



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

ANA LISNETE DE JESUS LIMA

**MARCAS DE FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA ANÁLISE DA SEGMENTAÇÃO E JUNTURA**

PICOS- PI
2016

ANA LISNETE DE JESUS LIMA

**MARCAS DE FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA ANÁLISE DA SEGMENTAÇÃO E JUNTURA**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Piauí – UFPI/CSHNB no Curso de Licenciatura Plena em Letras, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Me. Luíz Egito de Souza Barros.

PICOS- PI

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

L732m Lima, Ana Lisnete de Jesus.

Marcas de fala na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: uma análise da segmentação e juntura / Ana Lisnete de Jesus Lima. – 2015.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (48f.)

Monografia(Licenciatura Plena em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2016.

Orientador(A): Prof. Ms. Luís Egito de Souza Barros

1. Fala-Escrita. 2. Segmentação-Juntura. 3. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 419



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
Rua Cícero Duarte Nº 905. Bairro Junco CEP 64600-000 - Picos- Piauí
Fone: (89) 3422 2032

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO

Às 16:00 horas do dia 08 de março do ano de dois mil e dezesseis, na sala 824, do Curso de Letras, na Universidade Federal do Piauí, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, cidade de Picos – PI, sob a presidência do Prof. Luiz Egito de Souza Barros, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia de autoria do aluno Ana Lisneth de Jesus Lima, do curso de Letras desta Universidade com o título, Marcas de pele no escrito de alunos do ensino p.u.n. II - junho a setembro. A Banca Examinadora ficou assim constituída: Prof. Luiz Egito de Souza Barros (orientador –presidente), Prof. Luiziana Maria de Aquino (1º examinador) e Prof. Fernanda Martins Luz (2º examinador). Foram registradas as seguintes ocorrências: após a apresentação do aluno pelo Presidente da banca, ocorreu a apresentação da monografia, seguido de questionamentos pelos membros da banca; finalizando, foram sugeridas algumas modificações e correções. Concluída a defesa, procedeu-se o julgamento pelos membros da banca examinadora, em reunião fechada, tendo o aluno obtido às seguintes notas: 9,5 (nove e meio) (EXTENSO); 9,5 (nove e meio) (EXTENSO) e 9,5 (nove e meio) (EXTENSO). Apuradas as notas verificou-se que o aluno foi aprovado com média geral 9,5 (nove e meio) (EXTENSO). E para constar, eu, Luiz Egito de Souza Barros, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada pelos membros da banca examinadora, será assinada por todos. Picos, 08 de março de 2016.

Assinatura dos membros da Banca Examinadora.

Luiz Egito de Souza Barros
Presidente

Luiziana Maria de Aquino
1º examinador

Fernanda Martins Luz
2º examinador

A minha família que tanto me apoia especialmente a minha mãe senhora Francisca Maria de Jesus, a minha filha Ana Beatriz de Jesus Lima e meu esposo Gilberto Joaquim de Lima que tanto me impulsionam a seguir. E ao “Mestre”, pela dedicação.

AGRADECIMENTOS

A nosso *Deus* por ter me dado oportunidade de superar as dificuldades, ao lado de minha família e amigos, permitindo que tudo isso acontecesse ao longo dessa caminhada, e não somente nestes anos como universitária, mas também durante toda a minha vida, mostrando-me que é o maior mestre que alguém pode conhecer na vida.

À minha mãe a senhora *Francisca Maria de Jesus* que tem sido meu porto seguro nas dificuldades fortalecendo-me.

A meu esposo *Gilberto Joaquim de Lima*, que tanto tem me apoiado, incentivado nas horas difíceis de desânimo e cansaço, compreendendo que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre entendeu que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

A minha filha *Ana Beatriz de Jesus Lima*, por ser minha maior inspiração para todas as batalhas até aqui vencidas e as que ainda vencerei.

A todos os professores que me encaminharam ao conhecimento, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender, através da manifestação do caráter e afetividade da educação durante o meu caminhar nesta instituição.

A meu orientador, o *Professor Mestre Luiz Egito de Souza Barros*, que tanto se empenhou, dedicando-se à elaboração desta pesquisa, apoiando-me e confiando na minha capacidade de pesquisadora. Obrigada pelo empenho, correção, incentivo, suporte e dedicação.

A todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram com a realização dessa etapa importante da minha vida.

“A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa”.

Luiz Antônio Marcuschi

RESUMO

Várias são as tendências voltadas ao estudo da relação entre a fala e a escrita. O estudo das relações da influência da fala presente na escrita tem buscado entender o processo pelo qual a criança passa desde a aquisição da própria linguagem até o amadurecimento da escrita, durante o processo de aquisição ortográfica. Tendo em vista que muitos alunos cometem “erros” como o de segmentação e juntura é que este trabalho tem como objetivo verificar as possibilidades de influência da fala sobre a escrita, no processo de aquisição da escrita ortográfica, investigando a natureza do “erro” ortográfico no que concerne à juntura e à segmentação, expondo as mais recorrentes, e assim, identificar as possíveis motivações de tais ocorrências no grupo estudado. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo e transversal que foi realizado no 6º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Francisco Barbosa de Moura, em Picos-PI, a partir da análise de 10 textos escritos pelos alunos, com tema livre. Esta pesquisa embasa-se nos teóricos Cagliari (2003), Capristano (2007), Lemle (2001), Câmara Jr (2011), Morais (2012), Fávero (2012), Simões (2006). Concluiu-se que os alunos ainda têm muitas dificuldades de escrita e que segmentam ou juntam as palavras por razões morfológicas e fonológicas.

Palavras-chave: Segmentação. Juntura. Ortografia. Alunos. Professores.

ABSTRACT

There are many trends turned towards the study of the relationship between speech and writing. The study of the influence of speech on writing has been seeking to understand the process in which the child goes through from the acquisition of the language itself to the maturation of writing, during the process of orthographic acquisition. Having in mind that many students make “mistakes” such as segmentation and juncture, this work has as its goal, verifying the possibility of influence of speech in writing, in the process of acquisition of orthographic writing, investigating the nature of the orthographic “mistake” concerning juncture and segmentation, exposing the most recurrent mistakes, thus identifying the possible motivation of such occurrences in the studied group. It’s a qualitative study, of the descriptive and transversal type that was conducted in the sixth grade of Fundamental Education II, in Escola Municipal Francisco Barbosa de Moura, in Picos – PI, from the analysis of 10 texts written by the students, with a free theme. This research is based on the theorists Cagliari(2003), Capristano (2007), Lemle(2001), Câmara Jr (2011), Fávero(2012), Simões (2006). The conclusion was that the students still face great difficulty in writing and that they separate or join words for morphological and phonological reasons.

Key-words: Segmentation. Juncture. Orthography. Students. Teachers.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 01: Ocorrência de segmentação nas cartas analisadas. | 300 |
| Tabela 02: Ocorrência de juntura nas cartas analisadas | 34 |
| Tabela 03: Ocorrência de “erros” ortográfico nas cartas. | 38 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. RELAÇÃO FALA E ESCRITA: DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM À AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA | 14 |
| 2.1. Teorias que abordam a aquisição da linguagem. | 16 |
| 2.2. Oralidade e escrita: aspectos fundamentais no estudo da linguagem | 19 |
| 2.3. Peculiaridades da fala | 20 |
| 2.4. Afinal escreve-se como se fala? | 211 |
| 2.5 Das relações fono-ortográficas ao “erro” ortográfico | 266 |
| 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS | 288 |
| 3.1 Espaço de Estudos | 28 |
| 3.2 Método | 308 |
| 3.3 Tratamentos de dados | 29 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS | 30 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 400 |
| REFERÊNCIAS | 422 |
| ANEXOS | 44 |

1. INTRODUÇÃO

Várias são as tendências voltadas ao estudo de relações que se estabelecem entre as duas modalidades de uso da língua portuguesa pelo indivíduo, fala e a escrita. O estudo das relações da influência da fala presente na escrita tem buscado entender o processo pelo qual a criança passa desde a aquisição da própria linguagem até o amadurecimento da escrita durante o processo de aquisição ortográfica. A influência da fala no momento de conceber a escrita tem despertado pesquisadores a buscarem entender os processos de aquisição da linguagem, passando pela aquisição da escrita, até o amadurecimento desta, que constitui o processo de aquisição ortográfica. Entender a escrita do aluno que está em processo de aquisição da escrita ortográfica torna-se um prazeroso desafio.

A aquisição da escrita ortográfica está relacionada, obviamente, ao conhecimento da ortografia que deve ser entendida, segundo Morais (2007), como “[...] um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social que assume um caráter normalizador, prescritivo”. Partindo da constatação base de que os fenômenos mais recorrentes na escrita dos adolescentes estão relacionados à falta da percepção da diferença entre as duas modalidades da língua, pois nem sempre se estabelecem relações biunívocas entre a unidade gráfica e a unidade sonora. Em decorrência disso o aluno não tem, ainda, consciência de que a escrita é um sistema autônomo em relação à fala.

Pensando assim nessa diversidade e em reais variedades presentes nos usos da língua, convém mencionar Camacho (2007, p. 68), que afirma que

“[...] todas as línguas e variedades de uma língua são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam e que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados”.

