraídos de textos produzidos por crianças da escola pública e 39 da particular. Em relação às grafias das vogais altas, cuja relação entre fonema e grafema é biunívoca, observa-se que, quanto às trocas nos dados das crianças estudadas, as vogais médias são as escolhas mais recorrentes para o registro, com 14,6% e 28,2% de trocas de <i> para <e> e 19,5% e 31% de <u> para <o> nas escolas pública e particular, respectivamente. Pode-se observar ainda casos em que a escolha gráfica recai sobre o grafema <a> para registro das médias <e> e <o>, correspondentes aos fonemas /ɛ/ e /o/. Nesses casos os

índices da escola pública referentes a este tipo de erro são mais elevados que os da particular.

A fim de que se possa observar as palavras em que as trocas ocorrem, foram construídos os quadros exibidos nas Figuras 12 e 13. Considerando-se a natureza dos erros encontrados, os dados foram organizados em um grupo no qual as trocas assemelham-se àquelas observadas no funcionamento do sistema vocálico do português, por envolverem mudança relativa aos graus de altura das vogais, conforme descrito por Câmara Jr. (1970); e em outro em que os parâmetros envolvidos não apresentam relação aparente com a fonologia.

Dados da escola pública	Dados da escola particular
Troca da vogal alta <u> pela vogal média alta <o>	
Nº de ocorrências = 8/41 (19,5%)	Nº de ocorrências = 12/39 (31,0%)
asodi (açude) pocha (puxa) boronhos (barulhos) voi (fui) siomes (ciúmes) o mave (uma vez) escora (escura) brocha (bruxa)	soa (sua) blosa (blusa) bloza (blusa) borro (burro) mondo (mundo) om (um) soa (sua) broxa (bruxa) 5 vezes
Troca da vogal média alta <o> pela vogal alta <u>	
Nº de ocorrências = 2/41 (4,9%)	Nº de ocorrências = 3/39 (7,6%)
tudos (todos) tudo (todo)	munstro (monstro) ultras (outras) corredur (corredor)
Troca da vogal alta <i> pela vogal média alta <e>	
Nº de ocorrências = 6/41 (14,6%)	Nº de ocorrências = 11/39 (28,2%)
vestem (vistiu) saeu (saiu) poreso (por isso) dezeste (desiste) emdo (indo) belesima (belíssima)	motroresta (motorista) porezzo (por isso) porquenho (porquinho) comeda (comida) mueto (muito) menenas (meninas) esso (isso) desse (disse) tenha (tinha) compredo (comprido) pisena (piscina)
Troca da vogal média alta <e> pela vogal alta <i>	
Nº de ocorrências = 4/41 (9,8%)	Nº de ocorrências = 0
fazir (fazer) eraumaviz (era uma vez) viviro (viveram) vir (ver)	
Troca da vogal média baixa <e> pela vogal alta <i>	
Nº de ocorrências = 1/41 (2,4%)	Nº de ocorrências = 1/39 (2,5%)
dississe (dissesse)	dissiram (disseram)
Total de ocorrências = 21 (51,2%)	Total de ocorrências = 27 (69,2%)

Figura 12 - Trocas entre vogais altas e médias ou vice-versa na escola pública e particular.
Fonte: Elaboração própria.

As trocas observadas na Figura 12 referem-se a exemplos em que a vogal alta é registrada como média na posição tônica ou *vice-versa*, casos que podem ser interpretados como supergeneralização de regras, visto que as vogais médias em posições não tônicas podem sofrer alçamento na produção dos falantes (*m[e]nino-m[i]nino*, por harmonia vocálica; *b[o]neca-b[u]neca*, por alçamento sem motivação aparente, ou ainda no final de palavras). Se, nas posições átonas, ouve-se vogal alta e escreve-se média, em grande parte dos itens lexicais, pode ser essa conclusão, portanto, a explicação para as grafias de <e> e <o> em vez de <i> e <u>. Também os movimentos contrários, vogais produzidas como médias na fala e grafadas pelas crianças como altas seriam decorrentes do mesmo raciocínio generalizante.

Nos dados da escola particular, a incidência de supergeneralização é maior que na pública, com 27 casos que representam 69,2% das ocorrências registradas na amostra. Na escola pública os achados ficaram em 21 casos que representam 51,2% da amostra. De acordo com Monteiro (2014, p.74), os casos de supergeneralização de regra “mostram que a criança percebeu a existência de uma regularidade da língua e está utilizando-a em todo contexto possível de aplicação, mesmo no caso da vogal tônica, na qual não haveria variação”.

Em ambas as escolas, as trocas mais frequentes foram da vogal alta <u> pela média <o> e da alta <i> pela média <e>. No caso do primeiro tipo de troca registrou-se equilíbrio entre as escolas com maior incidência na escola particular. Porém, em relação às trocas envolvendo as vogais <i> e <e>, encontramos mais registros nos dados da escola particular. Parece, nesses casos, haver maior interferência do conhecimento ortográfico na produção do erro, uma vez que a criança aplica, em contexto da tônica, a regra que se aplica na fala em posições não-tônicas.

Na escola pública, as trocas envolvendo a vogal média alta <e> pela alta <i> ocuparam o terceiro lugar em termos de frequência, destaca-se, porém, não haver registro desse tipo de erro na escola particular. Salienta-se, mais uma vez, que trocas como as registradas nos dados analisados não têm correlato na oralidade, além disso há relação biunívoca entre o fonema /i/ e o grafema <i> em posição tônica, restando, no caso, a hipótese de um efeito

ortográfico para o erro na grafia de vogais que sofrem alternâncias relativas à altura no funcionamento fonológico do português.

O outro conjunto de dados, apresentado na Figura 13, mostra a alteração na grafia das vogais tônicas, posição estável na fonologia do português, por grafemas que correspondem a segmentos que não pertencem à mesma classe natural, pois não compartilham o mesmo ponto de articulação da vogal (<e> e <a>), ou ainda, nos casos de <a> por <o>, com diferença referente ao traço [arredondado] e ao grau de altura.

Dados da escola pública	Dados da escola particular
Troca da vogal média baixa <e> pela vogal baixa <a>	
Nº de ocorrências = 9/41 (22%)	Nº de ocorrências = 5/39 (12,8%)
cafa (café) 2 vezes nala (nela) dala (dela) 2 vezes fraxa (flecha) 3 vezes gara (guerra)	braga (brega) ara (era) dala (dela) fata (festa) fasta (festa)
Troca da vogal média alta <e> pela vogal baixa <a>	
Nº de ocorrências = 1/41 (2,4%)	Nº de ocorrências = 3/39 (7,7%)
chamai (chamei)	fazar (fazer) faia (feia) cabalos (cabelos)
Troca da vogal média alta <o> pela vogal baixa <a>	
Nº de ocorrências = 7/41 (17,1%)	Nº de ocorrências = 1/39 (2,5%)
a mar (amor) pecaso (pescoço) race (fosse) samos (somos) 2 vezes sápa (sopa) olhau (olhou)	gotau (gostou)
Troca da vogal média baixa <o> pela vogal baixa <a>	
Nº de ocorrências = 2/41 (4,9%)	Nº de ocorrências = 2/39 (5,1%)
palo (pólo) carre (corre)	vóva (vovó) alhos (olhos)
Troca da vogal alta <i> pela vogal baixa <a>	
Nº de ocorrências = 1/41 (2,4%)	Nº de ocorrências = 0
baraga (barriga)	-
Troca da vogal baixa <a> pela vogal alta <u>	
Nº de ocorrências = 0	Nº de ocorrências = 1/39 (2,5%)
-	tuva (tava)
Total de ocorrências = 20 (48,8%)	Total de ocorrências = 12 (30,8%)

Figura 13 - Demais trocas entre vogais na escola pública e particular.

Fonte: Elaboração própria.

A maior parte das trocas apresentadas, na Figura, 13 corresponde à grafia do <a> em lugar das vogais previstas, as quais deveriam ser registradas como médias, à exceção de um dado (<tuva> para <tava>). Na maioria dessas trocas observa-se uma alteração que envolve ponto de articulação, processos menos comuns em dados do desenvolvimento fonológico (cf Rangel, 2002;

Matzenauer e Miranda, 2013). O maior percentual de casos foi registrado nos dados da escola pública com 20 ocorrências, o que corresponde a 48,8% da amostra. Na escola particular, foram registradas 12 ocorrências, o que corresponde a 30,8% dos dados da amostra.

Interessante observar que, nos dados em que a grafia de <e> e <o> para as vogais médias altas e médias baixas é esperada, se observa o uso do <a>. No primeiro bloco de dados da Figura 13, há indícios de processos de cópia ou de efeito de sequência, uma vez que há, na palavra alvo, uma vogal baixa <a> adjacente, como por exemplo as grafias '*dela*', '*flecha*' e '*café*', entre outras. Também deve-se levar em conta, nesses casos, que o fonema em tela, isto é, o /ɛ/, concorre com o /e/, sendo ambos representados na ortografia pelo mesmo grafema <e>, configurando-se uma relação múltipla.

Outro conjunto de dados que merece atenção refere-se aos casos em que se registrou a grafia da vogal baixa <a> em lugar da vogal média posterior, tanto a alta como a baixa. Nesses casos, tem-se, do ponto de vista fonológico, uma diferença que não é de ponto, pois são todas vogais [+posterior], mas elas diferem entre si por causa do traço [arredondado] e por uma diferença no grau de altura. Há uma incidência maior de erros desse tipo na escola pública e três registros na escola particular. Nesses casos, à exceção da grafia '*sápa*' para '*sopa*', as trocas entre vogais produziram uma quebra na sequência vogal média-vogal média da palavra alvo. Do ponto de vista do traçado de letra, observa-se também que as trocas <o> por <a>, especificamente nas letras minúsculas, envolvem formatos bastante similares.

Foi registrado um único caso de troca envolvendo a vogal alta <i> pela vogal baixa <a>, isto ocorreu nos dados da escola pública na grafia da palavra '*baraga*' para '*barriga*'. Uma grafia que tem como resultado a sequência de vogais idênticas. O único dado em que a vogal <a> é alvo da mudança, como já referido, é o caso de troca da vogal baixa <a> pela vogal alta <u> ('*tuva*' para '*tava*'), na escola particular, o que pode estar relacionado ao traçado de letra. A baixa frequência de ocorrências envolvendo a vogal baixa <a> reafirma a estabilidade do segmento vocálico na escrita, à moda do que se verifica na fonologia da língua.

Como já mencionado anteriormente, para que um erro seja considerado de motivação fonográfica, é necessário, segundo Miranda (2020), que não se

identifique complexidade fonológica e tampouco ortográfica no contexto em que ocorre a alteração do grafema. Nos exemplos analisados, quais sejam, as grafias de *'palo'* (*pólo*), *'carre'* (*corre*), *'vóva'* (*vovó*), *'alhos'* (*olhos*) e *'tuva'* (*tava*), a criança deveria registrar uma vogal média baixa [posterior] ou uma vogal baixa. Pode-se pensar que não há efeito de complexidade fonológica, por se tratar de vogal em posição tônica, a qual não está sujeita a processo de perda de contrastividade (neutralização) e exibe comportamento estável (a não ser nos casos de nasalidade). Do ponto de vista ortográfico, a complexidade é, nesses casos, relativa, pois a vogal baixa apresenta relação biunívoca, mas a média baixa concorre com a média alta, e ambas só podem ser grafadas com <o> e <e>, ou seja, cada grafema representa dois fonemas, em uma relação múltipla.

A motivação fonográfica de um erro para ser identificada deveria envolver aspectos relacionados ao processamento que visa estabelecer relações entre letras e sons ou entre fonemas e grafemas, e também relações entre formas de registro gráfico e unidades maiores do âmbito da fonologia, como a sílaba, por exemplo. Nesse sentido, as letras (seus valores e seus traçados), bem como o registro de sequências de sons e de sílabas, podem estar na base de erros de motivação fonográfica. Para serem identificados, erros (orto)gráficos desse tipo seriam aqueles que indiciam alguma dificuldade no traçado de letra ou no sequenciamento das sílabas ou das letras, resultando em trocas, omissões ou inserções sem justificativa fonológica. No caso da grafia da palavra *'tuva'* para *'tava'*, por exemplo, não foi identificado problema de sequenciamento, mas pode haver erro de traçado, o que exige uma investigação do manuscrito. Na Figura 14 encontra-se o excerto do texto produzido pela criança com a grafia da palavra *'tava'*, como *'tuva'*.

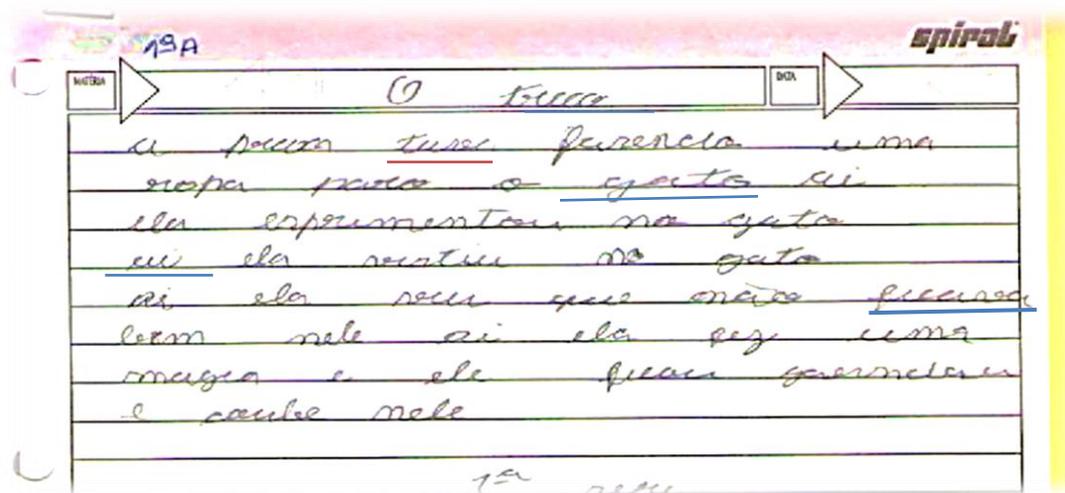


Figura 14 - Dados de escrita de aluna da 1ª série da escola particular.
Fonte: Estrato 1 - Acervo do BATALE - 2001³.

A partir da análise do texto exemplificado na Figura 14 identifica-se na grafia da palavra 'tava' (*tuva*) certa imprecisão no traçado da vogal baixa <a> em letra cursiva. Observa-se que a criança, ao realizar o traçado contínuo da vogal baixa, deixa a letra aberta na parte superior central fazendo assim com que seja facilmente confundida com a vogal alta <u>. O mesmo tipo de erro é visto na grafia das palavras 'fazendo' (*fuzendo*), 'ai' (*ui*), 'gato' (*guto*) e 'ficava' (*ficuva*) em destaque na figura. Tal fato demonstra a importância de se ter em mãos a produção escrita da criança para uma análise mais detalhada do erro. Com base na análise realizada podemos inferir motivação fonográfica para a produção da grafia.

Em contexto de tônica observa-se a existência de relações múltiplas entre as vogais médias /e/ e /ɛ/ representadas pelo grafema <e>, e /o/ e /ɔ/ representadas pelo grafema <o>. Nas demais posições altas /i/ e /u/; e baixa /a/ a relação é biunívoca. Nos gráficos, a seguir, estão delineados os percentuais de erros encontrados na grafia das vogais tomando como base o parâmetro da altura da vogal.

³ Sugestão de leitura: A bruxa estava fazendo uma/ roupa para o gato/ ai/ ela experimentou no gato/ ai ela vestiu no gato/ ai ela viu que não ficava/ bem nele ai ela fez uma/ magia e ele ficou grandão/ e coube nele.