No entanto, embora a escrita tenha penetrado nas sociedades e se tornado indispensável, usada até mesmo para avaliação social, no que diz respeito ao prestígio social alcançado pela escrita, Alkmin (2007, p. 40) afirma “[...] que a variedade alçada à condição de padrão não detém propriedades intrínsecas que garantem uma qualidade “naturalmente” superior às demais [...]”, ou seja, embora a

escrita obtenha forças definidas historicamente para ser vista como “superior”, aquela não deve ser concebida dessa forma.

Para construir as bases teóricas desta pesquisa, foram lidos autores como Capristano (2007), Cagliari (2003), que realizaram vários trabalhos voltados para a análise da escrita infantil objetivando entender o processo a que o aluno, ainda em fase de aquisição ortográfica, durante os ciclos de aprendizagem passa para produzir a escrita. Cada um desses autores desenvolve análise de fenômenos específicos, tais como: juntura e segmentação.

Assim, a presente pesquisa parte do pressuposto de que “a aquisição da linguagem não é caótica, aleatória” (SANTOS, 2008, p. 216). Ciente das diferentes fases pela qual o aluno passa até ser detentor da linguagem escrita, e mediante essa consciência nesta pesquisa buscou-se analisar a fase da aquisição da escrita, mais especificamente, a fase da aquisição ortográfica.

Assim, observamos as influências da fala no processo de aquisição ortográfica no 6º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Francisco Barbosa de Moura, em Picos-PI, com o objetivo de investigar a natureza do “erro” ortográfico no que concerne à juntura e a segmentação, expondo as mais recorrentes, e assim identificar as motivações de tais ocorrências. Embasado nos teóricos Cagliari (2003), Lemle (2001), Câmara Jr (2011), Morais (2012), Fávero (2012), Simões (2006), entre outros que serão citados nessa pesquisa.

Para a realização desse trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, a primeira sendo a fundamentação teórica, e a segunda a busca da coleta de textos espontâneos, utilizando o gênero carta, escrito pelas crianças do 6ºano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Francisco Barbosa de Moura na cidade de Picos-PI. Os textos coletados foram analisados com base no critério adotado por Cagliari (2003) e Capistrano (2007).

Diante das discussões supra, questionamos: o que motiva as ocorrências de segmentação e juntura presentes nos textos dos alunos? Para tais análises partiu-se da hipótese de que a segmentação e as junturas presentes no material analisado sejam devido ao aluno, mesmo com maior domínio da escrita, produzir textos com “erros” ortográficos que são motivados pela fala, supondo que o adolescente não tem, ainda, consciência de que a escrita é um sistema autônomo em relação à fala e possui características próprias que a distingue da fala.

Em vista disso, algumas realizações de fala exercem influência direta sobre a grafia das palavras, de modo que os principais desvios ocorrem em contextos em que a relação entre o fonema e a letra não é biunívoca e ainda onde as motivações mais plausíveis para os “erros” na escrita são os hábitos de fala dos adolescentes.

O interesse pelo tema deve-se a indagações inferidas mediante leituras sobre a relação de interações estabelecidas entre fala e escrita. Observou-se a importância de uma pesquisa, que respondesse as indagações surgidas diante de leituras feitas acerca da influência da fala sobre a escrita, durante o processo de aquisição da escrita ortográfica.

Esta pesquisa torna-se relevante partindo do pressuposto de inquietações e da necessidade de pesquisas que venham a complementar os estudos até aqui trabalhados, interessados na busca por entender os conflitos geradores das dificuldades de produção na escrita de adolescentes.

Desta feita, o presente trabalho compõe-se das seguintes partes: um primeiro capítulo que constitui a introdução, em que é apresentando o objeto de estudo, delimitando as motivações que impulsionaram a pesquisadora na realização deste trabalho, conversando com as pesquisas empreendidas por outros pesquisadores.

Um segundo capítulo que pauta-se num aporte teórico, a fim de dar maior consistência teórica à construção deste trabalho, apresentando as considerações de diversos autores sobre os processos de junção e segmentação, a aquisição da linguagem e uma breve discussão sobre oralidade e escrita.

O terceiro capítulo traz o percurso metodológico escolhido para esta pesquisa, apresentando os envolvidos, os métodos e técnicas para a realização deste trabalho.

O quarto capítulo traz os resultados conseguidos, as discussões e as apreciações cabíveis aos resultados alcançados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, em que a pesquisadora apresenta os seus achados na realização desta pesquisa.

Ao fim desta pesquisa espera-se que os questionamentos levantados sejam justificados e explicados, contribuindo para a compreensão da relação entre texto falado e texto escrito, com os quais a criança se depara durante o processo de produção do texto escrito.

2. RELAÇÃO FALA E ESCRITA: DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM À AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA

A relação entre a fala e a escrita tem sido foco de estudo de muitos teóricos, uma vez que no processo de aquisição da escrita a criança estabelece uma relação entre a fala e a escrita, como se esta fosse uma representação fiel daquela. Isso ocorre pelo fato de que para aprender a ler e escrever o indivíduo precisa atingir percepções que devem ser realizadas conscientemente, de modo que a criança precisa dar significação aos símbolos que passa a ver na escola, e esse é um processo complexo (LEMLE, 2001).

Na busca de entender a aquisição da escrita infantil, Capistrano (2007) realizou vários trabalhos com o objetivo de entender a ocorrência da segmentação da escrita presente no texto escrito de algumas crianças, chegando à conclusão de que, primeiramente, seria um tanto ingênuo dizer que a criança escreve como fala, pois nos textos trabalhados “[...] não é possível identificar desde cedo a incorporação de aspectos convencionais, o que pode ser explicado pelo forte apelo social das atividades de escrita e leitura [...]”, conclui ainda que o contato em maior ou menor grau com atividades convencionais de escrita faria com que as crianças tivessem maior clareza dos aspectos característicos da escrita.

Outro autor que procura entender o processo da escrita infantil é Cagliari (2003) que, através da análise de textos espontâneos aplicados a crianças de primeira série do ensino fundamental, conclui que durante o processo de aquisição da escrita a criança faz reflexão e hipóteses sobre a escrita. No entanto o autor ressalta que “[...] a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita [...]” e que os “erros” presentes na escrita não diriam respeito à incapacidade ou dificuldade insuperável da criança de produzir texto escrito, mas sim fariam parte do processo pelo qual a criança passa durante o processo de aquisição da escrita.

A autora Capistrano (2007), que tratou das produções escritas infantis em contexto escolar, com propostas temáticas, a mesma analisa as ocorrências de segmentação escrita não convencional dando enfoque para os espaços em branco na escrita infantil. Com essa pesquisa, conclui que as segmentações não convencionais realizadas pelas crianças resultariam:

[...] de uma possível pressuposição, feita por elas, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e fatos de segmentação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada [...] pudessem ser transportados diretamente para escrita e que tais segmentações resultariam de uma percepção maior do que foi considerado como código escrito institucionalizado (CAPRISTANO, 2007, p. 23).

Essas constatações evidenciam a importância de estudos sobre aquisição da escrita ortográfica e sua estreita relação com a aquisição da linguagem, que é um ponto fundamental no estudo da cognição humana, sobretudo, para compreender como ocorre tal processo. De acordo com Marcuschi (2003, p.301),

A aquisição da linguagem não é caótica, aleatória. Há idiosincrasias e erros, mas estes são em bem menor número do que se pode supor. O fato de as crianças, por volta dos três anos, serem capazes de fazer uso produtivo de suas línguas suscita a questão de como estas línguas são aprendidas, adquiridas.

É importante perceber que toda criança é capaz de adquirir uma língua e várias outras simultaneamente, de modo que fica claro o poder de aquisição na infância e, portanto, nesse ensejo é que se depara com o fato de como essas mesmas crianças com tamanho potencial têm dificuldades ou problemas na aquisição da escrita.

Assim, durante muito tempo a tradição de ensinar só por decodificação sem que fosse realizada uma reflexão sobre o conhecimento de mundo pela aluno, perdurou ainda durante muitos anos. Isso porque toda esta tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas.

De acordo com algumas abordagens como a comportamentalista e a humanista, o saber se desenvolveu num universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Mas de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética

e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação, o tópico seguinte tratará de como o processo de aquisição da linguagem se relaciona com o de aquisição da escrita.

2.1. Teorias que abordam a aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem é um tema discutido há alguns anos por autores renomados, com o intuito de explicar esse fenômeno que faz do homem um ser que consegue se expressar de maneira única. Há inúmeras postulações sobre a aquisição da linguagem, as principais se ancoram em postulações de Watson, Skinner, Piaget, Wallon, Chomsky, Vigotski entre outros.

De maneira sintética, pode dizer que na teoria desenvolvida por Watson e Skinner, o behaviorismo, parte-se do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. Assim ao longo do desenvolvimento do aluno o mesmo passa por fases como a de formular o pensamento para si própria e somente depois internalizar, demonstrando um estágio de desenvolvimento entre uma fase e outra.

Passando-se para a teoria inatista–maturacionista de Piaget, que postula que o desenvolvimento da criança está condicionado a fatores biológicos e hereditários, não importando o meio em que esta criança esteja, defende-se a ideia de que a maturação se sobressai aos fatores de aprendizagem, de modo que existe um padrão de desenvolvimento das crianças, que determina o que é ou não normal, de acordo com o desenvolvimento biológico das crianças.

Na educação esta teoria motivou o surgimento dos conceitos de normal e anormal na aprendizagem da criança, a partir dos critérios de maturação biológica, criando estigmas para as crianças que não se enquadra nestes padrões, o que muitas vezes faz com que o aluno seja visto como incapaz ou sinta-se assim, diante de seus colegas e, muitas vezes afasta da escola aquelas crianças que não são tidas como desenvolvidas.

Já Wallon afirma que a criança responde às impressões que as coisas lhe causam, com gestos dirigidos a elas. Assim Wallon foi o primeiro a considerar a criança como um todo e não apenas como um adulto pequeno, mas também suas emoções, e levou suas postulações para o meio educacional.

Acrescenta-se a este rol Noam Chomsky, que tem por princípio o fato de que existe uma gramática internalizada que é inata ao indivíduo, assim a capacidade de desenvolver a fala não seria condicionada apenas por estímulos do meio em que o sujeito está inserido, e sim pela herança genética que, segundo ele, é comum a toda espécie humana.

Cada uma dessas teorias teve e têm contribuições para a educação e são marcantes, seja pelo estímulo do ambiente ou por uma capacidade biológica pré-determinada, a linguagem em algum momento da vida das pessoas acaba tomando forma e se desenvolvendo desde que haja estímulo para isso.

Uma vez de posse da linguagem, esta irá se manifestar na vida do indivíduo, e as experiências trazidas pelo aluno para escola serão de suma importância para o desenvolvimento da mesma.

Levando isso para o processo de aprendizagem da escrita pode-se dizer que, ao chegar à escola, o aluno já é visto com uma determinada capacidade pelo fato de que, segundo a teoria inatista maturacionista, esta criança já está apta a aprender, agrega-se ainda o fato de que na alfabetização a criança vive um processo de repetição invariavelmente apoiada pela teoria behaviorista. Em muitos casos não se leva em consideração que a criança já possui uma gramática internalizada.

Quando em algum momento do processo de aprendizagem a criança não se encaixa em uma dessas postulações parte-se para a busca por problemas de aprendizagem, esquecendo-se de que o aprendiz precisa entender que na escrita cada risquinho vale como um símbolo do som da fala, porém se a criança somente é apresentada ao símbolo sem compreender seu significado e ficar só na repetição, a mesma terá dificuldades em avançar em seu processo de aprendizagem (LEMLE, 2001).

Assim, para o processo de escrita ter sucesso, a criança precisa ter capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala, a de enxergar as distinções entre as letras e ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes, e para que isso ocorra é necessário que os docentes compreendam que, de acordo com as teorias apresentadas, a criança terá uma capacidade determinada específica.

Segundo Lemle (2001, p.12) o alfabetizando têm na "escrita" duas camadas superpostas de relação simbólica: uma entre a forma da unidade palavra e seu

sentido ou conceito correspondente, e outra entre a sequência de letras que transcrevem a palavra.

Consoante Lemle (2001, p.11), é preciso enfatizar tanto às competências cognitivas quanto às habilidades psicomotoras, devido serem estas imperativas para que o alfabetizando chegue aos "saberes básicos da língua".

Segundo Lemle (2001, p.19):

O alfabetizando precisa saber o que são símbolos; já que terá que decodificar os risquinhos pretos que estarão sobre o papel branco. Além de saber o que são símbolos, o alfabetizando precisa interiorizar a idéia de que a relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é inteiramente arbitrária, i.e., a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada. Em seguida, o aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um dos risquinhos pretos vale como símbolo de um som da fala. Assim, ele deve discriminar as formas das letras, o que exigirá do mesmo um extremo refinamento em sua percepção, visto que as letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes.

Apesar do exposto acima o alfabetizador precisa ter em mente que a criança precisa ser vista como alguém que já vem com impressões do mundo que a cerca e que a escrita não será apenas um processo mecânico, mas um aprofundamento daquilo que ela traz como conhecimento de mundo, de modo que isto se transformará na expressividade de sons que a mesma traz de seu contexto de nascimento até a inserção na vida escolar.

Assim, Vigotski (1984, apud Baptista et al 2009, p. 8) afirma que

O aprendizado da escrita não pode apenas ser considerado como habilidade motora. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Depreende-se que a linguagem escrita não é só um processo mecânico a ser visto como meras reproduções de símbolos, estes sim devem ganhar vida no imaginário infantil, para que, uma vez de posse desta, as crianças possam conhecer novas descobertas na escrita e na leitura.

2.2. Oralidade e escrita: aspectos fundamentais no estudo da linguagem

Diante da temática que este trabalho monográfico propõe, a saber: Influência da Fala no Processo de Aquisição Ortográfica em Alunos do Ensino Fundamental II, faz-se necessário compreender que a fala e a escrita são meios relevantes de comunicação e, como o intuito deste trabalho é analisar o processo de construção do entendimento das regras ortográficas a partir da influência da fala, torna-se necessário elucidar que a fala refere-se àquilo que está contido em nossa mente e foi adquirido ao longo de nossa trajetória de vida; a segunda está ligada à representação que se dá de tudo aquilo que está armazenado mentalmente, ou seja, reprodução gráfica dos elementos que se aprende cotidianamente. Convém dizer que tanto a fala, quanto a escrita vem sendo estudadas por vários pesquisadores.

De acordo com Fávero (2012, p.12), “esses estudos, porém não resultam em comparação entre fala e escrita, acentuando a especificidade de cada uma, mas a primeira é vista como a primária e a segunda, como dela derivada”.

Nota-se que tanto a fala quanto a escrita desempenham um papel importante para o estudo da linguagem, sendo que a língua falada desempenha um papel de destaque. No entendimento de Fávero (2012), parece que a língua falada deve estar em uma posição de destaque no que se refere ao ensino de Português em sala de aula e que a fala exerce uma influência sobre a escrita, sobretudo, nos anos iniciais da escola.

Tendo sempre presente o poder que a oralidade exerce ao longo do processo de aquisição da escrita, convém delinear alguns aspectos importantes, como: a linguagem oral é uma aprendizagem primordial em nossa vida, tendo em vista que através desta interagimos socialmente, produzimos conhecimento, sistematizamos nossas ideias e vivências, entramos em contato com o mundo que nos cerca.

De acordo com Fiorin (2013, p. 13),

Todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam. Uma criança, por volta dos três anos de idade, já domina esse dispositivo extremamente complexo que é a língua.

Infere-se que a linguagem é uma fonte inesgotável de múltiplos valores, isto é, a oralidade é um instrumento essencial para que o indivíduo interaja com seu semelhante,

Assim sendo, convém perceber que tanto a fala como a escrita são componentes importantes da linguagem humana. Portanto, para que se entenda mais acerca da temática deste trabalho, ou seja, o processo de aquisição ortográfica, é oportuno perceber mais detalhadamente os tópicos a seguir: as peculiaridades da fala; afinal, escreve-se como se fala? ; Das relações fonográficas ao “erro” ortográfico.

2.3. Peculiaridades da fala

A fala exerce um papel primordial no estudo da linguagem, bem como na compreensão do processo de aquisição ortográfica. Temos a fala, cuja aceção se remete à concretização da língua, realizada por um indivíduo de uma dada comunidade. Dessa forma, usufruindo de seu conhecimento acerca das leis combinatórias que regem a língua, cada pessoa expressa de forma particular seus pensamentos e suas emoções, tendo em vista o caráter único que norteia o perfil humano. Como bem diz Simões (2006), a língua falada recebe o auxílio de recursos, a saber: gestos, expressão facial, o tom e o timbre de voz etc., Ainda de acordo a autora, estes dispositivos não são transportáveis para a escrita.

É por meio da fala que o ser humano inicia seu processo de interação, isto é, se comunica com os semelhantes. De fato, a linguagem humana através da fala, faz com que o falante, de uma maneira geral, estabeleça comunicação. Conforme Martelotta (2013, p. 116),

A língua é necessária para que a fala seja compreensível e para que o falante, conseqüentemente, possa vir a atingir os seus propósitos comunicativos; por outro lado, a língua só se estabelece a partir das manifestações concretas de cada ato linguístico efetivo. Assim, a língua é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto.

Percebe-se que neste processo de aquisição ortográfica a língua é o canal primordial para que o falante atinja seus intentos comunicativos. Além de servir de instrumental da fala, ainda é produto desta. As pessoas, movidas por uma cultura do “falar certinho”, incorporam uma visão errônea acerca das funções da gramática,

sobretudo por ela ser um tratado, isto é, ela contém normas reguladoras em cada idioma.

A gramática normativa acaba por determinar as condições de uso da língua, e acaba sendo a mais utilizada como norteadora do ensino de língua materna. Por isso é de extrema importância considerar que a língua e a fala não são apenas um monte de regras que devem ser seguidas à risca pelos falantes. Sabe-se, pois, que a língua é dinâmica e ainda uma ferramenta muito importante para a comunicação, devendo estar à disposição dos falantes.

Assim, o ensino de língua materna deve sempre observar tais peculiaridades, isto é, que a língua é variável. Desta forma, estes aspectos são fundamentais no processo de aquisição ortográfica, pois a fala contribui significativamente para o entendimento e compreensão deste aprendizado. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p.19), “O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja uma regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a língua familiar, na maioria dos casos.”