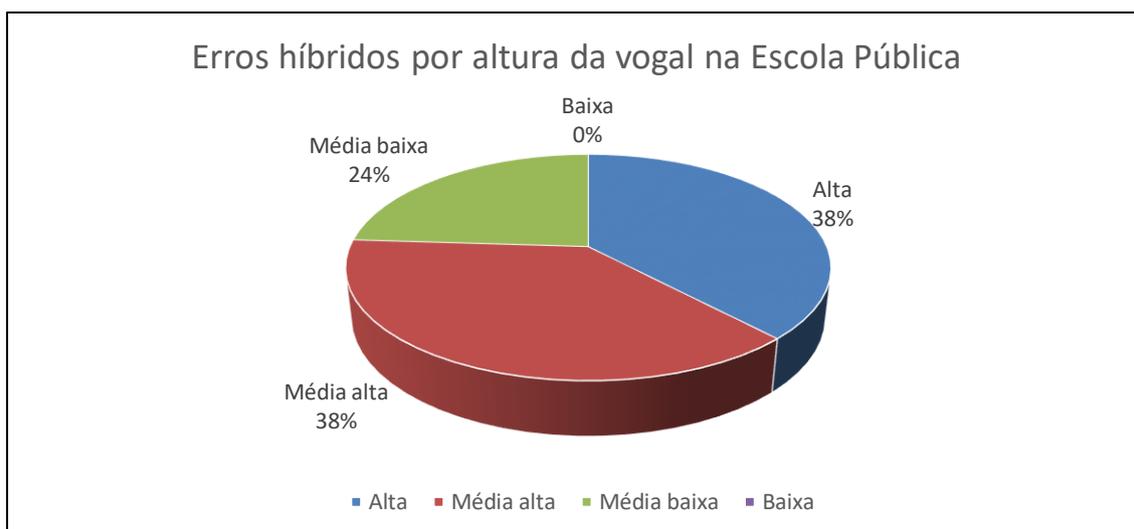


Figura 15 - Distribuição dos erros com base na variável linguística altura da vogal na escola pública.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o gráfico da Figura 15, observa-se nos resultados da escola pública distribuição uniforme dos erros (orto)gráficos que incidem na grafia das vogais tônicas, do ponto de vista do parâmetro da altura vocálica. Registrou-se 38% de erros envolvendo a grafia das vogais altas <i> e <u>, 38% a grafia das vogais médias altas <e> e <o> e 24% a grafia das vogais médias baixas <e> e <o>. Foi registrada uma única ocorrência envolvendo a vogal baixa <a>.

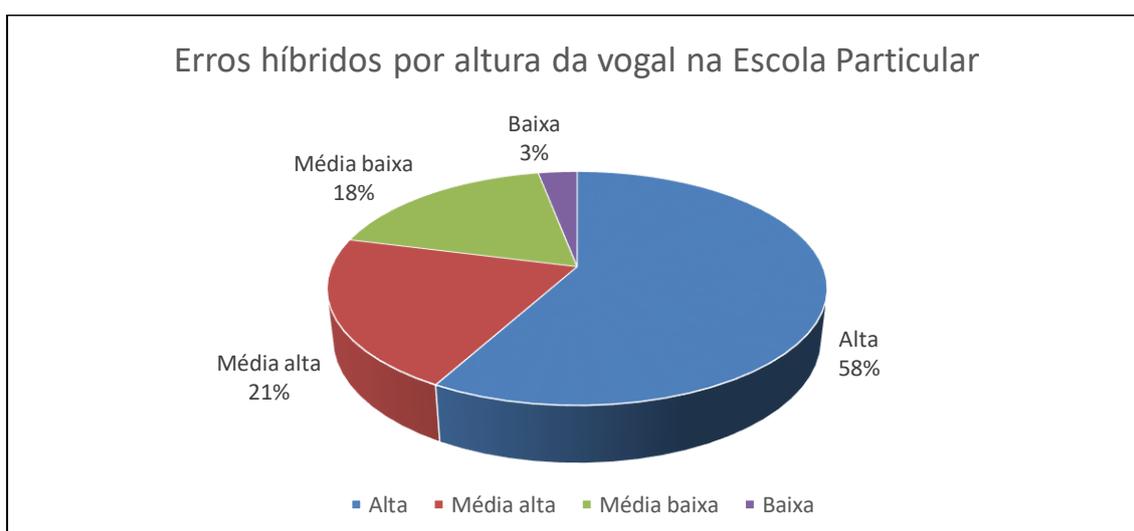


Figura 16 - Distribuição dos erros com base na variável linguística altura da vogal na escola particular.

Fonte: Elaboração própria

A computação dos erros (orto)gráficos da escola particular, realizada com foco na altura da vogal, apontou maior incidência de erros nas grafias das

vogais altas <i> e <u>, com 58% do total de ocorrências, seguidas pelas vogais médias altas <e> e <o> com 21%, médias baixas <e> e <o> com 18% e baixa <a> com 3%, conforme pode ser observado no gráfico da Figura 16.

A maior vulnerabilidade das vogais altas e médias reflete o maior número de ocorrências de processos considerados de supergeneralização de regra, conforme descritos na seção anterior.

A análise dos dados referentes às trocas envolvendo o ponto de articulação, [+posterior] e [-posterior], revelou os resultados que podem ser conferidos a seguir, na Figura 17.

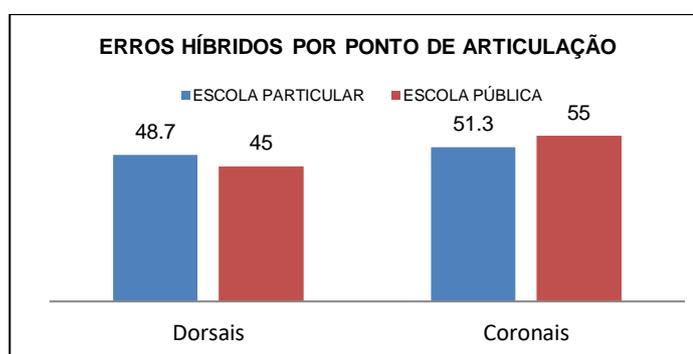


Figura 17- Gráfico com percentuais de erros (orto)gráficos híbridos por ponto de articulação.
Fonte: Elaboração própria.

A distribuição dos erros conforme o ponto de articulação das vogais mostra um equilíbrio em relação aos resultados encontrados nas duas escolas. Os resultados expressos no gráfico mostram que, na escola particular, 48,7% dos erros incidiram sobre a grafia das vogais dorsais, ([+posterior], <u>, <o> (média alta e média baixa), <a>) e 51,3% dos erros na grafia das vogais coronais ([-posterior], <i>, <e> (média alta e média baixa)). Já na escola pública, 45% dos erros foram relativos à grafia das vogais dorsais e 55% das vogais coronais. Em comum, as escolas apresentam tendência à maior ocorrência de erros (orto)gráficos para vogais coronais. Esses resultados convergem àqueles obtidos nos estudos de Monteiro (2014) e Miranda e Pachalski (2020) sobre a grafia das vogais pretônicas e o de Miranda (2010) sobre as átonas finais, os quais apontam para uma maior estabilidade das vogais dorsais em se comparando às coronais.

Neste estudo, pelo que até aqui foi apresentado, observa-se que a variável série é responsável por uma tendência à diminuição dos erros

(orto)gráficos incidentes sobre a grafia das vogais tônicas, em ambas escolas, com o avanço das séries escolares, o que pode ser visualizado nas Tabelas 2 e 3. Resultados que são corroborados por aqueles encontrados em Miranda (2017) sobre dados do mesmo estrato.

Tabela 2 Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia das vogais tônicas nas turmas de 1ª a 4ª série da escola pública.

ESCOLA PÚBLICA	
SÉRIE	OCORR. %
1ª SÉRIE	5/41 12,2
2ª SÉRIE	16/41 39,0
3ª SÉRIE	12/41 29,3
4ª SÉRIE	8/41 19,5

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados da escola pública, expressos na Tabela 2, mostra menor porcentual de erros (orto)gráficos nas turmas de 1ª série. Como já reportado em Miranda (2017), o quantitativo de erros na segunda série da escola pública assemelha-se àquele observado na primeira série da escola particular o que, segundo a interpretação da autora, é consequência do fato de as produções da primeira série na escola pública serem compostas por um menor número de palavras e, portanto, menos contextos para incidência de erros. Da segunda para a quarta série há um decréscimo nos índices da escola pública no que se refere às grafias das vogais tônicas.

Tabela 3 Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia das vogais tônicas nas turmas de 1ª a 4ª série da escola particular.

ESCOLA PARTICULAR	
SÉRIE	OCORR. %
1ª SÉRIE	14/39 35,9
2ª SÉRIE	9/39 23,1
3ª SÉRIE	11/39 28,2
4ª SÉRIE	5/39 12,8

Fonte: Elaboração própria

Já nas turmas da escola particular, como pode-se visualizar na Tabela 3, observa-se um índice alto de erros (orto)gráficos na primeira série e o menor

porcentual de erros na turma de 4^a série, demarcando a tendência à redução dos erros com o avanço das séries escolares. Entre a segunda e a terceira há um índice pouco maior na terceira em se comparando a segunda. De modo geral, há uma similaridade entre os percentuais observados entre a segunda série da pública com a primeira da particular, assim como sucessivamente entre a terceira e a segunda e a quarta e a terceira. Tal resultado pode ser interpretado como uma possível defasagem relativamente à aprendizagem ortográfica entre os alunos da escola pública e da particular. Como já referido anteriormente, grande parte dos erros registrados na grafia das vogais tônicas decorrem de processos de supergeneralização de regras da ortografia, o que pressupõe, portanto, uma maior consolidação da escrita ortográfica, a qual pode não caracterizar a escrita da primeira série da escola pública. Essa é uma hipótese que deriva de estudo anterior como o de Monteiro (2014).

6.2 Soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/

Os dados envolvendo a grafia das soantes palatais /ʎ/ e /ɲ/, grafadas como <lh> e <nh>, foram analisados em função das variáveis linguísticas: tipo de soante palatal, tipo de estratégia utilizada (ortográfica, fonográfica ou fonológica) e vogais adjacentes; e extralinguísticas: série e escola. O primeiro passo foi a organização da amostra em quadros contendo os erros encontrados em cada uma das escolas.

6.2.1 Soante palatal /ɲ/

Na Figura 18, a seguir, estão listados os tipos de trocas registradas na grafia da soante nasal palatal. Foram encontrados na amostra 75 erros (orto)gráficos para a grafia da soante palatal /ɲ/, desses, 49 registrados na escola pública e 26 na escola particular, o que corresponde a 65,3% e 34,7%, respectivamente.

Tipo de troca	Escola pública		Escola particular	
<i> para <nh>	4/49	8,2%	1/26	3,8%
<n> para <nh>	1/49	2,0%	1/26	3,8%
<nh> para <i>	2/49	4,1%	1/26	3,8%
<nh> para <m>	4/49	8,2%	12/26	46,3%
<nh> para <n>	8/49	16,3%	0/26	-
<nh> para <nl>	1/49	2,0%	0/26	-
<nh> para ∅	19/49	38,9%	9/26	34,7%
<nh> para <lh>	8/49	16,3%	0/26	-
<nh> para <mh>	1/49	2,0%	0/26	-
<nh> para <nch>	1/49	2,0%	0/26	-
<nh> para <h>	0/49	-	1/26	3,8%
∅ para <nh>	0/49	-	1/26	3,8%

Figura 18 - Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante nasal palatal nos dados da escola pública e particular.

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos valores referidos na Figura 18, pode-se observar que a maior parte dos erros registrados nos dados da escola pública envolvem a troca do <nh> para ∅ (*'visiansa' / 'vizinhança'*) com 38,9%, seguida pela troca

do <nh> para <n> (*'teno' / 'tenho'*) com 16,3%, do <nh> para o <lh> (*'galhei' / 'ganhei'*) também com 16,3%, do <nh> para <m> (*'tima' / 'tinha'*) com 8,2% e do <i> para <nh> (*'desmanhou' / 'desmaiou'*) também com 8,2%. Em relação aos dados da escola particular o maior número de casos envolveu a troca do <nh> para <m> (*'goufim' / 'golfinho'*) com 46,3%, depois a troca do <nh> para Ø (*'tião' / 'tinham'*) com 34,7%, um valor próximo ao encontrado nos dados da escola pública. As trocas de <nh> para o <lh> e <nh> para <n> que foram a segunda mais frequente na escola pública não tiveram registro na escola particular. As demais trocas tiveram percentuais menores em ambas as escolas.

Para melhor visualização das trocas observadas na grafia da nasal palatal construíram-se os quadros das Figuras 19 e 20, onde estão reproduzidos os erros (orto)gráficos encontrados nas amostras da escola pública e particular.

Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ na escola pública					
Palavra alvo	Palavra grafada	Troca	Palavra alvo	Palavra grafada	Troca
veio	venho	i – nh (2x)	varinha	varia	nh - Ø
desmaiou	desmanhou	i – nh	tinham	tiam	nh - Ø
veio	venho	i – nh	caminhando	camianho	nh - Ø
capinar	capinhar	n – nh	vizinhança	visiansa	nh - Ø
tenho	teno	nh – n (5x)	minha casa	miacaza	nh - Ø (2x)
chapeuzinho	chapuzina	nh – n (2x)	minhoca	mioca	nh - Ø
chapeuzinho	capezino	nh – n	tinha	tia	nh - Ø
venho	veio	nh – i	manhã	mão	nh - Ø (2x)
tomar banho	atonabaio	nh – i	lenhador	leador	nh - Ø (2x)
conheceu	comeseu	nh – m	mansinho	mamcio	nh - Ø (2x)
amarelinhas	amarilima	nh – m	chapeuzinho	chapeuzilho	nh – lh (4x)
tinha	tima	nh – m	ganhei	galhei	nh - lh
vinha	vima	nh – m	da minha	damilha	nh - lh
lenhador	lenlador	nh – nl	tinha	dilho	nh - lh
vinha	via	nh - Ø	chapeuzinho	chápeuzilho	nh - lh
tinham	tião	nh - Ø (2x)	chapeuzinho	chapéuzimho	nh - mh
nenhum	neum	nh - Ø	galinha	galincha	nh – nch
tinha	tia	nh - Ø			
Total: 49					

Figura 19 - Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ produzidos por alunos da escola pública.

Fonte: Elaboração própria.

Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ na escola particular					
Palavra alvo	Palavra grafada	Troca	Palavra alvo	Palavra grafada	Troca
pequeno	piquenho	n - nh	do tamanho	dotamão	nh - ∅
vieram	vinheram	∅ - nh	quadrinhos	quadrios	nh - ∅
veio	venho	i - nh	do caminho	docamiho	nh - h
tinham	tião	nh - ∅	banho	boio	nh - i
varinha	valia	nh - ∅ (2x)	golfinho	goufim	nh - m (7x)
tinham	tiam	nh - ∅	passarinhos	pasarimeos	nh - m (4x)
passarinhos	pássarios	nh - ∅ (2x)	senhora	cemora	nh - m
galinha	glia	nh - ∅			
Total: 26					

Figura 20 - Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ produzidos por alunos da escola particular.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da visualização dos quadros das Figuras 19 e 20, é possível observar que as crianças utilizam diferentes recursos para registrar esta consoante. A análise de Miranda (2020) leva em conta a proposta de Matzenauer-Hernandorena (2000), segundo a qual as soantes palatais, por serem segmentos complexos, são constituídas internamente por dois nós, um vocálico e um consonantal conforme visualiza-se no esquema da Figura 21.