Logo, deduz-se que se o aluno já traz consigo princípios da fala e da organização básica da mesma, isto deveria ser utilizado como aparato a partir do qual o professor desenvolveria o ensino da língua, pois cada criança reconstrói em sua mente o sistema alfabético, de modo que, ao se ensinar a escrita, é interessante que se busque superar partidarismos teóricos e se instaure uma metodologia de ensino que seja concomitantemente coerente e eficaz para o sistema alfabético (MORAIS, 2012).

2.4. Afinal escreve-se como se fala?

O processo de aquisição da escrita não é algo simples, é complexo para as crianças, apesar de uma vez alfabetizados esquecermos o quanto foi difícil. Segundo Lemle (2001), um dos problemas da alfabetização diz respeito à dificuldade do alfabetizando em compreender que existe uma relação de simbolização entre os símbolos e os sons da fala, de modo que os segmentos gráficos representam segmentos de som.

Contudo, quando neste processo a criança tem um estalo e percebe esta relação, a mesma futuramente se deparará com outro problema: o fato de que no sistema linguístico do Português nem sempre um som é representado por apenas

uma letra ou ainda, nem sempre a letra representa um único som. Essa divergência, apesar de simples, acaba tornando-se um empecilho no que diz respeito à escrita ortográfica que este aluno desenvolverá ao longo de sua vida estudantil (SIMÕES, 2006).

Logo, vê-se que não é possível escrever como se fala. A língua falada possui suas características próprias. A língua escrita por sua vez obedece a normas e não comporta a fala em sua plenitude. Cada uma com suas propriedades, a língua oral e a língua escrita se completam. Os falantes não escrevem exatamente como falam, pois a fala apresenta como característica uma maior liberdade no discurso, pois não necessita ser planejada; pode ser redundante, enfática, usando timbre, entonação e pausas de acordo com a retórica – estas características são representadas na língua escrita por meio de pontuações.

De acordo Fávero (2012, p.12-13),

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação dos sons.

Então se chega à resposta para a pergunta com a qual iniciamos o tópico, pois, notamos que nem sempre se escreve como se fala, de maneira que aquela criança que aprendeu o sistema linguístico verá que essa foi só uma etapa de seu processo de aprendizagem e, no que diz respeito à escrita, a mesma terá, ao longo de sua instrução, que aprender que existem diferenças entre o que se fala e como se escreve.

Logo, na língua vernácula que dominamos existem fenômenos que podem ser influenciadores de “erros” no campo ortográfico justamente pelo fato de que num primeiro momento, e às vezes por muitos anos, o aluno associará o modo de escrever à forma como ele fala, sendo que estes fenômenos se configuram como muitos dos aspectos interessantes e importantes não só para conhecer como a fala funciona como também para se entender muitos dos “erros” de escrita de crianças que estão começando a escrever.

Estes fenômenos são a junção e a segmentação que serão a base para análise deste trabalho. Frisa-se que a junção, segundo Cagliari (2003), ocorre quando:

A estrutura fônica de palavras pode sofrer alterações quando juntamos uma palavra com outra em frases ou até mesmo quando juntamos ou separamos as sílabas de uma única palavra. Esse fenômeno de juntar sílabas em palavras ou juntar palavras em frases é conhecido pelos lingüistas como junção silábica ou intervocabular. Muitas vezes a palavra junção é usada significando “junção intervocabular”, ficando especificada como junção silábica só quando se referir às sílabas.

Este processo se dá pelo fato de que, por não falar normalmente determinados enunciados, esse aluno não vê razão para escrever, sendo assim na cabeça dele só é possível escrever enunciados com os quais esteja familiarizado. Nesse processo, pode ocorrer a junção de até três vogais como no exemplo “toda a animação” em que se perdem duas das sete sílabas que poderia ter [to-da-a-a-ni-ma-ção] > [to-da-ni-ma-ção]. Assim, por meio dessas observações é tangível a “busca por explicações corretas para a fala e para a ortografia sem confundi-las.” (CAGLIARI, 2003 p. 68, 69).

O outro processo que foi citado acima é o de segmentação e que também estará focado neste trabalho, este é entendido, segundo Capristano (2003, p.2), da seguinte forma:

A segmentação constitui um recurso ligado ao aspecto gráfico-visual do enunciado escrito que possibilita, de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores – recursos como o espaço em branco entre palavras, espaço em branco referente a parágrafos, unidades de escritas delimitadas por sinais de pontuação, entre outros.

A segmentação é constatada por vários autores e se faz presente no desenvolvimento da escrita da criança, seja pelo fato de que a criança às vezes assimila seu próprio meio de segmentar a escrita, distinta daquelas que são convencionais ou ainda têm suas próprias hipóteses em que segmentam, ora imitando sua fala, ora mesclando marcas de sua fala com as percepções de características convencionais da própria escrita (CAPRISTANO, 2007).

Para Crystal (1988), a segmentação ocorre de acordo com princípios físicos ou auditivos. No primeiro caso, os pontos de mudança acústico ou articulatória são

identificados como os limites dos segmentos; no segundo caso, as mudanças observáveis, em termos de qualidade ou quantidade, frequentemente mostrando a influência das unidades fonêmicas da língua, formam a base da divisão.

O fato é que esses fenômenos se fazem presentes na aprendizagem das crianças, contudo não se pode dizer que o motivo de suas ocorrências seja apenas o fato de a criança querer reproduzir a fala, mas, segundo Capristano (2007), não se pode negar que a percepção de aspectos da fala atual nos momentos em que a criança ora deixa de colocar espaços em branco previstos pela ortografia, ora os coloca excessivamente.

A presença de junturas ou segmentações ou os dois juntos em textos escritos por crianças em fase de aprendizagem acaba gerando os chamados “erros” ortográficos, “erros” estes que podem ser superados, conforme avançam nos estudos, ou se tornam dúvidas com as quais os alunos conviverão ao longo de sua vida estudantil.

Isso ocorre pelo fato de que os “erros” de escrita se dão pelo fato de que, ao escrever, as crianças querem reproduzir as palavras da forma como a dizem, em sequências como “as armas chegaram”, serão ditas “asarmaxegarum”, essa junção do artigo à palavra será reproduzida na escrita porque a criança não percebe um espaço entre estes segmentos na fala e não o deixa na escrita.

Segundo Cagliari (2003, p.23),

A invenção da escrita está diretamente relacionada à invenção das regras da alfabetização, ou seja, a criação de determinado código linguístico está intimamente relacionada às formas de decifração e de leitura do que está escrito.

Segundo Câmara Jr.(2011) tem-se também a questão da acentuação que é uma marca nítida do vocábulo fonológico, pois na nossa língua o acento tem uma função distintiva, pois serve pela sua posição para distinguir as palavras, como em jaca e jacá e isso também reflete na hora da criança escrever.

Nota-se que o modo como a criança será ensinada a escrever está relacionado ao sistema de escrita que irá aprender de modo que a noção de erro surge também das regras de alfabetização que serão impostas a ela, a criança se deparará com uma relação arbitrária de língua escrita e falada e no universo cultural complexo como o que estamos inseridos não há como não ocorrer um afastamento necessário e inevitável entre a língua escrita e as línguas faladas (CAGLIARI, 2003).

É importante observar que os “erros” das crianças podem ser tomados como indicações acerca do nível de conhecimento que elas possuem sobre a língua escrita. Desse modo, o educador terá condições de planejar atividades que venham a ajudar o aluno a superar suas limitações temporárias e, assim, progredir cognitivamente. Tais atividades envolveriam o ensino lúdico da ortografia, os trabalhos individuais e grupais, utilização de diferentes tipos de recursos didáticos e do próprio meio.

Neste caso, é relevante que o professor perceba o “erro” como processo de construção do conhecimento, não o ignore, aguardando assim, que o aluno o perceba sozinho, sem gerar, portanto, situações problematizadoras e instigantes, que levem o aluno a reformular hipóteses e confrontar saberes.

Segundo UCHÔA (2008, p.36),

Cabe ao professor começar por observar como seus alunos falam e escrevem, manifestação de sua gramática interiorizada, registrando, se for o caso, as diferenças dialetais entre eles e entre o(s) dialeto(s) deles e o dialeto padrão, sem que haja necessidade, para tal, de um conhecimento prévio mais detalhado de variação dialetal, como, na segunda estrutura, a marca de plural presente apenas, no sintagma nominal mencionado, na forma do artigo:

- As moças bonitas (dialeto padrão);
- As moça bonita (dialeto não-padrão).

A escola como instituição social deve repassar a seus alunos as diferenças existentes entre a fala e a escrita. Tanto uma como a outra são de suma importância para o estudo da linguagem, principalmente, no que se refere ao processo de aquisição ortográfica. O professor de língua materna deve trabalhar em sala de aula as variações. Assim também, como o aluno fala e escreve.

Para UCHÔA (2008, p.43),

A atividade linguística, que já se dá obviamente nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade dos alunos, somente pode reproduzir-se na escola se esta funcionar como um espaço de interação social, que pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, atuando como interlocutores reais o professor e seus alunos e estes entre si. É evidente que a escola não pode parar aí e deve propiciar ao aluno condições em que faça sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação.