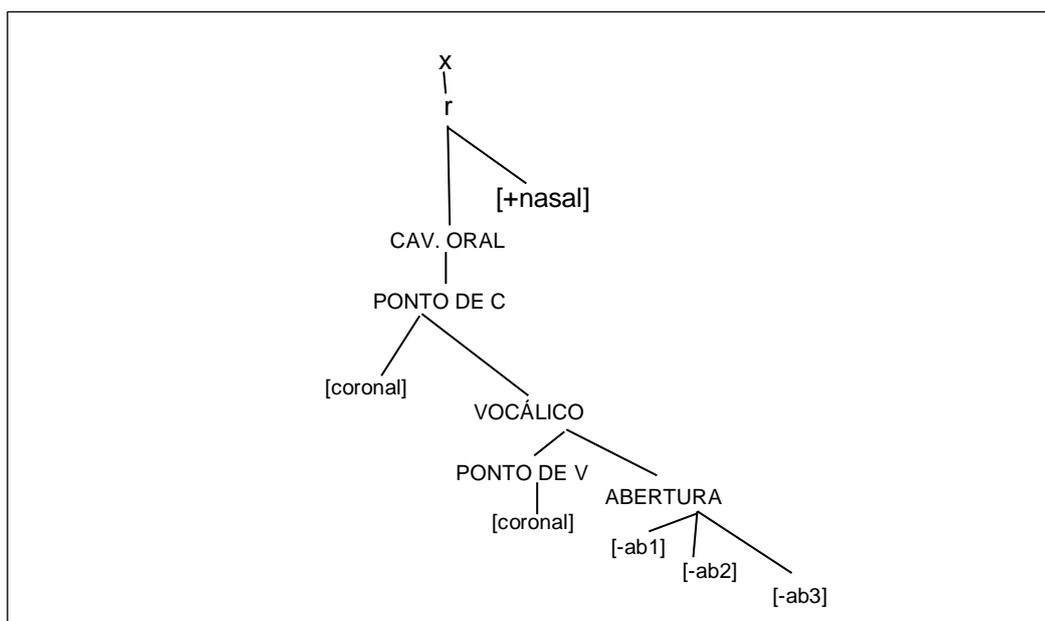


Figura 21 – Geometria de traços da soante palatal /ɲ/.

Fonte: Matzenauer-Hernandorena, 2000.

Tal abordagem é condizente com as estratégias observadas em dados de aquisição fonológica, quais sejam, a produção da contraparte vocálica [i], da contraparte consonantal [ɲ], a produção com a cisão dos nós⁴, [ni], ou mesmo com a omissão do segmento inteiro.

Os dados de escrita reproduzidos nas Figuras 19 e 20 trazem exemplos que se coadunam com aqueles encontrados no desenvolvimento fonológico, como pode ser observado a seguir:

- a. <i> - <nh> ('venho' para 'veio')
- b. <nh> - <i> ('baio' para 'banho')
- c. <n> - <nh> ('capinhar' para 'capinar')
- d. <nh> - ∅ ('varia' para 'varinha')
- e. <nh> - <n> ('teno' para 'tenho')

Dados como os que estão em a. trazem um contexto de ditongo seguido de hiato (*vei.o*). Considerando-se que o hiato tende a ser evitado, como afirma Bechara (2003), e que /i/ corresponde à porção vocálica na soante palatal, justifica-se uma interpretação fonológica para esse tipo de grafia.

Em b., a grafia da vogal alta coronal, em vez da soante nasal palatal, ilustra justamente o registro do elemento vocálico desse segmento complexo. Neste caso ocorre o desligamento do ponto de consoante como se observa no diagrama da Figura 22 a seguir.

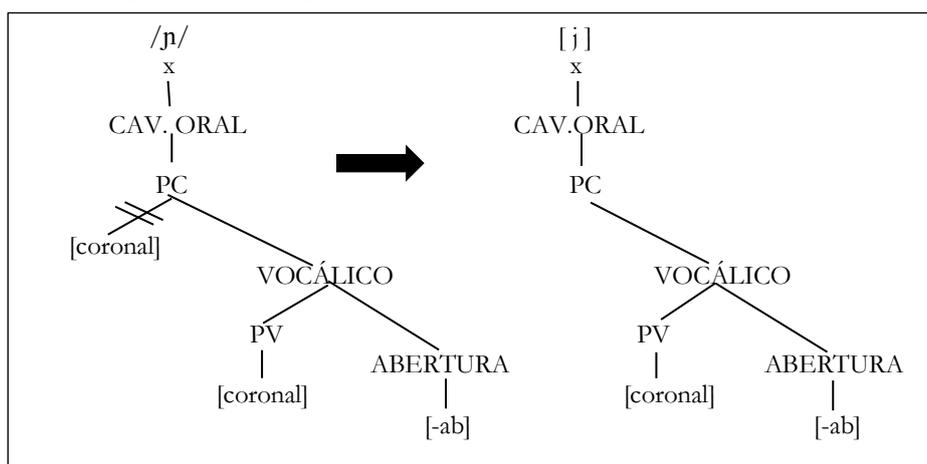


Figura 22 - Representação do desligamento do traço de ponto de consoante da soante palatal /ɲ/.

Fonte: Elaboração própria.

⁴ Operação que divide um conjunto de traços que contém uma configuração não permitida em dois conjuntos sucessivos [...] (TAVARES e MIRANDA, 2020, p.320)

A alternância entre a soante nasal simples /n/ e a complexa /ɲ/, em c. e e., segue a mesma linha de raciocínio, ou seja, presença versus ausência, neste caso, do equivalente ao nó vocálico. A Figura 23, a seguir, ilustra o desligamento do nó de ponto de vogal o que resulta no registro da porção consonantal do segmento.

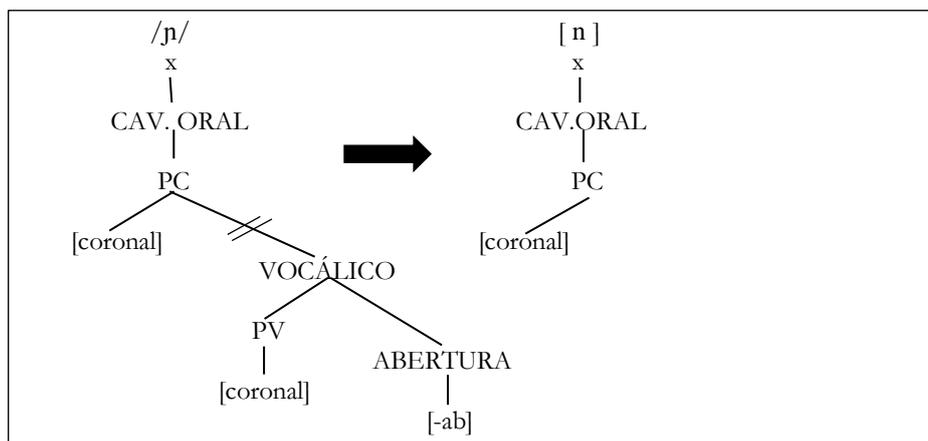


Figura 23 - Representação do desligamento do traço de ponto de vogal da soante palatal /ɲ/.
Fonte: Elaboração própria.

Por fim, os casos de omissão do segmento inteiro, como em d., completam o quadro de estratégias que podem ser explicadas à luz do funcionamento fonológico da língua. Nota-se que a presença de uma vogal coronal, preferentemente alta, na sílaba adjacente desempenha papel importante nas grafias analisadas. O diagrama da figura 24, a seguir, ilustra tal processo.

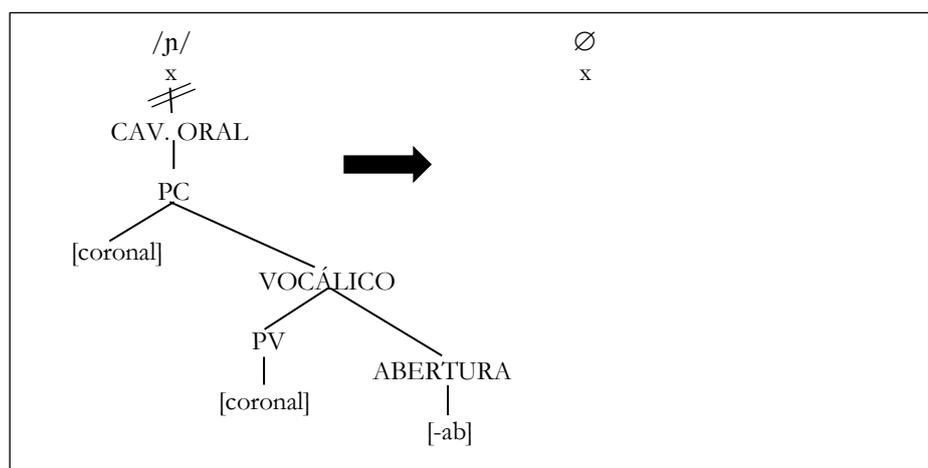


Figura 24 – Representação do desligamento do traço de ponto de vogal e de consoante da soante palatal /ɲ/.
Fonte: Elaboração própria.

Se, por um lado, há como explicitar, nesses casos, a motivação fonológica para o uso de um grafema <nh> que está, no sistema ortográfico, em relação direta com o fonema, os demais dados encontrados exigem outra explicação sobre uma potencial motivação. Do ponto de vista ortográfico, apesar de haver relação direta entre fonema-grafema, não se pode desconsiderar o fato de o grafema corresponder a um dígrafo com presença do H, o que pode ser um complicador adicional. Vejamos os exemplos a seguir.

- f. <nh> - <lh> ('galhei' para 'ganhei')
- g. <nh> - <h> ('docamiho' para 'do caminho')
- h. <nh> - <m> ('comeseu' para 'conheceu')
- i. <nh> - <nl> ('lenlador' para 'lenhador')
- j. <nh> - <mh> ('chapéuzimho' para 'chapeuzinho')
- k. <nh> - <nch> ('galincha' para 'galinha')

Grafias como as registradas em f. onde há troca de um segmento pelo outro (grafia da líquida palatal em lugar da nasal) e em g., nas quais o segmento é representado por <h>, foram consideradas por Teixeira e Miranda (2008) como motivadas pela ortografia. Pode-se ainda problematizar escritas como as do exemplo em g., grafia de 'docamiho' para 'do caminho', analisando-o à luz da fonografia, sendo a omissão de parte do dígrafo resultado de uma complexidade com o traçado de <nh>.

Já em relação aos exemplos em h., i., j. e k. parece não haver motivação fonológica ou ortográfica. O que se observa podem ser efeitos de traçado ou ainda aspectos relacionados à seleção do grafema que estará em correspondência com o fonema. Nas Figuras 25, 26 e 28, a seguir, estão as imagens das grafias exemplificadas em h., i. e k.

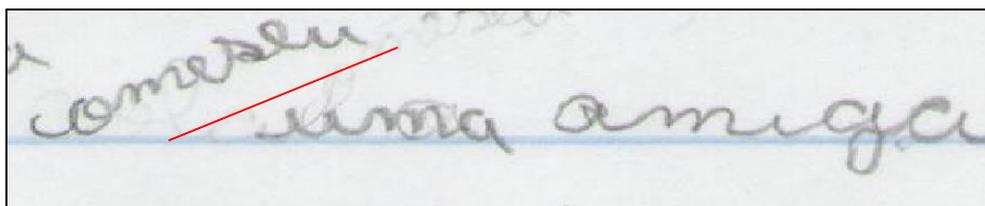


Figura 25 - Grafia de aluna da 4ª série da escola pública.
Fonte: Acervo do Batale – Estrato 1 - 2ª coleta⁵.

⁵ Leitura sugerida: conheceu uma amiga.

O excerto destacado, na Figura 25, traz a grafia da palavra ‘comeseu’ para ‘conheceu’. Tal escrita, em um primeiro momento, parece ser motivada pela fonografia, considerando-se a similaridade entre <n> e <m>, o que aponta para um caso de traçado de letra. Entretanto, a partir da análise realizada anteriormente, referente à existência de uma motivação fonológica para os casos em que a palatal perde parte de sua estrutura, qual seja, o nó vocálico, seria plausível argumentar que há uma concorrência de fatores intervindo no resultado da escrita. Haveria, pois, um efeito fonológico e, concomitantemente, uma troca de <n> por <m> em decorrência da similaridade no traçado das letras. Esse tipo de troca, que representa 42,5% dos dados da escola particular, é o mais frequente na amostra.

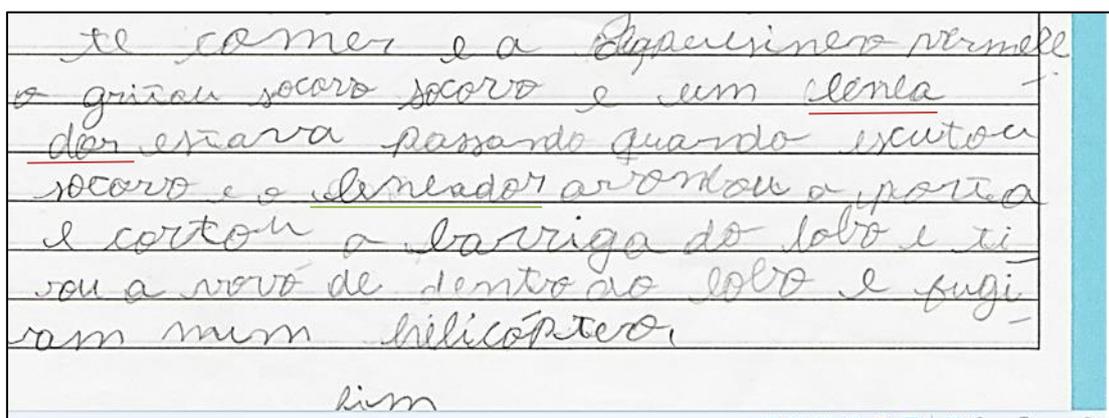


Figura 26 - Grafia de aluno da 3ª série da escola pública.
Fonte: Acervo do Batale – Estrato 1 – 2ª coleta⁶.

A Figura 26 apresenta o excerto em que se lê a palavra ‘lenhador’ grafada como ‘lenhador’, por duas vezes. A análise minuciosa da grafia da criança pode, no entanto, apontar para um problema relacionado ao traçado de letra. Na palavra sublinhada em vermelho, pode-se observar um encurtamento da curva do H do grafema <nh>, o que torna o traçado quase imperceptível, permitindo que seja facilmente confundido com o grafema <l>. Tal padrão da escrita também pode ser observado na palavra sublinhada em verde. Deste modo, a hipótese de motivação fonográfica por causa do traçado pode ser sustentada, ainda mais se levada em conta a grafia da palavra ‘vermelho’ na qual o H se parece com um <l>. Além dessa possível interpretação, pode-se

⁶ Leitura sugerida: [...] te comer e a chapeuzinho vermelho gritou; Socorro! Socorro! E um lenhador estava passando quando escutou socorro e o lenhador arrombou a porta e cortou a barriga do lobo e tirou a vovó de dentro do lobo e fugiram em um helicóptero. Fim.

aventar outra possibilidade de leitura para o dado, uma vez que, pelo traçado da criança, o <l> e o <e> são bastante semelhantes. Caso adotada essa abordagem, as trocas teriam motivação fonológica, ou seja, por fissão de nós o /ɲ/ seria grafado como <ni> e pela motivação advinda da ortografia, o [i] estaria sendo grafado como <e>. A Figura 27, a seguir, ilustra a fissão de nós, conforme Calabrese (1988).

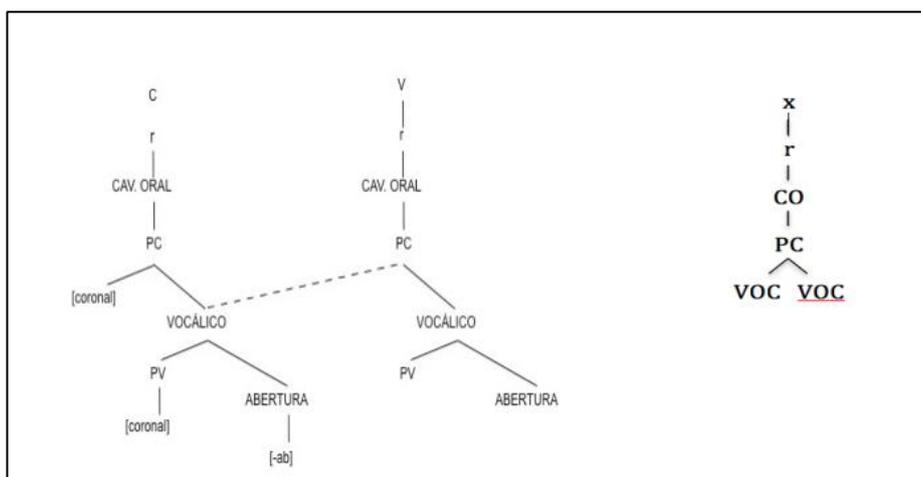


Figura 27- Esquema representativo da fissão de nós.

Fonte: Miranda, 2014, p. 65.

Como observado na Figura 27, no processo de fissão de nós há o espriamento da vogal do segmento complexo para o nó da vogal adjacente (representação à esquerda), operação que resulta na configuração localizada à direita, a qual fere a Condição de Ramificação⁷.

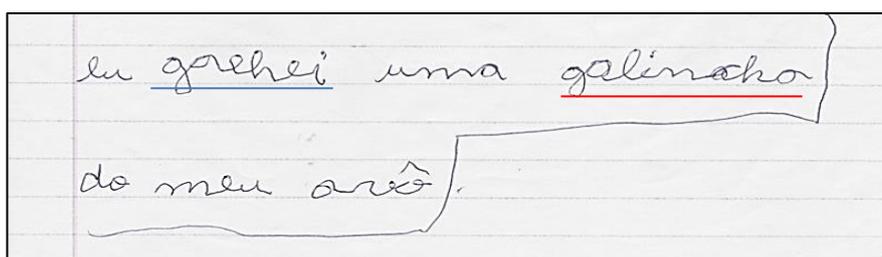


Figura 28 - Grafia de aluno da 1ª série da escola pública.

Fonte: Acervo do Batale – Estrato 1.

⁷ A Condição de Ramificação proíbe que o nó não-terminal ramifique e se associe a nós pertencentes à mesma camada autossegmental, assim, passa a atuar a Convenção de Fissão de Nós (CFN) segundo a qual nós irmãos ligados a um mesmo nó de camada mais alta devem ser separados, retendo todas as associações prévias (Clements 1989:7-11) No caso da ilustração, à direita, os nós irmãos que estão sob PC sofrem fissuras até produzirem duas raízes e, no caso em foco, dois segmentos.

O terceiro excerto, ilustrado na Figura 28, contém a grafia da palavra ‘galinha’ grafada como ‘galincha’. Observa-se, nesse caso, o que parece ser uma incerteza por parte da criança que inicia o traçado do dígrafo com o grafema <n>, mas, logo em seguida, grafa o <ch>. Isso pode indicar que ela sabe da existência dos dígrafos com H, <nh> e <ch>, porém tem dúvida em relação a qual deles representa o som alvo. A rasura observada é interessante porque parece ter sido feito o primeiro registro como ‘galina’ e, logo após, o dígrafo foi traçado. Tais movimentos trazem à tona motivação fonológica pelo registro da porção consonantal da consoante complexa e, depois, a seleção de um dos dígrafos com H, o qual não corresponde à soante nasal palatal, por falha no processamento grafofônico.

Ainda neste excerto lê-se ‘galhei’ para ‘ganhei’, grafia já comentada anteriormente. A análise do manuscrito suscita, no entanto, mais uma dúvida em relação à palavra grafada, pois seria possível interpretá-la como ‘gaehei’, tendo-se em conta o traçado da letra. Nesse caso pode-se pensar no registro da porção vocálica da soante, o [i] grafado como <e> por efeito da ortografia e a presença do H como reforço da informação ortográfica que pode estar subjacente à escolha feita pela criança.

O número de erros envolvendo a nasal palatal na escola pública representam praticamente o dobro do encontrado na particular, conforme referido no início da seção. A amostra é composta por 65,3% de dados da escola pública e 34,7% da particular. Os resultados encontrados estão reportados na Tabela 4, considerando-se a série.

Tabela 4 Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ɲ/ nas turmas de 1ª a 4ª série da escola pública e da particular.

SÉRIE	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR	
	OCORR.	%	OCORR.	%
1ª SÉRIE	7/49	14,3%	8/26	30,8%
2ª SÉRIE	18/49	36,7%	7/26	26,9%
3ª SÉRIE	13/49	26,5%	10/26	38,5%
4ª SÉRIE	11/49	22,5%	1/26	3,8%

Fonte: Elaboração própria.

A análise da variável série nos dados da escola pública aponta um menor percentual de erros nas turmas de 1ª série, o que segue uma tendência já observada nos resultados relativos às vogais tônicas. Da 2ª série em diante

observa-se redução nos percentuais de erros com o avanço das séries escolares.

Quando o alvo da análise foi a escola particular, observou-se um maior percentual de erros nas turmas de 3ª série e menor nas de 4ª série, 38,5% e 3,8% respectivamente. A amostra apresenta uma tendência à redução dos erros com o avanço das séries. Uma investigação sobre os erros da 3ª série apontou que a maior parte dos dados encontrados são erros que envolvem a grafia de <nh> como <m> como em '*golfinho (goufim)*' e '*vieram (vinheram)*'. Nos dois casos pode-se inferir motivação fonológica em decorrência da variação dialetal. Nos dados da 4ª série os erros apresentam diminuição percentual e, em termos de ocorrência, apenas um dado foi encontrado.

6.2.2 Soante palatal /ʎ/

Os resultados relativos aos erros (orto)gráficos na grafia da soante líquida palatal /ʎ/ contabilizaram 114 erros, dos quais 83 nos dados da escola pública e 31 nos da particular, o que corresponde a 72,8% e 27,2%, respectivamente. Em relação a esses dados, seguiu-se o modo de apresentação dos da nasal. As trocas observadas na amostra estão organizadas em um quadro contendo números absolutos e dados percentuais, relativos aos erros (orto)gráficos identificados nas duas escolas.

Tipo de troca	Escola pública	Escola particular
<l> para <lh>	5/83 6,0%	2/31 6,5%
<le> para <lh>	2/83 2,4%	0/31 -
 para <lh>	4/83 4,8%	2/31 6,5%
<lh> para 	52/83 62,7%	10/31 32,2%
<lh> para ∅	2/83 2,4%	0/31 -
<lh> para <h>	11/83 13,3%	2/31 6,5%
<lh> para <i>	4/83 4,8%	0/31 -
<lh> para <nh>	2/83 2,4%	0/31 -
<lh> para <le>	1/83 1,2%	5/31 16,0%
<lh> para <r>	0/83 -	2/31 6,5%
<lh> para <l>	0/83 -	8/31 25,8%

Figura 29 - Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal líquida nos dados da escola pública e da escola particular.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos percentuais apresentados na Figura 29 constata-se que a maior parte dos erros na escola pública envolve a troca de <lh> para (*'coelinho' / 'coelhinho'*) com 62,7%, seguido da troca de <lh> para <h> (*'baruho' / 'barulho'*) com 13,3%, de <l> para <lh> (*'falhate' / 'falante'*) com 6,0%, de para <lh> com 4,8% e de <lh> para <i> também com 4,8%. Nos dados da escola particular, o maior número de trocas também foi do <lh> para (*'maravilioza' / 'maravilhosa'*) com 32,2%, seguido pela troca do <lh> para <l> (*'filinho' / 'filhinho'*) com 25,8% e do <lh> para <le> (*'mileo' / 'milho'*) com 16%.

Nas Figuras 30 e 31 visualizam-se exemplos das grafias encontradas na amostra destacando as trocas observadas.

Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /l/ na escola pública					
Palavra alvo	Palavra grafada	Troca	Palavra alvo	Palavra grafada	Troca
petróleo	petrolho	le -lh (2x)	filhinhos	filinhos	lh- li (2x)
Emília	enilha	li- lh	coelhinhos	coelhinho	lh- li
família	familha	li - lh (3x)	coelhinho	coelinho	lh- li (2x)
falou	falhou	l -lh (2x)	coelhinha	cuelinha	lh- li
falante	falhate	l -lh (2x)	filho	filio	lh- li (3x)
falante	falhante	l -lh (2x)	velho	velio	lh- li
palha	palia	lh- li	orgulho	or gulio	lh- li
coelhinha	coelinha	lh- li (4x)	lhe	li	lh- li
mermelho	vermelio	lh- li	espantalho	espantalió(9x)	lh- li (9x)
coelhinha	coeliha	lh- li	vermelha	vermelia	lh- li
filha	filia	lh- li (2x)	palha	pali	lh- li (2x)
gargalhada	gargaliada	lh- li	vermelho	vermeleo	lh- le
melhor	melir	lh- li	a velha	aveia	lh - i (2x)
filha	filia	lh- li	velha	veia	lh - i (2x)
atrapalhada	a tapaliada	lh- li	armadilha	ar madha	lh - h (2x)
encolhidinha	encolidinha	lh- li	palha	paha	lh - h (2x)
milho	milio	lh- li (2x)	barulho	baru ho	lh - h
filhinha	filinha	lh- li (2x)	barulho	baruho	lh - h
velhinha	velinha	lh- li (2x)	maravilhoso	maravioso(2x)	lh - Ø
coelhinho	cuelinho	lh- li (2x)	filho	fio	lh - Ø (2x)
coelho	coelio	lh- li	milho	mio	lh - Ø (3x)
coelho	c oelio	lh- li	melhor	menhor	lh -nh
toalha	tua lia	lh- li (2x)	palha	panha	lh - nh
filhinho	filinho	lh- li			
TOTAL: 83					

Figura 30 - Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /l/ nos dados da escola pública.
Fonte: Elaboração própria.

Erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /l/ na escola particular					
Palavra alvo	Palavra grafada	Troca	Palavra alvo	Palavra grafada	Troca
o lobo	olhobo	l - lh	milho	mileo	lh - le (2x)
família	famílha	li- lh	deu-lhe	deule	lh - le
família	famílha	li - lh	olhos	olios	lh - li
família	faniha	li - lh	vermelha	vemelia	lh - li (2x)
filhinho	filinho	lh - l	palha	palia	lh - li (2x)
olhinhos	olinhos	lh - l	melhor	melior	lh - li
orelhinhas	orelinhas	lh - l	espantalho	espantatio	lh - li
li	lhe	lh - l (2x)	atalho	atalio	lh - li (2x)
coelhinho	coelinho	lh - l (2x)	maravilhosa	maravilioza	lh - li
escolhido	escolido	lh - l	trabalho	trabaho	lh - h (2x)
espantalho	espamtaleo	lh - le (2x)	vermelho	vermeiro	lh - r (2x)
TOTAL: 31					

Figura 31 - Erros ortográficos na grafia da soante palatal /l/ nos dados da escola particular.
Fonte: Elaboração própria.

A soante líquida palatal apresenta o mesmo tipo de complexidade fonológica descrita para a nasal palatal do ponto de vista de sua estruturação interna, conforme observa-se na Figura 32, a seguir.

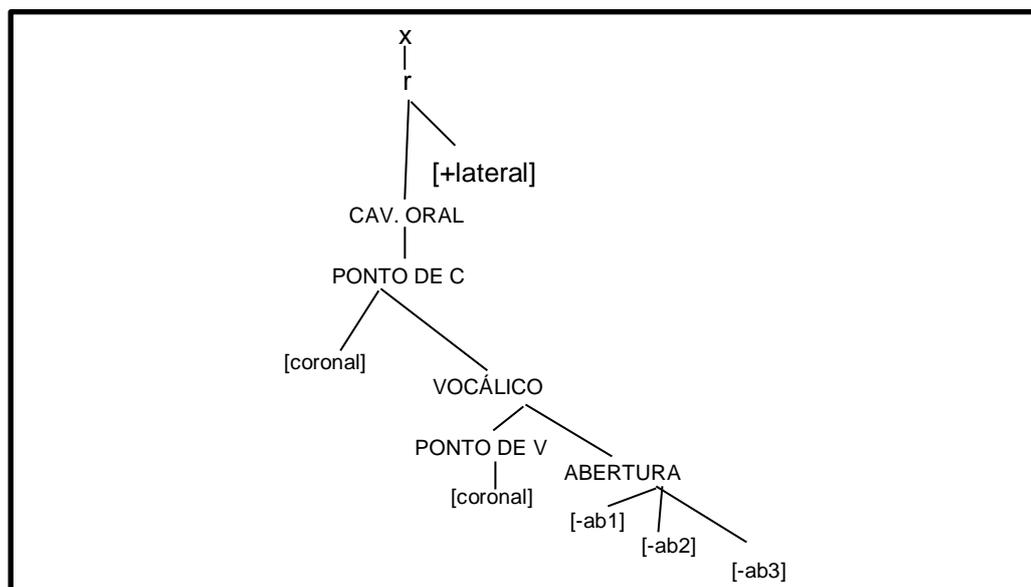


Figura 32 – Geometria de traços da soante palatal /l/
Fonte: Miranda e Matzenauer, 2010.

Constituída por um nó de ponto de consoante e um de ponto de vogal, a líquida palatal está sujeita ao mesmo tipo de processo observado na aquisição da nasal palatal. Matzenauer-Hernandorena (2000) mapeou seis processos principais envolvidos na aquisição da líquida palatal (produção; apagamento; produção da líquida lateral alveolar; realização de [j]; produção de

[lj] e realização de [li]), os quais se assemelham aos observados na aquisição escrita do segmento, como será visto a seguir. Importante ressaltar que a líquida, em se comparando à nasal, é de aquisição mais tardia, uma vez que pertence a uma classe de sons que notadamente oferece maior dificuldade às crianças durante o desenvolvimento fonológico. Ao comparar a aquisição de ambos os segmentos, tem-se que a nasal está adquirida por volta dos dois anos ao passo que a líquida palatal somente aos quatro (Matzenauer-Hernandorena, 2000).

Assim como nos dados que envolvem a nasal palatal /ɲ/, observa-se na amostra da líquida palatal /l/ o emprego de variadas estratégias para representar graficamente o segmento. As estratégias envolvem registro da porção vocálica do segmento <i> ou da porção consonantal do segmento <l>, a cisão dos nós ou ainda o apagamento do segmento inteiro, como já descrito anteriormente. Dados como esses são interpretados como erros com motivação fonológica. A seguir, são retomados exemplos das Figuras 30 e 31.

- a. <lh> - <i> ('aveia' para 'a velha')
- b. <lh> - <le> ('mileo' para 'milho')
- c. <lh> - ('espantatio' para 'espantalho')
- d. <lh> - <r> ('vermeiro' para 'vermelho')
- e. <lh> - ∅ ('fio' para 'filho')

No exemplo em a., o aprendiz registra a porção vocálica, <i>, do dígrafo, o que corresponde a formas decorrentes de um processo fonológico que se aplica em dialetos do português, denominado semivocalização de líquidas, em produções como em 'faia' para 'falha' por exemplo. Nestes casos há o desligamento do nó de ponto de consoante, mesmo processo observado na grafia da nasal palatal, conforme esquematizado na Figura 22.

Em b. e c. observa-se fato semelhante ao verificado no desenvolvimento fonológico, o qual corresponde à fissão de nós, cujo resultado é a líquida e a vogal coronal. A diferença entre b. e c. deve-se ao fato de a criança utilizar o grafema <e> em vez de <i>, um indicativo de efeito da informação ortográfica, conforme vem sendo observado. O processo de fissão de nós consiste no espraiamento da vogal do segmento complexo para o nó da vogal adjacente, como exemplificado na Figura 27.

O caso registrado em d., referente à grafia do <r> para <lh>, vai ao encontro de fenômeno observado na aquisição fonológica em que se verificam produções com intercâmbio entre /l/ e /r/. Tais processos reforçam a proposta de a rótica ser tratada como uma consoante complexa, conforme sugere Matzenauer-Hernandorena (1996). Para Miranda (2014), dados de escrita como estes são sugestivos de que a rótica está sendo interpretada como uma consoante complexa tal e qual a líquida palatal.

Em e. observa-se a omissão total do segmento palatal, o que pode ser atribuído a não aquisição do conjunto de traços da palatal, o que de acordo com Miranda, Pachalski e Richetti (2023) também é observado na aquisição da fala. Os processos descritos até aqui assemelham-se, em boa medida, com processos fonológicos, o que enseja que se atribua motivação fonológica ao conjunto de erros.

Em relação à ortografia, tem-se no sistema um caso de relação quase direta do dígrafo <lh> com o fonema /l/. Tal fato cria a expectativa de que os erros seriam preponderantemente motivados pela fonologia, dada a alta complexidade segmental. Vejamos os exemplos listados a seguir.