A forma pela qual a escola oferece a seus alunos este tipo de compreensão, a saber: escreve-se como se fala será preponderante como modo como o aluno lidará

com seus “erros”. A instituição de ensino deve sempre ser este espaço que contribui para os diversos falares, ou seja, a interação social, e que haja a interação entre alunos e professores. Segundo Simões (2006, p. 16), “antes, porém, de qualquer especulação direta sobre a língua-objeto, cumpre lembrar que ninguém escreve como fala nem fala como escreve”. É importante que o professor trabalhe com seu alunado tais diferenças.

É imprescindível que o docente passe para o aluno a aprendizagem das normas gramáticas, mas isso deve ser feito de maneira não traumatizante. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), não se pode negar ao aluno o acesso à norma padrão, porém isto não deve ser repassado como um conhecimento acabado e dogmatizado, como o correto, pelo fato de que a língua falada por uma pessoa torna-se marca de sua identidade e por isso cada pessoa tem suas peculiaridades na fala.

Capristano (2007) defende que não se trata apenas de iniciar um ensino sistemático das correspondências sons-grafia, mas em proceder a uma prática de ensino que tem a intenção clara de auxiliar as crianças a progredirem em sua compreensão dos aspectos conceituais e convencionais da escrita e acrescenta-se a isso que o ensino deve permitir-lhes avançar em seus conhecimentos letrados.

2.5. Das relações fono-ortográficas ao “erro” ortográfico

Lemle (2001) em suas considerações faz uma analogia do processo de escrita a um casamento, num primeiro momento a relação da escrita mantém-se forma monogâmica, em que cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra, mas essa situação só ocorre em poucos casos de forma que quando poucos os casos de correspondência biunívoca em que um elemento do conjunto corresponde a apenas um elemento do outro conjunto.

A poligamia dos sons se dá quando há letras que mudam seu som dependendo da posição em que se encontram como é o caso do *r* em início de palavra e entre vogais.

Para o alfabetizando, assimilar essa nova fase é mais difícil porque para ele não faz sentido que uma letra tenha sons diferentes, assim a passagem da fase monogâmica para poligâmica é um passo de importância crucial na construção do

conhecimento da escrita, se o alfabetizando não acompanha esse processo, ele apresentará falhas típicas de leitura e escrita.

Se o aluno não conseguir assimilar a segunda fase da poligamia das letras apresentará “erros” na escrita porque acreditará que ainda está na fase monogâmica uma vez que o aluno supera essa fase ele tem ainda a fase das partes arbitrarias do sistema que ocorre quando mais de uma letra pode, na mesma posição para representar o mesmo som, a opção pela letra correta é arbitrária e essa fase é a que vai perdurar por toda a vida, pois oferece a insegurança sobre a ortografia correta das palavras (LEMLE, 2001).

Essas fases da aprendizagem acabam se relacionando diretamente com os erros de ortografia que os alunos apresentam na escola, já que muitos alunos passam da alfabetização para as outras series sem que muitas vezes tenham superado essas fases, apresentado “erros” que podem ser simples de ser assimilados, mas que não o foram corrigidos na fase correta e poderão acompanhar o aluno por toda vida escola.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em qualquer pesquisa faz-se necessário especificar quais os alicerces que a embasam, os tópicos que seguem se ocupam de apresentar o espaço onde foi realizado o trabalho, o método escolhido e qual o tratamento dispensado aos dados coletados.

3.1. Espaço de Estudo

O estudo foi realizado na Escola Municipal Francisco Barbosa de Moura, localizada na cidade de Picos-PI, no bairro Boa Sorte e foi escolhida por ter sido campo de estágio da pesquisadora.

O município escolhido é de grande relevância, está situado na região centro-sul do Estado do Piauí, a 308 km da capital, Teresina. Segundo o último censo do IBGE tem uma população de 73.414 habitantes (BRASIL, 2010), mas por ser uma cidade com intensa atividade comercial e de serviços, é um polo agregador de população flutuante que recebe diariamente grande quantidade de pessoas sendo a capital de uma macrorregião composta por 20 municípios. A implantação e fortalecimento da Universidade Federal do Piauí em Picos trouxe para o centro sul do estado a possibilidade de formação de profissionais importantes na área de educação. A seguir apresentaremos o método escolhido para esta pesquisa.

3.2. Método

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo descritivo e transversal. De acordo com Gil (2010), estudos transversais são investigações que produzem instantâneos da situação de uma população com base na avaliação do estado de cada um dos membros, e daí produzindo indicadores globais para a amostra.

Estudos descritivos têm como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fatos e fenômenos de determinada realidade. Este tipo de estudo promove um delineamento da realidade já que esta descreve, registra, analisa e interpreta a natureza atual ou os processos dos fatos (GIL, 2010).

Escolhemos este tema, juntura e segmentação, pelo fato de ser possível o pesquisador imprimir suas impressões no momento da pesquisa e por ser mais adequado aos propósitos aqui empreendidos.

O estudo foi realizado com 15 alunos do 6º ano do ensino fundamental II, na Escola Municipal Francisco Barbosa de Moura, no turno da tarde com alunos de faixa etária entre 11 e 16 anos de idade, turma na qual a pesquisadora realizou seu estágio e por esta razão a escolheu para coleta de material que subsidiaria a presente pesquisa. A escola é pública municipal.

Assim em um dia letivo, os alunos foram instigados em uma atividade em sala de aula a escreverem um texto, no gênero carta, de maneira espontânea e com tema e destinatários de livre escolha dos discentes, para que, a partir da escrita das mesmas, fosse possível analisar as ocorrências de juntura e segmentação na escrita. A escola é pública municipal.

Tomaram-se como critérios de inclusão na amostra da pesquisa: alunos do 6º ano matriculados na escola e aqueles que desejaram participar da pesquisa.

Após a coleta, todos os textos foram analisados, observando-se se todas as ocorrências de juntura e segmentação, buscando inferir o que levou o aluno a escrever de tal forma. Isto porque, às vezes, a juntura e a segmentação se dão por motivações fonéticas, hábitos de fala; outras, por motivações lexicais/morfológicas, desconhecimento da palavra, o que leva a criança escrever da forma como escreve outra palavra já que conhecida, fazendo hipercorreção/analogia, desta forma pretendemos verificar o que possivelmente levou a criança a escrever de tal forma buscando subsídios teóricos nas referências já citadas anteriormente.

3.3. Tratamento dos dados

Os dados coletados foram tabulados e descritos, para melhor compreensão os casos de segmentação e juntura serão agrupados, separadamente, em duas tabelas, uma com as ocorrências de segmentação e outra com juntura, estes serão analisados à luz dos teóricos aqui elencados, como Cagliari (2003), Lemle (2001), Câmara Jr (2011), Morais (2012), Simões (2006), Capristano (2007) entre outros que serão citados nessa pesquisa.

O capítulo que segue apresentará os resultados obtidos ao longo desta pesquisa, bem como as discussões pertinentes ao tema.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foram escritas 15 cartinhas pelos alunos, de forma que 10 foram analisadas e em quase todas ocorre juntura e em três segmentações. As outras cinco cartas apresentam erros ortográficos, porém não respondem ao objetivo deste trabalho, que é analisar as ocorrências de juntura e segmentação.

Notamos que as crianças escreveram cartas pequenas e com conteúdo do seu cotidiano, falando de atividades que realizaram, fazendo comentários sobre determinado assunto e até mesmo fazendo convites, porém de um modo geral, a escrita ainda apresenta muitas variações, inclusive com casos de juntura e segmentação e reproduz muito as marcas de oralidade na escrita.

Ao longo do texto analisaremos as cartas, fazendo as ponderações pertinentes, subsidiadas por aporte teórico sobre a temática aqui exposta.

Há que se ressaltar que em algumas correspondências a caligrafia oferece dificuldades para a leitura e, por conseguinte, para a detecção do significado de algumas palavras, de maneira que tentaremos analisar o mais fielmente possível o que as crianças pretenderam escrever.

| CARTA | SEGMENTAÇÃO | GRAFIA CORRETA | MOTIVAÇÃO |
|----------------|-----------------------|-------------------|--------------------------|
| Carta 1 | Entu a casa | Em tua casa | Morfológica/fonológica |
| Carta 1 | A miga do cora sal | Amiga do coração | Morfológicas/fonológicas |
| Carta 2 | I na quele | E naquele | Morfológica/fonológica |
| Carta 2 | Mui tu | Muito | Fonológica |
| Carta 3 | Da qui | Daqui | Morfológica |
| Carta 4 | A gora | Agora | Morfológica |

Tabela 01: Ocorrência segmentação nas cartas analisadas.

Fonte: Comunicação pessoal

A tabela 01 demonstra as ocorrências de segmentação realizadas pelos alunos, percebendo-se que nos casos há uma tendência das motivações serem morfológicas e fonológicas, ocorrendo simultaneamente na metade dos casos, o que é comum acontecer, pois invariavelmente a criança, tentando acertar, pode separar

um grupo de palavras e juntar outra. Sobre isso Capistrano (2007, p. 89) em estudo similar verificou que:

A presença de marcas gráficas como o branco, implicaria que as crianças estariam, propondo alguma distribuição de fluxo textual, o que se justifica pelo fato de ser possível observar a presença de elementos de natureza fonético-fonológica e de código escrito institucionalizado.