- f. <le> - <lh> ('petrolho' para 'petróleo')
- g. <l> - <lh> ('falhate' para 'falante')
- h. - <lh> ('família' para 'família')
- i. <lh> - <h> ('trabaho' para 'trabalho')
- j. <lh> - <nh> ('panha' para 'palha')

Nos dados com grafias como as que estão apresentadas em f. e h. observa-se o uso do dígrafo apropriadamente para representar a pronúncia dos falantes que é a de uma palatal. A assimetria, nesse caso, tem origem na convenção ortográfica adotada para essas palavras que, assim como em 'óleo' e 'auxílio', por exemplo, têm em sua fonologia uma líquida palatal. Grafias como as de g. mostram o registro de uma palatal em palavras nas quais ela não se faz presente. Erros desse tipo foram interpretados por Tavares e Miranda (2020) como tendo motivação ortográfica, causados pelo uso indiscriminado do dígrafo em aquisição.

Dados como os exemplificados em i. nos quais apenas o H é registrado, foram classificados por Miranda, Pachalski e Richetti (2023) como erros do tipo

fonográfico, em razão de dificuldades impostas pelos dígrafos com H, as quais podem ser as responsáveis por falhas no estabelecimento de relações grafofônicas. Uma outra interpretação foi dada a esse tipo de erro em Teixeira e Miranda (2008) e Miranda (2012) que defenderam uma motivação ortográfica. Tal posição foi revista por conta da relação quase direta entre o dígrafo <lh> e a sua contraparte fonológica, levando, portanto, a uma ideia não de causa ortográfica, mas sim fonográfica. Abordagem similar é adotada para os casos em que há trocas entre os dígrafos com H, conforme exemplificado em j. O motivo seria a seleção da sequência de letras não correspondentes em um momento da aprendizagem em que <lh>, <nh> e <ch> entram como informação ortográfica nova sem que tenham sido fixadas devidamente as correspondências entre o fonema e seus respectivos grafemas.

Chamam atenção os casos em que havia dois dígrafos na palavra alvo e o aprendiz optou pela grafia da líquida lateral em lugar da soante lateral palatal. Na amostra, foram registrados 19 casos nos dados da escola pública e 5 nos da particular, exemplificados na grafia de *'filinho'* para *'filhinho'* e *'coelinho'* para *'coelhinho'*. É possível argumentar que se trate de um processo denominado dissimilação, isto é, elementos adjacentes semelhantes tornam-se diferentes. Esses casos, relativamente frequentes na fonologia da língua podem ser explicados por força do Princípio de Contorno Obrigatório (OCP)⁸ que proíbe a existência de segmentos ou traços idênticos adjacentes.

Como já mencionado anteriormente, o maior porcentual de erros na grafia da líquida palatal encontra-se nos dados da escola pública, correspondendo a aproximadamente 2/3 da amostra. Dos erros encontrados, 72,8% são dados da escola pública e 27,2% da escola particular, como descrito no início da seção. Na Tabela 5, a seguir, encontram-se os dados referentes aos erros na grafia da líquida palatal em relação à série para cada uma das escolas.

⁸ OCP (Obligatory Contour Principle): Princípio do Contorno Obrigatório é um princípio básico da Teoria Autossegmental, em que se proíbe elementos, traços ou nós adjacentes idênticos em uma dada camada, bem como regras que possam violar tal princípio.

Tabela 5 Distribuição de erros (orto)gráficos na grafia da soante palatal /ʎ/ nas turmas de 1ª a 4ª série da escola pública e da particular.

SÉRIE	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR	
	OCORR.	%	OCORR.	%
1ª SÉRIE	7/83	8,4%	5/31	16,1%
2ª SÉRIE	35/83	42,2%	11/31	35,5%
3ª SÉRIE	24/83	28,9%	15/31	48,4%
4ª SÉRIE	17/83	20,5%	0/31	-

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao parâmetro série registrou-se nos dados da escola pública um menor percentual de erros nas turmas de primeira série, o que pode se justificar pelo menor número de palavras grafadas. Da 2ª série em diante observa-se decréscimo no percentual de erros. Já na escola particular observou-se aumento no percentual de erros da 1ª a 3ª série e, nenhum registro de erro nas turmas de 4ª série.

6.3 Hipersegmentação de palavra

Os processos de hipersegmentação de palavra na escrita serão analisados com foco na variável linguística 'tipo de palavra' que resulta do processo e nas extralinguísticas 'série' e 'tipo de escola'. Iniciaremos a descrição e análise dos dados pela variável linguística 'tipo de palavra'. A escolha deve-se ao fato de os processos de hipersegmentação resultarem, conforme mostrou Cunha (2004), em formas que correspondem a palavras potenciais ou existentes no léxico, as quais são analisadas como palavra gramatical (PG) e palavra fonológica (PF). Para tanto, foram feitos os agrupamentos logicamente possíveis, como mostrado a seguir.

- a) palavra gramatical (PG) + palavra fonológica (PF);
- b) palavra gramatical (PG) + palavra gramatical (PG);
- c) palavra fonológica (PF) + palavra fonológica (PF);
- d) palavra fonológica (PF) + palavra gramatical (PG).

Para uma melhor apreciação dos erros, os dados de hipersegmentação de palavra foram organizados em tabelas contendo informações sobre os tipos resultantes de hipersegmentação, tipo de escola, palavra grafada e palavra alvo.

A partir da observação dos dados, podemos afirmar que o critério de segmentação da palavra gráfica segue tendência semelhante nas duas amostras, ou seja, a separação da palavra parece ser regulada, em alguma medida, pelo (re)conhecimento de uma palavra gramatical ou fonológica.

Para fins de classificação, consideramos palavra fonológica a estrutura portadora de um único acento primário conforme definido por Nespor e Vogel (1986) e palavra gramatical, as estruturas:

[...] que não têm total autonomia, tais como os artigos, que não podem ser a única palavra de um sintagma, ou como os pronomes relativos, as conjunções e os pronomes reflexivos, que só podem ser interpretados quando postos em relação com outros elementos do enunciado" (CUNHA, 2004, p.35).

O cômputo dos dados referentes aos erros (orto)gráficos em que se observou processo de hipersegmentação de palavra contabilizou um total de 790 ocorrências, sendo 606 na escola pública e 184 na escola particular.

Os resultados relativos aos dados da escola pública podem ser visualizados na Tabela 6.

Tabela 6 Processos de hipersegmentação de palavra por série na escola pública.

Série/Palavra	PG + PG	PG+ PF	PF + PF	PF + PG	Oc. de erro
Primeira	40/103 38,8%	44/103 42,7%	10/103 9,8%	9/103 8,7%	103/606 17,0%
Segunda	25/188 13,3%	103/188 54,8%	29/188 15,4%	31/188 16,5%	188/606 31,0%
Terceira	28/201 13,9%	127/201 63,2%	37/201 18,4%	9/201 4,5%	201/606 33,2%
Quarta	19/114 16,7%	70/114 61,4%	18/114 15,8%	7/114 6,1%	114/606 18,8%
Total	112/606 18,5%	344/606 56,8%	94/606 15,5%	56/606 9,2%	

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados da escola pública mostra que as turmas de 1ª série apresentam, em sua maioria, menor porcentual de erros do que as turmas de 2ª série, o que pode estar relacionado à menor produção de palavras escritas em consequência do momento da aprendizagem em que se encontram os aprendizes ou ainda pelo fato de haver um predomínio de hipossegmentações⁹ neste período da escolarização. A maior produção de palavras escritas é resultado das práticas de escolarização a que as crianças estão sujeitas, o que pode justificar os números encontrados e, além disso, efeitos da oralidade, afetada por processos de juntura e sândi¹⁰, e de algum resquício da Hipótese do número mínimo de caracteres (cf. Ferreiro e Teberosky, 1984) podem estar influenciando no baixo índice de hipersegmentações observado na primeira série. Pode-se observar, na 2ª e 3ª séries aumento do porcentual de erros com uma diminuição na 4ª. São 31% de erros desse tipo na turma de 2ª série; 33,2% na 3ª série e 18,8% na 4ª série.

Como é possível constatar, a maior parte dos casos resulta na segmentação da palavra em uma palavra gramatical (PG) e uma palavra fonológica (PF) com 344 ocorrências.

⁹ “Ausência do espaço entre as fronteiras vocabulares”. (Moreira, 1991)

¹⁰ Modificação fonológica de formas gramaticais que ficaram justapostas (Crystal, 1988: 231)

Na Tabela 7, a seguir, estão discriminados os resultados da escola particular:

Tabela 7 Processos de hipersegmentação de palavra por série na escola particular.

Série/Palavra	PG + PG	PG+ PF	PF + PF	PF + PG	Oc. de erro
Primeira	19/69 27,5%	35/69 50,8%	11/69 15,9%	4/69 5,8%	69/184 37,5%
Segunda	15/48 31,3%	26/48 54,2%	7/48 14,5%	0/48 -	48/184 26,1%
Terceira	7/30 23,3%	17/30 56,7%	6/30 20,0%	0/30 -	30/184 16,3%
Quarta	6/37 16,2%	19/37 51,3%	12/37 32,5%	0/37 -	37/184 20,1%
Total	47/184 25,5%	97/184 52,7%	36/184 19,6%	4/184 2,2%	

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo uma tendência já observada na escola pública, os resultados obtidos nas turmas da escola particular mostram que a maior parte dos casos resultou na segmentação da palavra em uma palavra gramatical (PG) e uma palavra fonológica (PF). O menor percentual de erro encontra-se nas turmas de 3ª série com 16,3% e o maior na de 1ª série com 37,5%. Na 2ª série há 26,1% e na 4ª, 20,1%. Os resultados da primeira série da escola particular apresentam índice mais próximo ao da segunda da escola pública, consolidando a tendência já observada em outros estudos sobre o mesmo estrato do BATALE, a qual aponta para uma defasagem de um ano entre as escolas (cf. MIRANDA, 2020).

A análise da variável 'tipo de escola' se mostrou relevante para este estudo como podemos observar na Tabela 8.

Tabela 8 Processos de hipersegmentação de palavra por escola.

Escola/ Palavra	PG + PG	PG+ PF	PF + PF	PF + PG	Oc. de erro
Pública	112/606 18,5%	344/606 56,8%	94/606 15,5%	56/606 9,2%	606/790 76,7%
Particular	47/184 25,5%	97/184 52,7%	36/184 19,6%	4/184 2,2%	184/790 23,3%

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados expressos na tabela anterior mostram que os processos de hipersegmentação de palavra foram expressivamente mais frequentes na

escola pública do que na escola particular. Os dados computados na amostra apontaram que 76,7% dos erros envolvendo processo de hipersegmentação de palavra foram registrados na escola pública e 23,3% na escola particular, comportamento já esperado com base nos estudos de Cunha (2004) e Ferreira (2011).

Dos dados registrados na escola pública 18,5% dos casos resultaram na segmentação da palavra em duas palavras gramaticais como na escrita de *'le'* para *'ele'*; 56,8% na segmentação em uma palavra gramatical e uma palavra fonológica como em *'é latinha'* para *'ela tinha'*; 15,5% na segmentação em duas palavras fonológicas como em *'resou veram'* para *'resolveram'* e 9,2% em uma palavra fonológica e uma palavra gramatical como em *'manei ra'* para *'maneira'*.

Quanto aos 23,3% dos casos registrados na escola particular, 25,5% são resultantes da segmentação da palavra em duas palavras gramaticais; 52,7% em uma palavra gramatical e uma palavra fonológica; 19,6% em duas palavras fonológicas e 2,2% em uma palavra fonológica e uma palavra gramatical.

A seguir passamos a análise dos erros com base na variável linguística tipo de palavra.

6.3.1 Palavra gramatical + palavra gramatical

A segmentação de uma palavra escrita em duas formas que correspondem a palavras gramaticais foi registrada 159 vezes, sendo 112 na escola pública e 47 na particular, o que corresponde a 70,4% e 29,6%, respectivamente. É possível observar que a palavra gramatical resultante dos processos de hipersegmentação de palavra encontrados neste grupo, corresponde à estrutura que se assemelha àquela definida por Blsol (2000) como clítico, visto que correspondem a formas não portadoras de acento primário.

Fazem parte do grupo que sofre a hipersegmentação, de modo geral, palavras dissílabas, as quais pertencem às classes de advérbios (*aí*), artigos indefinidos (*uma*), preposições (*até*) e pronomes pessoais e demonstrativos

(*ela, dele*), por exemplo. Há ainda palavras da classe dos verbos e dos nomes, mas com menor incidência ((*eu*) *fico, água*).

Nas Figuras 33 e 34 a seguir pode ser visualizado o tipo de dado encontrado na amostra da escola pública e particular, respectivamente.

ESCOLA PÚBLICA				ESCOLA PARTICULAR		
Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	
PALAVRA GRAMATICAL + PALAVRA GRAMATICAL	a + PG	água	á qua	a + PG	aí	a i
		aí	a i		aí	á i
		aí	a e		ao	a o
		aí	á i		aqui	a qui
		álcool	au co		até	a té
	da+ PG	dali	da li	da + PG	daqui	da qui
		daqui	da qui			
	de + PG	dela	de a	de + PG	dele	de le
		dela	de la		deles	de les
		delas	de las		deu	de u
		dele	de le	o + PG	outro	o tro
		dentro	de tro		outros	o tro
	e + PG	e o outro	eo tra	e + PG	ela	e la
		ela	e la		eu	e u
		ele	e le		ele	e le
	é + PG	ele	é le	e + PG	ela	é la
		ela	é la		era	é ra
	o + PG	olhas	o lhas	se + PG	seu	se u
		olho	o lho			
		olhos	o lhos			
	no + PG	nova	no va			
		numa	nu ma			
	i + PG	ia	i a			
ía		í a				
po + PG	porque	po que				
pru + PG	porque	pru que				
que + PG	queda	que da				
u + PG	uma	u ma				
um + PG	uma	um a				

Figura 33 - Hipersegmentação de palavra em PG + PG nos dados da escola pública e particular (formas clíticas).

Fonte: Elaboração própria.

A observação dos dados mostra uma tendência clara ao isolamento, à esquerda, de formas que correspondem ao artigo definido (feminino e masculino), à conjunção aditiva 'e', e à preposição 'de'. Nota-se também, a presença de dados em que, à esquerda, foi registrada uma sílaba sem correspondência com os chamados clíticos, como em 'is va' (*estava*), no entanto, o que resta à esquerda assemelha-se às formas clíticas registradas na língua, como se verifica nos exemplos listados a seguir.

Escola pública			Escola particular			
Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	
palavra gramatical + palavra gramatical	is + pg	estava	is va	in + pg	indo	in do
	fa + pg	fada	fa da	qua + pg	quase	qua ze
	fi + pg	fico	fi co	so + pg	sou	so u
	pe + pg	pegue	pe gue	tra + pg	tramando	tra má
	qua + pg	quando	qua do	co + pg	como	co mo
	to + pg	todas	to das			
	bo + pg	boca	bo ca			

Figura 34 - Hipersegmentação de palavra em PG + PG na escola pública e particular (formas não clíticas).

Fonte: Elaboração própria.

Em 92,5% (147) dos erros analisados, há uma correspondência entre a sílaba hipersegmentada e formas similares àquelas encontradas no léxico, e em 7,5% (12) do total de dados analisados o resultado é uma estrutura à esquerda que não apresenta similaridade com clíticos da língua, como exemplificado na Figura 34.