A segmentação é observável quando a criança escreve “entu a casa” quando na verdade queria escrever “em tua casa”, ocorrência que se repete ao longo do texto. A frente ela separa a expressão “amigos do coração”, escrevendo “a migos do corasau”, assinala-se que em coração ela substitui o “ão” por “u”, demonstrando que ela ainda não domina os recursos ortográficos que marcam a nasalização, já que na fala, o grafema “o” do ditongo “-ão” é pronunciado [u] e foi isso que a criança ao escrever fez, associou o som ao modo de escrever, além de testar a hipótese de que a nasalidade, neste caso, não apresenta marcas gráficas, como em “muito”.

Segundo Capistrano (2007, p. 28):

A criança não escreve do jeito que fala, mas sim, da forma como está acostumada a ouvir. A fala e a escrita pertencem a um mesmo sistema da língua, mas com regras sintáticas distintas, o que, nessa fase, a criança ainda não difere.

Ainda na mesma expressão, observa-se a segmentação do artigo “a”, isto provavelmente porque a criança já é capaz de reconhecer o “a” enquanto artigo definido, o que ela ainda não sabe é o contexto em que esse artigo pode ocorrer, por isso coloca-o antes de um nome masculino plural, revelando o desconhecimento da sintaxe de concordância.

Por outro lado, há de se considerar o ritmo de fala, que, dependendo do dialeto, pode fazer com que a criança perceba uma dada sequência de palavras com base na sua prosódia e não de acordo com a escrita, ou seja, os limites de palavras, na fala, que são diferentes dos mesmos na escrita, predominam na escrita infantil. As crianças reconhecem o vocábulo fonológico, definido pelo acento, mas ainda não são capazes de reconhecer os limites impostos pela morfologia.

Apesar de serem crianças de 6º ano, elas mantêm na forma de escrever a associações que fazem pela forma como ouvem determinadas sequencias

fraseológicas e tentam reproduzir essa junção de sons na escrita, de forma que os processos de segmentação e junção ocorrem quase que simultaneamente. As marcas de oralidade observadas encontram respaldo no fato de que na língua falada não há a preocupação em usar regras da gramática normativa. A criança usa as regras da gramática da fala, o que não ocorre no texto escrito, por esta razão o aluno considera mais fácil escrever mais próximo da língua oralizada e este processo o levará a cometer erros ortográficos que acarretarão o preconceito linguístico, ao longo de sua formação, ou mesmo da sua vida, se isto não for corrigido no período certo.

Segundo Cagliari (1998) e Bortoni-Ricardo (2005), o aluno deve ser respeitado em sua diversidade linguística. Mas isso não implica que o aluno não tenha que tomar posse do conhecimento da norma culta, para que assim tenha oportunidade de mobilidade social. Cagliari faz uma abordagem voltada para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais e, em seu desenvolvimento de ideias trata do fato de que a criança ao entrar na escola já traz em si o conhecimento da sua língua materna.

Deste modo, ela é capaz de compreender sua estrutura e interagir com a mesma e, ao chegar à escola, esta criança já vem de um contexto social e familiar em que vive uma experiência linguística, porém, quando entra na educação formal, os métodos de ensino acabam chocando-a. É nesta época que a criança descobrirá o preconceito linguístico, por que irá se deparar com uma normatização que o fará pensar que não conhece aquela língua que lhe estão transmitindo.

Essas ponderações mostram que os erros encontrados na tabela acima, não podem passar despercebidos pelo docente, pois isto seria limitar esse aluno no que se refere ao acesso à norma padrão, contudo, ao apresentar a criança ao arsenal de regras gramaticais, esta deve ser feita de uma forma que não ridicularize ou envergonhe a criança.

Na carta 2 percebe-se que a segmentação ocorre com a separação das palavras dando uma pausa que é percebida pelo aluno ao escrever a palavra muito

Na carta 2, há a separação da palavra muito “mui to” e na expressão “i na que le”, a segmentação tem uma ocorrência menor nesse texto, porém pode-se inferir que a criança faz hipóteses sobre a escrita, no momento de grafar as palavras na hora de escrever e a caligrafia espaçada acaba deixando espaços em branco onde não deveria ocorrer.

Sobre isso Pereira (2011, p.1) afirma que,

Devido às práticas de letramento as quais está exposta cotidianamente, antes de entrarna escola, a criança está construindo suas hipóteses no que diz respeito à segmentação da escrita. No entanto, ao testá-las, ela se vê diante da dúvida sobre o lugar em que esses espaços devem ser inseridos. Para a resolução dessa incerteza é necessário que o aprendiz dê conta da complexa tarefa de compreender o que é uma palavra. Começam a surgir, exatamente nesse período, as segmentações não-convencionais. Da falta de espaço entre fronteiras vocabulares surgem estruturas do tipo *emcasa*, *pegaele*, *desupresa*; da inserção de um espaço indevido no interior da palavra, são encontradas estruturas como *a inda*, *de mais*, *gosta ria*.

As ocorrências de segmentação nas cartas lidas revelam que há essa segmentação não-convencional em que os alunos colocam pausa onde não há ou fazem junções da mesma maneira. Capristano (2007,p.56) discorre sobre o fato de que as propostas de segmentação de algumas crianças não são necessariamente uma forma de escrever como falam, afirmar isso seria ingênuo, haja vista que não há nos textos uma tentativa de transcrição da fala, pois é possível identificar a incorporação de aspectos convencionais pelo forte apelo social das atividades de escrita e leitura.

Como o gênero solicitado para que as crianças escrevessem foi a carta, acreditamos que isso criou uma atmosfera de maior liberdade de escrever sem tanta preocupação com as convenções ortográficas às quais as crianças estão habituadas a usar, de maneira que essa liberdade poderia ser vista como um fator condicionante para o aparecimento de segmentação .

Capristano (2007, p. 14) corrobora esta afirmação, ao ponderar que “os textos de escrita espontânea, mais distantes do modelo escolar, parecem ser mais propicias para o aparecimento de segmentações não-convencionais”.

Nas cartas 3 e 4 tem-se ainda ocorrência de segmentações em palavras como “da qui e a gora”, provavelmente ocasionadas por questões morfológicas, pois o aluno tenta dar espaço, querendo separar conectivos, como “da”, “e” e “a” das palavras, quando na verdade não são conectivos e sim parte do vocábulo. Em outras palavras, os alunos, ao reconhecerem essas partículas como elementos autônomos na língua, separam-nas.

Isso se dá pelo fato de ser um caso de segmentação não convencional em que a criança, devido à acentuação tônica das palavras, separaria sua escrita de

forma incorreta do ponto de vista ortográfico (CAPRISTANO, 2007). Em relação às demais redações, perceberemos que a ocorrência de segmentação é menos frequente nas cartinhas, pois na maioria dos casos há uma tendência maior das crianças fazerem juntura como revela a tabela 2:

| CARTA | JUNTURA | GRAFIA CORRETA | MOTIVAÇÃO |
|----------|---------------------|------------------------|-------------------------------------|
| Carta 4 | Sequese | Se esquece | lexicais/morfológicas Fonológica |
| Carta 5 | Talegau | Está legal | lexicais/morfológicas Fonológica |
| Carta 5 | Estala | Está lá | lexicais/morfológicas Fonológica |
| Carta 6 | Agente | A gente | Hábito de fala |
| Carta 7 | Prai | Para aí | Hábito de fala |
| Carta 8 | Paraescola | Para a escola | Fonológica |
| Carta 8 | Ficoudo lado defora | Ficou do lado de fora. | lexicais/morfológicas Fonológica |
| Carta 8 | Sotenho um | | lexicais/morfológicas Fonológica |
| Carta 8 | e é dumeu irmão | E é do meu irmão | lexicais/morfológicas Fonológica |
| Carta 9 | Eaí | E aí | Morfológica/fonológica |
| Carta 10 | Tabom | Está bom | Morfológica/fonológica |

Tabela 02: Ocorrência de juntura nas cartas analisadas.

Fonte: Comunicação pessoal

As aparições de juntura são mais recorrentes nas cartas, e as causas prováveis destas ocorrências, são fonéticas, fonológicas, morfológicas e por hábitos de fala que são reproduzidos na escrita. Quanto à aparição maior de juntura, Lemle (2001, p. 10) explica que

O tipo de dificuldade na apreensão de unidades vocabulares que se observa muitas vezes na prática de ensino são coisas como *umavez, nonavio...* ou seja, falta de separação onde existe uma fronteira vocabular. O inverso que é a colocação de um espaço em branco onde não fronteira é mais raro.

Na carta 4 o aluno acaba fazendo juntura na expressão “sequese” querendo dizer não “se esquece” e na carta 5 é feita a juntura da expressão “talegau” no intuito de escrever “ta legal” e “estala” (estar lá), no primeiro caso o processo de juntura se

dá de forma intervocabular, situação que, segundo Lemle (2001), é mais tendenciosa de acontecer, sobretudo em frases fonológicas em que a palavra termina por vogal e inicia pela mesma vogal em seguida, ou até mesmo com vogais diferentes pode se dar essa aglutinação. No segundo caso ocorre a formação de frase fonológica.