Essas constatações, aliadas aos resultados referentes às hipossegmentações, propiciam algumas inferências quanto às motivações para as grafias hipersegmentadas, as quais têm como resultado duas PGs. Primeiramente retomemos os achados de Cunha (2004) sobre a hipossegmentação nos dados de alunos dos anos iniciais, as quais privilegiam a adjunção do clítico à palavra prosódica, o que pode ser ilustrado com as formas 'omenino' e 'tinxerga' para 'o menino' e 'te enxergar', por exemplo. Nesses casos, tem-se claramente uma motivação fonológica para a ausência de espaço entre o clítico e a PF, uma vez que a língua leva o elemento fraco, no caso o clítico, a associar-se a outro prosodicamente forte. Pode-se, com

isso, pensar que o desmembramento produzido pela hipersegmentação vai de encontro à orientação prosódica. E parece que sim, se considerarmos que isso ocorre por efeito de uma informação que emerge da própria escrita. Isto é, ao mesmo tempo em que há a pressão da prosódia para juntar palavras, há a pressão da escrita para separá-las, resguardando formas de alta frequência nos textos, como o são os artigos e as preposições.

Nesses casos, portanto, o erro parece ser decorrente do reconhecimento gráfico da palavra gramatical (*a, na, um e por*), o que pode ser indício de uma motivação ortográfica. Interessante notar que hipersegmentação não fere o modelo silábico do português brasileiro, e isso, por sua vez, pode indicar o efeito da fonologia também presente.

6.3.2 Palavra gramatical + palavra fonológica

Os casos em que a palavra foi segmentada em uma forma que corresponde à palavra gramatical e uma que corresponde à palavra fonológica foram predominantes nas duas amostras. Identificou-se 441 erros (orto)gráficos envolvendo este tipo de segmentação, sendo 344 casos na escola pública e 97 na escola particular, o que corresponde a 78% e 22%, respectivamente. As Figuras 35 e 36 contêm exemplares dos dados encontrados em ambas as escolas considerando-se o tipo de palavra.

ESCOLA PÚBLICA				ESCOLA PARTICULAR		
Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	
PALAVRA GRAMATICAL + PALAVRA FONOLÓGICA	a + PF	acasalar	a casala	a + PF	abaixo	a baixo
		aceitou	a seitou		acertar	a sertar
		acertar	a certar		achar	a char
	em + PF	embora	em borara	em + PF	embora	em bora
		encantou	em catou		enfim	em fim
		encontraram	em comtraram	com + PF	comigo	com migo
	com + PF	conversar	com versar	se + PF	senão	se-não
		convidou	com vidou		senão	ce não
		convocou	com vocou			
	se + PF	chegou	se gou	da + PF	daquela	da quela
	da + PF	danada	da nada		daquele	da quele
		daquela	da quela	de + PF	deixar	de char
		daquele	da quele	o + PF	aquele	o quele
	de + PF	debochava	de bochava	e + PF	então	e ntão
		deixou	de xou	na + PF	naquela	na quela
		demais	de mais	te + PF	também	te bei
	e + PF	elefante	e lefante	co + PF	comigo	co migo
		eles	e les	l + PF	iam	i am
	é + PF	eram	é ram	le + PF	levaram	le varam
	o + PF	homem	o mem	u + PF	usava	u sava
	me + PF	medindo	me dido			
		menina	me nina			
	no + PF	morreu	no reu			
	na + PF	naquela	na quela			
		naquele	na quele			
		nascendo	na cendo			
	que + PF	queremos	que remos			
		querer	que rer			
		queria	que ria			
	au + PF	adulto	au duto			
co + PF	comigo	co migo				
cou + PF	comigo	cou migo				
le + PF	leão	le ão				
pe + PF	pela floresta	pe lafloresta				

Figura 35 - Hipersegmentação de palavra em PG (forma clítica) + PF nos dados da escola pública e particular.

Fonte: Elaboração própria.

As palavras sujeitas a este tipo de segmentação fazem parte, preponderantemente, da classe dos verbos como (*deixou e usava*), mas há

também palavras da classe dos nomes (*elefante e Apolo*), dos advérbios (*demais*) e dos adjetivos (*enorme e ocupado*). Os exemplos a seguir fazem parte dos achados da amostra:

- a. *'a casala' (acasala)*
- b. *'o mem' (homem)*
- c. *'da nada' (danada)*
- d. *'com migo' (comigo)*
- e. *'de bochava' (debochava)*

Assim como na categoria anterior observa-se nos exemplos uma tendência ao isolamento à esquerda da potencial palavra gramatical, representada pelos artigos, *'a'* e *'o'*, pela contração da preposição *'da'* e pelas preposições *'de'* e *'com'*. O reconhecimento de estruturas que aparecem com frequência na fala e na escrita, pode estar influenciando as escolhas das crianças. Porém, também foram registrados casos em que a estrutura segmentada à esquerda não representa um clítico da língua. Tais grafias estão exemplificadas no quadro da Figura 36.

Escola pública			Escola particular			
Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	
Palavra gramatical + Palavra fonológica	ca + pf	coube	ca biue	ba + pf	batendo	ba temdo
	am + pf	andando	am dando	es + pf	estava	es tava
	an + pf	andava	an dava			
	ba + pf	batucando	ba tucado			
	bro + pf	blusão	bro zão			
	xa + pf	chamado	xa mado			
	che + pf	chegou	che gou			
	c + pf	coelho	c oelio			
	es + pf	escada	es cada			
	fa + pf	fazendo	fa veno			
	fe + pf	feitiço	fe tiso			
	ge + pf	geladeira	ge ladera			
	ma + pf	madrugada	ma drugada			
	m + pf	meu	m eu			
	mo + pf	morrendo	mo rendo			
	pre + pf	prepararam	pre pararãn			
	ro + pf	rodrigo	ro drigo			
	sa + pf	saber	sa ber			
	ta + pf	tapar	ta par			
	to + pf	tomou	to mou			
tra + pf	transformada	tra nformada				
vi + pf	viveram	vi veram				

Figura 36 - Hipersegmentação de palavra em PG + PF na escola pública e particular.
Fonte: Elaboração própria.

Como exemplificado na Figura 36, a forma à esquerda não é um clítico presente no léxico, mas se trata de um assemelhado tendo em vista a estrutura que corresponde a uma sílaba. Infere-se, pois, que a motivação para este tipo de segmentação seja o reconhecimento de que na escrita palavras com uma sílaba existem, ainda que não sejam monossílabos tônicos.

Dos dados analisados, 398 ocorrências ou 90,2% são estruturas cuja forma se assemelha ao clítico com em 'me nina' (*menina*) e 43 ocorrências ou 9,8% são estruturas sem significado lexical, porém formadas por duas ou três

letras assim como os clíticos, como observamos no exemplo da grafia de *'ma drugada'* (*madrugada*).

Em relação à forma resultante à direita, a presença de uma estrutura que corresponde a um pé métrico e um único acento primário confere à sequência o status de palavra fonológica, conforme definido por Nespor e Vogel (1986). Embora a estrutura não corresponda a uma palavra do léxico, verifica-se a influência do acento da língua nas escolhas feitas pelo aprendiz. Em grafias como *'mo rendo'* (*morendo*), *pre pararã* (*preparam*) e *'fe tiso'* (*feitiço*) é possível observar a manutenção do troqueu silábico à direita na palavra hipersegmentada.

Observa-se, no conjunto de dados, comportamento semelhante ao identificado na seção anterior, qual seja, desmembramento da palavra com base na prosódia, o que confere a esses dados uma motivação fonológica. Esse tipo de ocorrência corresponde à quase totalidade dos exemplares, nesses casos o *template* silábico do português é preservado, como podemos observar nos exemplos a seguir:

'a seitou' (*aceitou*) → V + CVV + CVV

'na quela' (*naquela*) → CV + CV + CV

'de mais' (*demais*) → CV + CVVC

São exceções, na amostra, grafias como *'e ntão'* (*então*), *'tra nformada'* (*transformada*), *'c oelio'* (*coelho*), *'ca nto'* (*canto*) e *'a lgum'* (*algum*), por ferirem a estrutura silábica do português. Nota-se, no entanto, que as sílabas deixadas à esquerda apresentam estrutura com coda nasal, na maioria dos casos, o que pode ser reflexo da dúvida enfrentada pelo aprendiz no momento da grafia do segmento nasal.

A motivação ortográfica para este tipo de desmembramento parece ser o fator de maior impacto, devido ao fato de a maioria dos processos de segmentação resultarem no isolamento à esquerda de uma forma semelhante ao clítico. Nesse sentido, o reconhecimento de estruturas (re)conhecidas da língua poderia estar influenciando as escolhas das crianças.

6.3.3 Palavra fonológica + palavra fonológica

Os números relativos às hipersegmentações que resultaram em duas formas semelhantes a palavras fonológicas correspondem a 130 registros, sendo 72,3% (94) nos dados da escola pública e 27,7% (36) da escola particular.

Observa-se na amostra que a segmentação da palavra resulta em dois modelos distintos de palavra, no primeiro, é possível reconhecer uma palavra do léxico como resultado da hipersegmentação e, no segundo, o resultado é uma palavra potencial pela sua configuração prosódica. Nas figuras 37 e 38, estão listados alguns exemplares encontrados na amostra.

ESCOLA PÚBLICA			ESCOLA PARTICULAR		
Tipo de Palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de Palavra	Palavra alvo	Palavra grafada
PALAVRA COM CORRESPONDÊNCIA NO LÉXICO	caçador	cassa dor	PALAVRA COM CORRESPONDÊNCIA NO LÉXICO	maravilhosos	mara vilhosos
	chapeuzinho	chapeu zinho		passatempo	passa tempo
	colocava	colo cava		novamente	nova mente
	comandar	coman dar		fazer	faz er
	começaram	come saro		maltratados	mal tratados
	começou	come sou		qualquer	qual quer
	comportaram	conpor taram		resolveu	resou veu
	importante	inpro tão		restaurante	restou rante
	largada	lar gada		serviu	ser viu
	voltou	vou tou		irmão	is mão
	maltratado	mal tratado			
	pagodeira	pagode ira			
	salcicha	sal sicha			
	salvador	sal vador			

Figura 37 - Hipersegmentação de palavra em PF + PF na escola pública e particular – Palavra com correspondência no léxico.

Fonte: Elaboração própria.

O reconhecimento da palavra lexical opera nos casos exemplificados na Figura 37 como um referencial para o aprendiz. É o que pode ser visto na grafia da palavra ‘colo cava’ (*colocava*) e ‘conpor taram’ (*comportaram*). Em ambos os casos, parece que o reconhecimento da palavra lexical está guiando as escolhas da criança.

No segundo caso, em que as palavras resultantes do processo de hipersegmentação não são palavras do léxico, a hipótese possível é a de que o acento tônico sirva como guia a produção da criança. Exemplos desse tipo encontram-se na Figura 38 a seguir.

ESCOLA PÚBLICA			ESCOLA PARTICULAR		
Tipo de Palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de Palavra	Palavra alvo	Palavra grafada
PALAVRA SEM CORRESPONDÊNCIA NO LÉXICO	bandidos	bam didos	PALAVRA SEM CORRESPONDÊNCIA NO LÉXICO	desapareceu	disapa receu
	borboletas	borbo ltas		lembrou	lem brou
	conjuntivite	conjutí vte		transformou	tansfo mouo
	conversando	conver sando			
	tornar	tor nar			
	torneira	tor meira			
	trancou	tran cou			
	resolveram	resou veran			
	resolveram	resol fero			
	resolveu	resou veu			
	roubaram	rou bam			
rouquinho	rou quinho				

Figura 38 - Hipersegmentação de palavra em PF + PF na escola pública e particular – Palavra sem correspondência no léxico.

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos listados na Figura 38, a segmentação ocorre ao término da sílaba, respeitando a estrutura do Português, sem ferir a estrutura silábica da língua, situação já observada na seção anterior.

A partir da análise dos dados listados nas Figuras 37 e 38 verifica-se que palavras pertencentes às categorias dos verbos, dos nomes, dos advérbios e dos adjetivos estão sujeitas a esse tipo de segmentação.

Os casos em que a palavra resultante representa uma palavra do léxico correspondem a 70,2% (66) das ocorrências da escola pública e 91,7% (33) das ocorrências da particular. Já as hipersegmentações em que as palavras resultantes não têm significado no léxico correspondem a 29,8% (28) dos dados da escola pública e 8,3% (3) da escola particular.

Vejam os exemplos representativos trazidos a seguir:

- a. *'compor taram'* (*comportaram*)
- b. *'ser viço'* (*serviço*)
- c. *'conver sando'* (*conversando*)
- d. *'per gunta'* (*pergunta*)

O reconhecimento da palavra lexical, como em *'compor taram'* (*comportaram*) e *'ser viço'* (*serviço*), parece funcionar nesses casos como uma motivação ortográfica, uma vez que as palavras têm significado no léxico e podem potencialmente estarem representadas no léxico ortográfico. Já nos casos em que a palavra não tem significado como em c. e d. novamente a prosódia parece ser determinante nas escolhas das crianças. Em grafias como *'conver sando'* (*conversando*) e *'per gunta'* (*pergunta*) observa-se a presença de um pé troqueado à direita, o que vai ao encontro de uma potencial motivação fonológica para a decisão a respeito de onde segmentar a palavra ao escrevê-la.

6.3.4 Palavra fonológica + palavra gramatical

Os casos em que se observa a segmentação da palavra em uma forma semelhante à palavra fonológica, à esquerda, e uma semelhante à palavra gramatical, à direita, foram os menos recorrentes na amostra, totalizando 60 ocorrências. Sendo 93,3% (56) nos dados da escola pública e 6,7% (4) na particular. Estão sujeitas a este tipo de segmentação palavras pertencentes às categorias dos verbos, dos nomes, dos advérbios e dos adjetivos. As Figuras 39 e 40 contêm exemplos dos dados encontrados na amostra.

ESCOLA PÚBLICA				ESCOLA PARTICULAR		
Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	
PALAVRA FONOLÓGICA + PALAVRA GRAMATICAL	PF + da	comida	cumi da	PF + de	desde	dez de
	PF + a	para	par a	PF + do	fazendo	fase do
		areia	arei a		pensando	pensan do
	PF + dos	brinquedos	bringue dos	PF + se	morresse	morre-se
	PF + do	brinquedos	brinque do		trouxe-se	trouse-se
		fazendo	faze do	PF + u	regou	rego u
		fazendo	fasem do			
	PF +se	criasse	cria se			
	PF + du	caído	cai du			
	PF + u	convidou	convido u			
PF + au	legal	lego au				

Figura 39- Hipersegmentação de palavra em PF + PG (forma clítica) na escola pública e particular.

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos exemplos, observa-se que o reconhecimento de uma forma que se assemelha à palavra gramatical parece condicionar, como mostram as grafias listadas na Figura 39, a escolha do aprendiz, que opta pela separação dessa estrutura, que corresponde a uma sílaba, do restante da palavra. A motivação ortográfica, nesses casos, pode ser o gatilho para a produção do erro (orto)gráfico. Ainda que se possa argumentar sobre efeitos da prosódia, já que à esquerda resta um material compatível com uma palavra fonológica, a informação ortográfica parece desempenhar papel mais relevante.

Note-se que estruturas com nasal pós-vocálica emprestam alguma ambiguidade à interpretação, pois ora ela é registrada ora não. Nos casos em que é feito o registro, tem-se como resultado uma forma gráfica bastante frequente na língua, quais sejam, palavras terminadas em nasal (*'fasem do'* para *'fazendo'*); naqueles em que não há registro da nasal, a motivação pode ser vista como de ordem fonológica, tendo em conta a complexidade da nasal pós-vocálica para as crianças em processo de desenvolvimento da escrita. Miranda (2009), ao analisar as incontáveis estratégias utilizadas pelas crianças para registrarem a nasalidade medial, mostra que é recorrente a alocação de espaços dentro da palavra gráfica quando a criança precisa registrar a nasal

pós-vocálica. Para a autora o espaço em branco é um espaço de dúvida do aprendiz (*'faze do' para 'fazendo'*).

Os casos em que observa o uso do hífen dizem respeito a contextos nos quais o pretérito do subjuntivo deveria ser grafado, -isse, e a opção é pelo pronome 'se', cuja frequência na escrita é maior do que a da forma do subjuntivo. Nesses casos a informação ortográfica pode ter maior influência nas escolhas feitas.

Os dados a seguir, Figura 40, são relativos às grafias hipersegmentadas nas quais as palavras à direita não correspondem a clíticos presentes no léxico.