Capristano (2007, p. 11) afirma que

A juntura intervocabular é um caso não convencional de segmentação em que a criança, seguindo critérios baseados em características da fala, principalmente pelo fato de a fala ser separada apenas quando marcada pela entonação do falante, junta todas as palavras.

Na escrita das crianças, é presente uma série de erros ortográficos que crianças de 6º ano já poderiam ter superado, se no momento adequado o professor tivesse feito a intervenção de forma a tentar fazê-lo ver que existem fronteiras vocabulares que diferem do uso oral. Essas ocorrências foram constadas em estudo realizado com Cunha e Miranda (2007) com criança na fase inicial de aprendizagem em que verificaram que

A partir da análise dos dados, pôde-se observar que as dúvidas das crianças quanto à segmentação da escrita são capazes de revelar aspectos do conhecimento lingüístico e, especialmente, do conhecimento acerca da fonologia da língua responsáveis pela incidência das segmentações não-convencionais. Quanto aos constituintes prosódicos, os dados analisados mostraram que existe predominantemente uma tendência à formação de palavras fonológicas (*derepente*) e, também, à formação de frases fonológicas (*umbelodia*).

As ocorrências supracitadas se dão por que quando a criança é letrada, em seu dia a dia ela já constrói sua ideia de segmentação da escrita. Contudo, ao testá-las, ela encontra incerteza quanto à colocação dos espaços e, para resolver essa dúvida, é preciso que o educando seja capaz de depreender o que é a palavra e é aí que se dá lugar às segmentações não-convencionais (PEREIRA, 2011).

Pode-se notar que os erros apresentados nas tabelas são semelhantes entre si e revelam muitas lacunas a serem revistas no ensino das crianças, pois demonstram ter problemas com o uso de espaço de maneira adequada, com a separação de conectivos e palavras para formarem frases.

Percebe-se, assim, que alguns casos de junção intervocabular ocorrem em porque o adolescente ainda não conhece a palavra em seu aspecto morfológico ou lexical, mas apenas a palavra fonológica, que ele consegue perceber pela audição, como nas ocorrências “talegau” (está legal) e “tala” (está lá), nota-se que há também possibilidade de a junção existir entre um artigo e uma palavra que se inicia por vogal, porém isso não acontece. Isso pode ser comprovado pelas ocorrências de “sequese” (se esquece) em uma letra “e” é suprimida, para evitar a ocorrência de três vogais consecutivas.

A criança evita a formação da sequência *eees*, inexistente em palavras no português brasileiro; porém em “*eaí*” (e aí) a junção parece ocorrer devido a influência fonética, uma vez a criança não conhece as partículas em seu aspecto morfológico; percebe e transcreve o vocábulo fonológico. É notório observar que essa preferência se dá em um texto no qual a hiposegmentação entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, às vezes ocorre e às vezes não. A mesma criança junta um pronome clítico a um verbo: “*sequese*” (se esquece), mas não junta, por exemplo, *meu e irmão* que são ambas palavras corriqueira, muito presentes em seu universo lingüístico. Revelando, na maioria das vezes, uma dificuldade em separar artigos e preposições dos vocábulos, uma vez que estes itens ainda não fazem parte de seu léxico.

Segundo Pereira (2011, p. 14)

Parece que, para algumas crianças, os artigos, preposições, pronomes e conjunções não pertencem às classes de palavras, dessa forma não há razões para escrevê-los separados. Isso explica o aparecimento das seguintes ocorrências extraídas dos textos: *amai* (a mãe)

O professor, durante o início do letramento, deve aproveitar todo o conhecimento de mundo trazido pelos alunos, para que por meio dessa contextualização a criança possa ressignificar a codificação alfabética que recebe nas séries iniciais. De forma que o ponto de partida para a reflexão gramatical seja o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola (CASTILHO, 2011).

A conversação é reproduzida nas cartas, pois os alunos escrevem sem formalidade, de modo que escrevem como se expressam e ouvem os outros fazerem, como aparece nas cartinhas 6 e 7:

Tanto na carta 6 como na 7, temos ocorrência de juntura, bem como de erros já apresentados acima, o fato é que as crianças relatam coisas corriqueiras em suas vidas, e o fazem escrevendo da maneira como se expressam em seu grupo social, pois é no momento da escrita que elas materializam o conhecimento linguístico que tem.

Lima (2014, p.7) afirma que

É no momento da escrita que o indivíduo materializa toda a sua relação com a linguagem. Ao escrever seu texto, o sujeito expõe todo seu conhecimento semântico e discursivo para organizar, de forma coerente ou não, suas ideias. Os enunciados produzidos pelas crianças muitas vezes são idênticos aos produzidos pelos adultos o que afeta evidentemente a segmentação das palavras, mais especificamente, os parâmetros rítmico-entonacionais, os quais as crianças não deixam de lado na hora de escrever.

Percebe-se que é preciso levar esses alunos evoluírem no processo de aprendizagem, no sentido de perceberem que as normas que eles usam na fala, nem sempre se reproduzem no momento de escrever, para que assim seja possível diminuir as ocorrências de erros ortográficos, que, muitas vezes, por falta de uma intervenção adequada, se perpetuam por toda vida estudantil do aluno.

Assinala-se também que as crianças podem no seu ambiente de vida não vivenciar momentos de escritas convencionais refletindo isso na sua escrita, Capristano (2007) relata que algumas crianças teriam menos problemas de segmentação e juntura em função de estarem imersas em ambientes em que presenciariam de práticas sociais em que a escrita é tida como convencional apareceria com mais frequência.

Podemos dizer que houve um número muito extenso de erros de ortografia, de concordância, entre outros, como pode ser percebido na tabela 03 em que exemplificamos alguns erros encontrados, além dos que já foram enfocados aqui:

| “ERROS” DE ORTOGRAFIA | GRÁFIA CORRETA | “ERROS” DE CONCORDÂNCIA | GRAFIA CORRETA |
|-----------------------|----------------|-------------------------|-----------------------------|
| Cito | Sinto | Tomara que vcfaz | Tomara que você faça. |
| Tivesi aqui | Estivesse aqui | Eu foi pro parque | Eu fui para o parque. |
| Caza | Casa | Nois vimo vcs | Nós vimos vocês. |
| Tiau | Tchau | Quando você vim para cá | Quando você vinher para cá. |
| Pedeu | Pediu | | |

Tabela 03: Ocorrência de “erros” ortográfico nas cartas.

Fonte: Comunicação pessoal

Observamos erros de escrita como os problemas relativos ao uso de s, z e SS, erros comuns já que as crianças costumam errar estas letras, pela variedade de representações para o som de [s], há também muitos erros de concordância, sobretudo verbal na correspondência entre o verbo e a pessoa da conjugação e quanto à coerência. Em muitos momentos os alunos iniciam falando um assunto e depois mudam totalmente. Na verdade os erros seriam maiores e com mais exemplos, não fosse o problema da caligrafia dos alunos, que em muito prejudicou a leitura e compreensão das cartinhas.

Nota-se que a escola receberá as crianças com seu conhecimento da língua adquirido socialmente, e vai apresentar-lhes a língua padrão, mas como isso é feito é o ponto crucial quando se pensa em fazer um ensino pautado em otimizar as potencialidades de seu aluno. O modo como a escola realiza o ensino de língua portuguesa baseado na norma culta, torna-se preocupante, pois, nem sempre a apresentação desta variedade de prestígio é feita de forma inclusiva, respeitando as diversidades de seu alunado que muitas vezes em seu meio social não tem muito contato com a variedade padrão.

Tem-se que os erros de ortografia não se configuram como os mais graves no processo de aprendizagem da criança, porém são um dos mais recorrentes pelo fato de que a língua como um todo é arbitrária, sobretudo a escrita, que oferece um

arsenal maior de possibilidade de levar o aluno ao erro devido ao fato de que a relação entre o componente sonoro e a grafia não é totalmente regular, pois apresenta uma grande quantidade de fonemas que são representados por mais de uma letra, e letras que representam mais de um fonema. Esse dado traz um complicador a mais, se considerarmos que, dentro dessa diversidade de possibilidades, há contextos previsíveis e outros não previsíveis. .

A realidade é que não se deve deixar que o aluno perpetue seus erros ortográficos, mas também não se pode podar a cultura deste mesmo aluno. Enfim, é essencial que os professores, de posse de um conhecimento consistente de sua língua, possam conduzir o ensino de língua portuguesa não para perpetuar preconceitos, mas como via de acesso à língua padrão, por que, querendo ou não, esta é a língua de prestígio social e somente de posse deste conhecimento é que esta criança futuramente poderá mudar sua posição social sem que para isso seja vítima do preconceito, portanto, conduzir o discente para que este tenha uma escrita boa e sem tantos erros ortográficos é um dos primeiros passos para conduzi-lo no ensino de língua portuguesa, já que a escrita é a primeira imagem do conhecimento formal que o aluno irá transmitir futuramente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos permitiu ver como o processo de aquisição da escrita é complexo e importante na vida escolar do aluno. Permitiu também compreender que esse processo é uma ferramenta importante para que o professor possa fazer intervenções no momento adequado ao longo do desenvolvimento de seu aluno.

Investigar as ocorrências de segmentação e junção surgiu como uma temática desafiante, haja vista que tratar deste tema nas aulas é algo não muito comum e ao observar que muitas crianças mesmo em séries mais elevadas ainda cometem esses erros, acabou fazendo com que investigássemos as causas envolvidas nesse processo de aprendizagem.

Pudemos notar que nas cartas escritas pelos alunos houve muita ocorrência de junção, esta em maior incidência do que a de segmentação, revelando que para estas crianças, ainda há na escrita a reflexão de que para elas é difícil separar as classes gramaticais dependentes, como artigos, preposições, conjunções e pronomes átonos, das palavras de conteúdo. Isso acarreta no desenvolvimento do processo de junção e/ou de segmentação que às vezes, por questões fonológicas, levam os alunos a separarem palavras pelo fato de o som lembrar a presença de conectivos a vocábulos formais ou juntarem-nas pelo mesmo som levar a entender que são uma única palavra.

Grifa-se ainda que os erros ortográficos percebidos foram muito além dos que aqui foram colocados como foco de análise, revelando que esses alunos têm uma dificuldade imensa de escrever e produzir, juntando-se a isso os problemas de regência, concordância, semântica e pontuação, que dariam certamente material para uma nova análise.

Podemos concluir que os alunos de 6º ano demonstraram dificuldades no seu processo de aquisição da linguagem escrita, pois, conforme notamos, alguns dos casos já deveriam ter superado essas dificuldades, tendo em vista a idade e a série em que estão. De modo geral, há uma inconstância na segmentação, já que em alguns casos a sequência escrita tenta seguir as normas gramaticais convencionais, porém, em sua grande maioria, foge dela.

As motivações que levam as crianças a escreverem assim, infere-se que sejam o fato de, em alguns momentos, os alunos quererem reproduzir sua

percepção de aspectos prosódicos da fala, ora sua percepção de modelos da ortografia convencional. E por trás dessas hipóteses há um sujeito atuante e capaz, que ao perceber a eficácia da escrita, em seus usos e funções, quer representá-la.

Em fim, o presente trabalho nos faz perceber a necessidade de os professores tanto da educação infantil como de Língua Portuguesa intervirem no processo de aquisição da escrita, no intuito de tentar induzir este aluno a melhorar sua escrita, sabe-se, porém, que muitas são as causas que limitam a atuação docente, sobretudo o de língua portuguesa, que tem uma carga horária extensa e mais extenso ainda são os conteúdos a serem ministrados.

Apesar dos erros ortográficos não serem um problema dos mais preocupantes na evolução da criança dentro de todo um contexto de ensino de Língua Portuguesa, socialmente pode-se dizer que saber escrever corretamente é uma exigência cultural e as pessoas esperam que o aluno o aprenda na escola, de maneira que, mesmo um aluno sendo muito bom em quaisquer outras áreas da língua, se o mesmo cometer muitos erros ortográficos, este será duramente cobrado e criticado, caindo o sobrepeso da culpa nos docentes.

Por esta razão, acreditamos que tentar corrigir estes “erros” é relevante e urgente, pois a cada dia vemos alunos com mais problemas de ortografia e esta é, sem dúvida, a roupa que veste o conhecimento do aluno, de forma que ele pode até dominar sua língua, mas se vestir “mal”, muito provavelmente terá dificuldades em demonstrar credibilidade de seus saberes, mesmo sabendo que este fator não é o mais relevante na sua aprendizagem, porém não é, nem de longe, o menos importante.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, T.M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2007. P. 21-47.
- BAPTISTA, A.C.R.G. [et al.] **O processo de aquisição da linguagem escrita: estudos de a. R. Lúria e I. S. Vygotsky**. (2009). Disponível em: <http://www.scelisul.com.br>. Acessado em: 24/01/2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (Col. Linguagem, nº. 4) 112 p.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE)**. Censo demográfico (2010).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica**. Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. 1ªreimp. Edição do Autor, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.
- CAMACHO, R.G. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2007. P. 21-47.
- CAMARA JÚNIOR, J.M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. -43 ed.-Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.
- CAPISTRANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Texto e linguagem).
- CASTILHO, A.T. **A língua falada no ensino de português**. 7 ed., 2ª reimpressão- São Paulo, 2011.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1988.
- CUNHA, Ana Paula Nobre; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial n. 1, 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: uma introdução**. 3 o ed. São Paulo; Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013, 206 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo:Atlas,2010.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, M.N.P de. **O problema da segmentação na escrita infantil por interferência da oralidade em textos escritos por crianças que cursam o 6º ano do ensino fundamental**. Disponível em:

editorarealize.com.br/.../Modalidade_2datahora-15_06_2014_Acesso em 30 de janeiro de 2016.

MARCUSCHI, L.A. **De fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9 ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2013 (p. 43-70).

MORAIS, Artur. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In MORAIS, Artur Gomes. (org.) **O aprendizado da ortografia**. 3.^a ed. 3.^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. **Linguagem: teoria, ensino e historiografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas on line – Atemática – 1/2011, P. 273-288 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243**. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas. Acesso em 27 de janeiro de 2016.

SANTOS, Raquel. A Aquisição da Linguagem. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução a Linguística**, Contexto, São Paulo, 2008.

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

ANEXOS

CARTA 1

Picos, PI - 18 de maio de 2015

Oi! como vai meu amigo como
vai entre a casa de tua filha ai...
em São Paulo faz bem ai mas como de
tua filha o miúdo de coroa
mas vai ai sem deixar Picos Picos
mas deixa então e mais alguma coisa de felicidade



CARTA 2

Piccos) PT 18 de maio de 2019

Ola) Como vai meu primo quanto tempo
a gente não se viu a mais meses eu tem
sintindo mu' tu falta de voce
Quando a gente se dava bola no campo
Era muito bom quando a gente curtia
Est sempre pronta pra voce
mais talvez fomos pra Paris ~~em~~ e bricamos
varias vezes e se divertimos muito o i no final
da que não assistimos o jogo do **FLAMENGO**

CARTA 3

Pescaria, 18 de maio de 2015

Olô! Como vai minha Primo!
~~Por que não me escreve mais?~~
Eu fui do Parque com minha Família
Foi muito bom que você
tivesse aqui. Eu não sei se você
que. Però que você se lembre do que luto
meu. Fui mais a pouco tempo
mas cite muito falta de
te muito triste ~~que~~ que Però que ele
Foi muito cedo

CARTA 4

Tereremo-pi

Conto

Domas foy algleno tempo que de más te des
me entó ti comitudo poro malmesca
maldo que temo que do vola vltimo mamo
coto más reguera de troguo sus labpas
fobos lmas de troguo de des, ja malmesca
e poro el sur ton llin mas reguera de des

Desu

CARTA 5

Rivas, Pinar 18 de maio de 2007

elle, como se o mundo

seu tebe talvez camallo

E ~~gostei~~ trouxe para do Rivas

para Pa. Vale que pasisato de ti gato

de Rado do maluco que seu total

CARTA 6

genero da carta
tema - espontaneo -
L100, P1 - 13 de Maio de 2015

Oi Leo como voce esta sm sem amando tem um jogo
17 horas passar em casa ~~em~~ amanha 15 horas pra gente
pegar o onibus esta bem mais sua mãe vai deixar e
eu não sei bem voce me ligou amanha pra saber se não
Vamos amanha boa tarde pra voce. ~~amanha voce amanha~~
obrigado. amanha gente vou pro jogo legal boa sorte
pra voce tomara que voce faz um gol pra deixar seu
país ~~amado~~ amado! ☺

CARTA 7

Ola primo vai ai to com saudades
de voce que dia voce vem pra es quando
voce vier vai ser Bem recebido for tudo
Bem não to preocupado de nada to troco
nhando voce to trocando de qual eu
digo que vou pra em dezembro que
aki não tem o que fazer eu vou passar o
natal ai ja to comprando o mal e o
laurage vou de avião xau abraços!!!

CARTA 8

18/05/2015

Alexandre e Lucas

Alexandre movimentos parques certo porque
estava sem força e ele ficando lado
de fora e ele pediu pro e reclamar fabro lucas
e lucardese e seu patente em o de um de
ermã e ele ele tambem suberava des
do seu vair ne pedi engum co co co
habito a

CARTA 9

D S T Q Q S S

V V

Sal, sou de tudo tu to a onde em casa
e vou em casa também em hora não há que
onde na sociedade que há o 700 hora,
há bom tempo

CARTA 10

TEADONO!!!

18/05/2015

para
Camila!

Ola como vai camila? eu
 Vou bem! Semana passada
 na quinta-feira dia 14/05/2015
 aconteceu uma coisa muito
 boa cheguei a pular de alegria
 * v. j. *
 * : : *
 sobre aquela coisa que voce não
 imaginaria que podese acontecer
 porque ~~voce nunca~~ nunca pensei
 que podese acontecer mas queria
 que acontecesse? ~~passa a ser~~ e
 uma coisa tão boa mas eu
 prefiro falar por celular mas
 eu não tenho seu celular me
 manda por E-mail também e a
 agente conversa melhor.

DA SUA PTLIMA

Querida

★



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, **ANA LISNETE DE JESUS LIMA**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação **MARCAS DE FALA NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DA SEGMENTAÇÃO E JUNTURA** de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 29 de Abril de 2036.

Ana Lisnete de Jesus Lima
Assinatura