ESCOLA PÚBLICA			ESCOLA PARTICULAR			
Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	Tipo de palavra	Palavra alvo	Palavra grafada	
PALAVRA FONOLÓGICA + PALAVRA GRAMATICAL	PF + ho	barulho	baru ho	PF + va	estava	esta va
	PF + ba	bomba	bom ba	PF + to	muito	mut to
	PF + va	botava	bota va	PF + mos	nadarmos	nadar-mos
	PF + qua	língua	lin qua			
	PF + to	estou	is to			
	PF + fe	ex-chefe	esche fe			
	PF + pa	guarda-roupa	guardarou pa			
	PF + ra	maneira	manei ra			
	PF + pre	sempre	cem pre			
	PF + pe	sempre	sem pe			
	PF + ta	volta	vou ta			

Figura 40 - Hipersegmentação de palavra em PF + PG (forma não clítica) na escola pública e particular.

Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 40 observa-se que a forma segmentada localizada à direita da palavra não é uma forma clítica, em comum com a primeira ela possui apenas o número de caracteres, dois ou três, do ponto de vista gráfico e uma sílaba, do ponto de vista fonológico. Nesse caso, assim como os de mesmo tipo já descritos em seções anteriores, a referência para a segmentação da palavra parece ser a prosódia. Conforme Cunha (2010) este tipo de segmentação dá origem a um pé trocaico que se caracteriza por ter a localização do cabeça do

pé à esquerda. A autora conclui que este tipo de segmentação é influenciado pelo ritmo da língua.

6.4 Algumas considerações sobre os dados analisados

No início deste trabalho definiu-se como foco da pesquisa o estudo de um conjunto de erros (orto)gráficos produzidos por crianças matriculadas em turmas de 1ª a 4ª série, porém, no atual estágio da pesquisa, percebeu-se o quão útil seria para a discussão dos resultados poder contar com dados referentes ao número de palavras grafadas bem como o de erros produzidos pelas crianças para que se pudesse ter uma visão mais ampla em relação à presença de erros nos textos das crianças, bem como o impacto dos erros estudados nesta dissertação em relação ao universo total de erros e sua distribuição, em se considerando a totalidade de erros da amostra estudada.

Optou-se por consultar os resultados obtidos por estudo realizado sobre a mesma base de dados, qual seja, o primeiro estrato do BATALE. Considerando o estudo de Miranda (2017), cujo objeto de pesquisa foi o mesmo conjunto de textos dos quais se originam os erros (orto)gráficos aqui analisados, serão apresentados alguns dos resultados reportados pela autora, os quais podem ser úteis na interpretação dos achados desta pesquisa.

Na Tabela 9 estão descritos os resultados referentes aos erros (orto)gráficos encontrados no estudo de Miranda (2017) nas turmas de 1ª a 4ª série das duas escolas.

Tabela 9 Total de erros por série e escola – Estrato 1 do BATALE.

SÉRIE	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR	
	OCORR.	%	OCORR.	%
1ª SÉRIE	2.547	15,1%	1.903	25,2%
2ª SÉRIE	4.792	28,4%	2.398	31,8%
3ª SÉRIE	4.849	28,7%	1.743	23,1%
4ª SÉRIE	4.691	27,8%	1.501	19,9%
TOTAL	16.879	69%	7.545	31%

Fonte: Miranda (2017, p. 42).

Em sua análise, a autora quantificou a produção de erros em números absolutos e dados percentuais em função das variáveis série e escola. Na análise dos resultados da escola pública se verifica um menor percentual de erros (orto)gráficos nas turmas da 1ª série (15,1%), enquanto na escola particular o menor percentual de erros se encontra nas turmas de 4ª série (19,9%). A autora atribui a discrepância observada entre as duas escolas, ao tamanho dos textos produzidos pelos alunos da 1ª série da escola pública.

Segundo ela, como os textos têm um menor número de palavras grafadas, o número de erros produzidos é conseqüentemente menor. Na escola pública pode-se observar aumento na produção de erros (orto)gráficos a partir da 2ª série, mantendo-se constante até a 4ª série. Já na particular, a partir da 2ª série, há redução gradativa dos erros (orto)gráficos produzidos. Destaca-se também a produção de um número mais do que duas vezes maior de erros na escola pública (16.879) em relação aos encontrados na escola particular (7.545).

Outro dado importante no estudo de Miranda (2017) diz respeito ao número de erros (orto)gráficos produzidos relativamente à quantidade de palavras grafadas nos textos, tais dados estão descritos na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 Total de palavras versus total de erros por série e por escola.

SÉRIE	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR	
	OCORR.	%	OCORR.	%
1ª SÉRIE	6.715/2.547	37,9%	6.389/1.903	29,78%
2ª SÉRIE	22.659/4.792	21,14%	18,792/2.398	12,8%
3ª SÉRIE	27.653/4.849	17,58%	25,166/1.743	6,9%
4ª SÉRIE	38.665/4.691	12,13%	26,685/1.501	5,62%

Fonte: Miranda (2017, p.43).

A presença do dado relativo à quantidade de palavras grafadas permite verificar que há redução do quantitativo de erros (orto)gráficos com o avanço das séries escolares, em ambas escolas. Nota-se também que há, em todas as séries, mais acertos que erros e que, na escola pública, os índices são superiores àqueles observados na escola particular.

Tendo-se em conta o cômputo geral de erros reportados em Miranda (2017), observa-se que os erros na grafia das vogais tônicas representam 0,24% (41/16.879) das ocorrências registradas na amostra da escola pública e 0,52% (39/7.545) das registradas na particular. Os erros registrados na grafia da soante palatal /ɲ/, corresponde a 0,29% (49/16.879) dos dados registrados na escola pública e 0,34% (26/7.545) dos identificados na escola particular. Já os que incidem na grafia da soante palatal /ʎ/ correspondem a 0,49% (83/16.879) dos erros registrados na escola pública e 0,41% (31/7.545) dos registrados na particular. Quanto aos casos em que se registra hipersegmentação de palavra correspondem a 3,6% (606/16.879) dos erros

registrados na amostra da escola pública e 2,4% (184/7.545) dos registrados na escola particular.

A partir da análise dos erros encontrados na grafia das vogais tônicas, neste estudo, identificou-se dois grupos de dados com motivação distinta, o primeiro refere-se a casos de supergeneralização de regra, envolvendo as trocas entre as vogais altas e médias. Em tais casos, nos quais se observou supergeneralização de regra, tem-se uma motivação ortográfica evidente em concomitância com a motivação fonológica, derivada do funcionamento do sistema vocálico. Miranda e Monteiro (2008, 2010) já identificaram este tipo de ocorrência em contexto de tônica. Para as autoras “os erros motivados pela supergeneralização são aqueles em que a criança generaliza uma regra estendendo-a a um contexto onde ela não se aplica” (MONTEIRO, 2014, p.74). No caso em específico, a extensão de regra do contexto de pretônica que confere opacidade ao sistema impedindo a determinação de uso das vogais, se <u> ou <o>; <e> ou <i>, estabelecendo concorrência entre os segmentos, parece ser a percepção trazida para o contexto da tônica, o que estaria motivando parte dos erros como os que foram até aqui tratados.

O segundo grupo de dados envolve aquelas que seriam trocas não motivadas seja pela fonologia seja pela ortografia. Nos dados da amostra estudada, o principal fenômeno observado foi o de cópia do segmento adjacente, processo semelhante ao de harmonia vocálica a que estão sujeitas as vogais médias. Matzenauer e Miranda (2013) destacam que na aquisição do sistema fonológico pretônico o *input* recebido pela criança é fraco o que torna comum a observância de processos de alçamento e harmonia vocálica na etapa inicial de aquisição como é o caso da produção de [su'veti] / s[o]rvete.

Nos casos em que foi grafada a vogal baixa <a> em lugar da média <o>, por se tratar de vogais cujo traçado é arredondado, pareceu pertinente investigar possível motivação fonográfica. Também outros dados referentes a trocas envolvendo o ponto de articulação das vogais ou o traço de arredondamento levou à inferência de que, nesses casos, a fonologia não se aplicaria pelo fato de os segmentos não formarem uma classe natural. Assim, pareceu que a cópia do segmento como resultado de um tipo de antecipação do traçado da vogal subsequente ou antecedente, poderia ser um problema de

processamento de informação, motivo pelo qual parece ser adequado serem tais casos considerados como de motivação fonográfica.

Com relação às soantes palatais, os comportamentos observados durante a grafia dos segmentos foram bastante similares àqueles descritos para o desenvolvimento fonológico. De modo geral, observou-se na amostra o uso das quatro estratégias já identificadas em estudos anteriores para a grafia do dígrafo, ou seja, grafia somente da porção vocálica do segmento, grafia somente da porção consonantal, cisão de nós ou apagamento do segmento palatal.

No que diz respeito aos erros na grafia da nasal palatal, observou-se na escola pública um maior número de erros com motivação fonológica, enquanto na escola particular os erros se dividiram uniformemente entre as categorias fonológica e ortográfica. Já com relação a líquida palatal a motivação fonológica foi predominante em ambas amostras. Os casos em que os erros assemelham-se aos observados na aquisição fonológica, conforme Matzenauer-Hernandorena (2000), quais sejam, as grafias de, <n>, <i> ou <ni> para <nh> e <l>, <i> ou , para <lh> foram classificados como de motivação fonológica, enquanto aqueles que envolvem a grafia de parte do dígrafo, o <h> para <nh> ou <lh>, assim como as trocas entre os dígrafos <nh>, <lh>, <ch> foram consideradas de motivação fonográfica.

Na amostra com os dados de hipersegmentação de palavra observa-se a influência de dois principais fatores na ocorrência do erro: reconhecimento da palavra gramatical e reconhecimento da palavra fonológica. Nesses casos em que há segmentação em formas que se assemelham aos chamados clíticos, palavras fonológicas ou pseudopalavras observa-se uma motivação ortográfica concomitante a um efeito fonológico, já que o gatilho para a produção do erro é o reconhecimento de estruturas funcionais no sistema da língua associada à identificação de formas escritas com uma, duas ou três letras.

A partir da análise dos três fenômenos estudados percebe-se que há sempre um tipo de motivação que exerce maior influência na produção do erro como podemos visualizar no quadro da Figura 41.

Fenômeno Motivação	Vogais tônicas	Soantes palatais	Hipersegmentação
Fonológica			
Ortográfica			
Fonográfica			

Mais influente
 Intermediário
 Menos influente

Figura 41 - Quadro com a escala de motivação para a produção do erro.
Fonte: Elaboração própria.

No caso das vogais tônicas é a informação ortográfica que parece ter mais impacto na escolha das crianças. Os casos de supergeneralização de regra, como o próprio nome diz, se utilizam da regra ortográfica para guiar as escolhas das crianças, mas a percepção do funcionamento do sistema vocálico está subjacente, o que garante o *status* fonológico a este tipo de erro, em função da alternância relativa à altura da vogal registrada. Nas ocorrências em que foram identificadas trocas envolvendo traços de ponto e/ou o [arredondado] os efeitos da fonografia foram notados, seja pela busca de vogais iguais na sequência seja pelo traçado de letra.

Em relação as soantes palatais, a fonologia revela-se mais atuante para interpretação dos fenômenos observados em grafias que guardam semelhança com os processos identificados na aquisição fonológica. Os erros envolvem processos que mostram a tentativa do desfazimento da complexidade do segmento, ou seja, grafia somente da porção vocálica, somente da porção consonantal, fissão de nós ou apagamento do segmento inteiro. Esse tipo de erro representa a maior parte das ocorrências registradas na amostra demarcando a maior influência do fator fonológico na grafia das soantes palatais. No que tange a ortografia a relação fonema-grafema é mais estável resultando em um menor número de ocorrências que na sua maior parte diz respeito a erros em que se registrou concorrência entre <lh>, <le> e . Motivo pelo qual considera-se a ortografia o fator de menor influência na produção desse tipo de erro. Por se tratar de dígrafos com H o registro das palatais apresenta uma complexidade gráfica, por isso os casos de troca de um segmento pelo outro, assim como a grafia de parte do segmento (<h> para

<lh> ou <nh>) fazem com que se considere o fator fonográfico como o segundo mais importante na grafia dos dígrafos.

Nas grafias em que se registrou processo de hipersegmentação de palavra a informação ortográfica é a mais influente. Os resultados mostram que a identificação de uma forma, com correlato no léxico, que pode ser um clítico ou uma palavra lexical, guiam as escolhas dos aprendizes. Em relação à fonologia, a identificação do pé métrico ou mesmo de uma estrutura que se assemelhe à sílaba, também parece ter influência nas grafias, porém menor que a informação ortográfica. Diferente dos outros dois fenômenos investigados não se observaram erros do tipo fonográfico nos casos que envolvem hipersegmentação de palavra.

7 Considerações finais

Como destacamos na introdução do trabalho, esta dissertação tem como objetivo geral: descrever e analisar os erros (orto)gráficos de natureza híbrida nas hipersegmentações e na grafia das vogais tônicas e das soantes palatais, produzidos por crianças da 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública e uma particular.

Tendo em vista a proposta de Miranda (2020), segundo a qual haveria motivações de natureza diversa para os erros encontrados nas escritas iniciais de crianças do ensino fundamental, considerando-se o tipo de complexidade envolvido, buscou-se, a partir da análise dos dados referentes aos três fenômenos estudados, definir quais seriam as principais motivações para a produção dos erros (orto)gráficos analisados. Os resultados reforçam o caráter híbrido dos erros (orto)gráficos estudados.

Em relação às contribuições deste trabalho para o GEALE (Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita) o estudo se apresentou como uma ótima oportunidade para repensar as categorias de análise utilizadas pelo grupo de pesquisa introduzindo agora a ideia de erro de natureza híbrida. Esse conceito já vinha sendo anunciado, porém sem a realização de um estudo específico. A partir desta abordagem as categorias de análise assumem um caráter não excludente podendo o erro ser motivado simultaneamente por mais de um fator.

No caso dos dados referentes às grafias das vogais tônicas, foram observados dois grupos de erros, o primeiro envolvendo trocas relativas à altura das vogais e outro relacionado a traços de ponto ou ainda ao traço [arredondado]. Os erros que envolvem as trocas entre as vogais altas e as vogais médias e *vice-versa* deixam visível uma percepção da fonologia que atua sobre o sistema vocálico cuja característica é a neutralização da altura nos contextos não tônicos. Essa percepção parece se estender para o contexto das vogais tônicas e a consequência é uma supergeneralização de regras ortográficas para contextos em que elas não se aplicam. Nesses casos a ortografia parece exercer maior influência nas escolhas realizadas pelos aprendizes.

Com relação aos erros (orto)gráficos registrados na grafia das vogais tônicas se mostraram relevantes as variáveis linguísticas tipo de vogal, altura da vogal e ponto de articulação.

Observou-se no estudo que as vogais altas estão mais vulneráveis aos processos de troca registrados na amostra. Foram identificados casos de abaixamento da vogal, motivado pela já referida supergeneralização, decorrente da aplicação de regra do contexto da pretônica no contexto da tônica. São exemplos desse tipo os casos em que se registrou a troca da vogal alta [+posterior] <u> pela vogal média [+posterior] <o> e da vogal alta [-posterior] <i> pela vogal média [-posterior] <e>. Observa-se nesses casos que não há uma mudança de ponto de articulação, mas sim de altura da vogal.

Em relação às grafias que resultam em alteração no ponto de articulação, os resultados corroboram estudos como o de Monteiro (2014) e Miranda e Pachalski (2020) uma vez que as vogais [-posteriores] se mostraram mais vulneráveis que as [+posteriores]. Os casos em que se registrou a mudança de ponto de articulação foram aqueles que envolveram a grafia da vogal [+posterior] <a> em lugar da [- posterior] <e> (média alta e média baixa), identificados como casos de cópia do segmento adjacente, como nas grafias de 'dala' (dela) e 'ara' (era).

O quantitativo de erros encontrado nas escolas foi muito parecido, 41 na escola pública e 39 na escola particular. Observou-se, porém, distribuição diferente no que diz respeito às séries. Enquanto o menor percentual de erros na escola pública foi registrado nas turmas de primeira série, na escola particular o menor percentual encontra-se nas turmas de 4ª série. A defasagem entre as turmas da escola pública e da particular também foi registrada na amostra, demarcando as diferenças em níveis de aprendizagem entre as duas escolas. Ambas as escolas apresentam tendência à redução dos erros à medida que avançam as séries escolares, porém, enquanto na escola particular a redução se inicia da 1ª para a 2ª série e assim sucessivamente até a 4ª série, na pública, registra-se primeiro o aumento no percentual de erros da 1ª para 2ª série e depois a redução gradual ano a ano.

Em relação ao erro na grafia das vogais tônicas, verificou-se nos dados analisados que:

- a. as grafias que envolveram processo de supergeneralização de regra, marcadas pela aplicação da regra do contexto de pretônica no contexto da tônica, são preferencialmente influenciadas pelas regras ortográficas provenientes do processo de escolarização. Fazem parte desse grupo os casos em que foram observadas trocas entre as vogais altas e médias e vice-versa. A mudança em relação à altura da vogal revela, portanto, a coexistência da percepção de um processo de natureza fonológica associado a uma informação ortográfica;
- b. nos casos em que a grafia da vogal baixa <a>, em lugar das vogais médias coronais (<e> média alta ou média baixa), é observada, registra-se mudança no ponto de articulação [+posterior] / [-posterior], fenômeno raramente observado no funcionamento fonológico. A análise do conjunto de palavras em que esta troca foi encontrada mostram o efeito de vogais vizinhas, ou seja, havia na adjacência outra vogal baixa;
- c. nos casos em que se registra a vogal baixa <a> em lugar da média dorsal <o>, ainda que nos contextos de nasalização se possa identificar efeitos da fonologia, parece ser o traçado da letra o responsável pela motivação fonográfica, justificável pela similaridade entre os traços que compõem as letras;
- d. no caso único em que a troca se deu entre a vogal baixa <a> e a vogal alta <u> *'tuva'* (*tava*), foi possível, a partir da análise do manuscrito produzido pela criança, constatar motivação fonográfica em consequência do traçado das letras.

Na análise dos erros envolvendo a grafia da soante nasal palatal /ɲ/, observa-se maior incidência de erros na escola pública em se comparando à particular. Registra-se também desnível entre as turmas das duas escolas, com correspondência porcentual entre os erros da 2ª série da pública e a 1ª da particular, da 3ª da pública e a 2ª da particular e assim sucessivamente. Tal desnível torna visível as diferenças em termos de aprendizagem nas duas escolas. Mantém-se, porém, a tendência de queda na produção do erro com o avanço das séries escolares.

A análise das variáveis série e escola na grafia da soante líquida palatal /ʎ/, assim como para a nasal /ɲ/, revelou maior incidência dos erros na escola pública, correspondendo ao triplo do número de erros encontrado na particular. Dessa vez, porém, enquanto se observa diminuição dos erros na escola pública com o avanço da escolarização, na escola particular o efeito é inverso, com o aumento dos erros até a 3ª série, caindo a 0% na 4ª série.

No que tange ao tipo de erro na grafia das soantes palatais /ɲ/ e /ʎ/, constata-se que:

- a. os erros que envolvem grafias que se assemelham aos processos observados na aquisição fonológica, como o uso de <n>, <i>, <ni> em vez de <nh> e <l>, <i>, em vez de <lh> dão pistas referentes à sua natureza fonológica;
- b. os casos em que se registrou grafia de <le> para <lh>, em grafias como <mileo> para <milho>, mostram os efeitos simultâneos da fonologia e da ortografia;
- c. ocorrências em que é evitada a grafia de dois segmentos palatais adjacentes, como em 'coelinho' (coelhinho), podem também ser da ordem do processamento fonológico motivado por OCP (princípio do contorno obrigatório).
- d. os casos em que foi grafada parte do dígrafo, apenas o H, foram considerados como decorrentes de motivação fonográfica;
- e. grafias em que se registrou a troca de um grafema pelo outro, <nh> para <lh> e vice-versa, foram consideradas de natureza fonográfica, relacionada à seleção do grafema para o fonema específico.

É possível observar que nos grupos de dados descritos de a. a c. atua mais fortemente a fonologia do segmento complexo, havendo em b. o atravessamento de uma informação ortográfica. Já em d. e e. aspectos relacionados à fonografia são os que parecem estar por trás das grafias selecionadas pelas crianças. A dupla e, às vezes, tripla motivação demarca o caráter híbrido do erro. Nesses casos não é possível estabelecer hierarquia fixa entre os fatores que concorrem para a produção do erro.

Quando o foco foram as hipersegmentações de palavra, a análise das variáveis tipo de escola e série mostrou que o número de erros (orto)gráficos na escola pública é três vezes maior do que o total de erros extraídos de textos da particular. Em relação às séries, observa-se na escola pública aumento no percentual do erro da 1ª para a 2ª série, e da 2ª para a 3ª, o que pode ser motivado pela aprendizagem da ortografia. Na 4ª série registra-se redução no percentual de erros. Já na escola particular, há redução no percentual de erros, ano a ano, a partir da 1ª série.

Na análise dos resultados, observa-se que o processo parece ser influenciado ora pela identificação da Palavra Gramatical (PG), ora pela identificação da Palavra Fonológica (PF) e, por vezes, percebe-se a influência da estrutura silábica.

Com relação aos erros que resultam na hipersegmentação de palavra gráfica, considerando-se os arranjos possíveis, quais sejam, palavra gramatical (PG) + palavra fonológica (PF); palavra gramatical (PG) + palavra gramatical (PG); palavra fonológica (PF) + palavra fonológica (PF); ou palavra fonológica (PF) + palavra gramatical (PG), observa-se que:

- a. a identificação do clítico, ou seja, da palavra gramatical (PG) norteou a maior parte dos casos de hipersegmentação. Nesses casos, em que se observou segmentação da palavra deixando à esquerda uma forma que corresponde ao clítico (com correspondência no léxico), tem-se a motivação ortográfica evidenciada, pelo reconhecimento da palavra do léxico ortográfico;
- b. aqueles dados em que o gatilho é o reconhecimento de uma forma que corresponde a uma palavra fonológica (com correspondência no léxico) parecem indicar a natureza ortográfica da motivação para a segmentação;
- c. os casos em que a forma segmentada é composta por uma, duas ou três letras, mas não corresponde a uma palavra do léxico, a motivação fonológica ficou evidenciada;
- d. aqueles em que a parte segmentada tem a forma de uma palavra fonológica, por conter acento primário, ainda que sem

correspondência no léxico, foram considerados como influenciados pela fonologia.

De modo geral, em relação às hipersegmentações, observa-se que hipóteses de naturezas diversas, em termos de motivação para a produção do erro, não são necessariamente excludentes. Parece que inicialmente há a identificação das formas gráficas frequentes na língua como os artigos, pronomes, preposições, concomitantemente à informação fonológica que determina o ritmo da língua.

Quanto à possibilidade de se estabelecer hierarquia entre os fatores que concorrem para a produção do erro, conforme proposto na Figura 41, pode-se afirmar que para os erros que incidem na grafia das vogais tônicas o fator mais influente é a ortografia, seguido pela fonologia e por último a fonografia. Na grafia das soantes palatais a fonologia assume maior influência, seguida pela fonografia e por último a ortografia. Já nos processos de hipersegmentação de palavra a informação ortográfica é a maior influenciadora das ocorrências registradas na amostra, seguida pela motivação fonológica. Não há registro de erro fonográfico. Como se observa não há propriamente uma hierarquia, mas um jogo de influências entre fatores.

Entende-se que a compreensão acerca da natureza do erro produzido na escrita da criança pode funcionar como um meio para uma intervenção mais eficiente do professor junto ao aprendiz, objetivo indiretamente perseguido com esta pesquisa. O GEALE se dedica a mais de 20 anos ao estudo do erro em sua perspectiva construtiva. Para o grupo de pesquisa as pistas deixadas pelas crianças em seu processo de aquisição da escrita são valiosos achados que podem permitir que se identifique os fatores que motivam as escritas por elas produzidas. Para o grupo de pesquisa, o erro tem a capacidade de informar qual pensamento subjaz à grafia produzida. Na esteira dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, este trabalho pode ser de grande contribuição para a área da educação. Imagina-se que esta pesquisa tem o potencial de auxiliar professores das séries iniciais em sua prática de sala de aula. Assim, de posse do conhecimento aqui descrito, o professor pode ser capaz de pensar em atividades mais adaptadas à necessidade individual de

cada aluno. Deste modo ganha o professor, ganha o aluno, ganha a educação, ganhamos todos nós.

Referências

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

AZENHA, M. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro.** São Paulo, Ática, 1998. 82p.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BISOL, L. **Harmonização Vocálica: uma Regra Variável.** Tese de Doutorado, UFRJ, 1981.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística.** São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CALABRESE, A. Towards a theory of phonological alphabets. 1988.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa.** 23 ed. Petrópolis: Vozes, [1970] 1995.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe.** 2ª ed. Portugal, Coimbra: Editor-Sucessor, [1965]1978.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas.** Tradução Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 83p.

CLEMENTS, G.N & HUME, E.V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (ed.) **Handbook of Phonological Theory.** Oxford: Blackwell, 1995. p.245-306.

CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** Pelotas, 2004. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não-convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu.** Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

FERREIRA, C. R. **Um estudo sobre a segmentação não convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA.** 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

- FERREIRA, C. R. G., MIRANDA, A. R. M. A relevância de dados sobre a aquisição da escrita para as reflexões e práticas pedagógicas In: **XIX Seminário do CELLIP**. Cascavel, 2009a. p. 1–9.
- FERREIRA, C. R. G., MIRANDA, A. R. M. As segmentações não-convencionais na escrita inicial de adultos e crianças In: **III Simpósio Internacional e VI Fórum Nacional de Educação**. Torres, 2009b. p. 1–8.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. **Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas**. In: FERREIRO, Emilia. PONTECORVO, Clotilde. MOREIRA, Nadja Ribeiro. HIDALGO, Isabel García. Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever. São Paulo: Ática, p.38-66, 1996.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1984] 1999.
- FREITAS, M. J. **Aquisição da fonologia em língua materna: a sílaba**. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds). Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press. p. 71-94.
- FRITH, U. Editorial: literally changing the brain. **Brain**, Oxford, n. 121, p. 1011-1012, 1998.
- GOODMAN, K. S. **What's whole in whole language?** Portsmouth, NH: Heinemann. 1986.
- GOODMAN, K. S., & GOODMAN, Y. M. **Learning to read is natural**. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, Vol. 1 (pp. 137-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1979.
- HARRIS, J. **Fonología generativa del español**. Espanha, Barcelona :Editorial Planeta, 1991.
- LEMLE, M. **Guia Teórico e Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: cia de educação nacional. 1979 [1968].p 38-83.
- LYONS, J. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Tradução: Marilda Winkler Averbug; Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos Editora S/A. [1981] 1987.
- MATZENAUER, C. e MIRANDA, A. R. **Varição na aquisição Fonológica**. *Fonologia: Teorias e Perspectivas*, p. 1 - 16, 2013.
- MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M. Traços distintivos e a aquisição das vogais do PB. In: HORA, D. (org.). **Vogais no ponto mais oriental das Américas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. p. 45-63.
- MATZENAUER, C. L. **Bases para o Entendimento da Aquisição Fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATZENAUER, C.; COSTA, T. **Aquisição da fonologia em língua materna: os segmentos.** In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds). Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press. p.51-70. 2017.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. **A Geometria de Traços na Representação das Palatais na Aquisição do Português.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 29, n. 4, p. 1-167, dez. 1994.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. **Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos.** 1990. 315p. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. As soantes palatais no português brasileiro: uma discussão sobre seu status fonológico. In: **Estudos de Gramática portuguesa/Ebehard Gärtner.**(ed.). Frankfurt amMain: TFM. v. 13.-2000. 338p.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. **Relações implicacionais na aquisição da fonologia.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 67-76, junho/1996.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e a morfologia.** Letras, Santa Maria, v. 36, p. 151-168, 2008. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1097>.

MIRANDA, A. R. M. **A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras.** Lingüística / VoL. 30 (2), Dez. 2014: p. 45-80.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. In: **XXX. (orgs.). Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita.** Pelotas: Editora UFPel, 2017. p. 15-50.

MIRANDA, A. R. M. **Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico.** In: Regina Ritter Lamprecht. (Org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil.** 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, v. 1, p. 263-276.

MIRANDA, A. R. M. **Dados de aquisição da linguagem e sistema pretônico das vogais do Português: fonologia e ensino.** Volume 24, n.3. Veredas revista de estudos linguísticos. 2020.

MIRANDA, A. R. M. **Insights sobre a representação das vogais pretônicas no Português do Brasil: dados de desenvolvimento fonológico e de escrita inicial.** Organon, Porto Alegre, v. 28, n. 54, p.83-100, 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1097>.

MIRANDA, A. R. M. **Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita.** Veredas (UFJF), online, p.122-140. 2012.

MIRANDA, A. R. M. **Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais.** Educ. rev. [online]. 2020, vol.36, e221615. Epub Jan 31, 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1097>.

- MIRANDA, A.R.M. **A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras.** Revista Linguística, Montevideo, v. 30, dezembro. 2014.
- MONTEIRO, C. R. **Sistema vocálico do português brasileiro: ortografia e fonologia na escrita infantil.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/?page_id=1130>.
- MONTEIRO, C. R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas. 2008. 171p.
- MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos. 2012.
- MOREIRA, N. **O nome próprio na aquisição da escrita: construção da nasal pré-consonantal.** São Paulo, 1991. Tese de doutorado. PUC – SP, 1991
- MYNAIO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec; 2000. 101p.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. **La prosódia.** Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1994 [1986].
- NUNES, J. J. N. **Crestomatia arcaica.** 6. ed. Lisboa: Editora Livraria Clássica, 1967.
- NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e ortografia além dos primeiros passos.** Tradução Viviane Nickel. - Porto Alegre: Penso, 2014.
- PIAGET, J. **A Epistemologia Genética.** Petrópolis: Vozes, 1971.
- RANGEL, G. A. **Aquisição do sistema vocálico do português brasileiro.** 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.
- SEYMOUR, P. H., ARO, M., & ERSKINE, J. M. **Foundation literacy acquisition** in: European orthographies. British Journal of psychology, 94(2), 2003, p.143-174.
- SILVA, R. V. M. e. **O português arcaico: fonologia.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- SIM-SIM, I. **Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento.** In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds). Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press. p. 3-31.
- SMITH, F. (1971). **Understanding reading; a psycholinguistic analysis of reading and learning to read.** New York, Holt, Rinehart and Winston.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto. 2016. 384p.

TAVARES, F. C.; MIRANDA, A. R. M. **A líquida palatal do Português na diacronia e na aquisição da escrita.** Revista do GEL, v. 17, n. 1, p. 308-328, 2020.

TAVARES, F. C. **As soantes palatais do português na diacronia e na aquisição da linguagem escrita.** Pelotas, 2019. 98p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas.

TEIXEIRA, S. de M.; MIRANDA, A. R. M. **Descrição e análise dos erros ortográficos referentes à grafia das soantes palatais e discussão sobre seu status fonológico.** In: 8º Encontro CELSUL, 2008, Porto Alegre. Anais do 8º Encontro do CELSUL. Pelotas: EDUCAT, 2008. V.1. p. 1-9.

TEIXEIRA, S. de M.; MIRANDA, A. R. M. **O que os estudos de 2008 a 2010 revelam acerca da grafia das soantes palatais?** In: XIX Congresso de Iniciação Científica, XII Encontro de Pós-Graduação e I Mostra Científica, 2010, Pelotas. Anais do XIX Congresso de Iniciação Científica, XII Encontro de Pós-Graduação e I Mostra Científica. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL. p. 1-4.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 191p.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português: fonologia e morfologia histórica da língua portuguesa.** 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.